

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

SILVIA ALVES TAVARES SCOLARO

**SEM DEUS, SOMOS NADA: REPRESENTAÇÕES RELIGIOSAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE ITABERAÍ-GO.**

GOIÂNIA

2020

SILVIA ALVES TAVARES SCOLARO

**SEM DEUS, SOMOS NADA: REPRESENTAÇÕES RELIGIOSAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE ITABERAÍ-GO.**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Alves Marinho

GOIÂNIA

2020

S422s Scolaro, Silvia Alves Tavares

Sem Deus, somos nada: representações religiosas na
educação infantil de Itaberaí-Go / Silvia Alves Tavares
Scolaro.-- 2020.

102 f.; il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2020

Inclui referencias: f. 93-101

1. Religião. 2. Educação infantil. 3. Professores
- Formação. I. Marinho, Thais Alves. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Ciências da Religião - 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.014.523

**"SEM DEUS, SOMOS NADA": REPRESENTAÇÕES RELIGIOSAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE ITABERAÍ-GO.**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 07 de fevereiro de 2020.

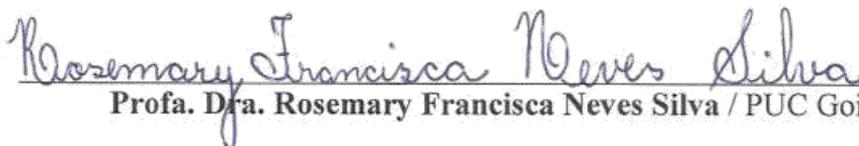
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Thais Alves Marinho / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar / UEG



Profa. Dra. Rosemary Francisca Neves Silva / PUC Goiás

Prof. Dr. Clóvis Ecco / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira / UEG (Suplente)

Com Amor

Arcangelo Scolaro, um companheiro e amante de todas as horas.

Francisco Alves Scolaro e Gabriel Joaquim Scolaro, razão primeira do meu empenho, dedicação e motivação.

Meus irmãos e irmãs, elo de sonhos.

Emília Alves Tavares (*In memoriam*) mãe: a primeira professora.

José Pereira Tavares (*In memoriam*) pai: honestidade aprendida.

Francisco Capponi (*In memoriam*) o companheiro irmão que qualquer um(a) gostaria de ter.

Eligio Silvestri (*In memoriam*) aquele que não desamparou.

AGRADECIMENTOS

Às professoras, toda equipe gestora e todos os demais servidores das unidades escolares, que corajosamente me acolheram e me ajudaram neste caminho percorrido. Muita gratidão a todas vocês.

À minha família que muito me incentivou e encorajou e muitas vezes tive que me ausentar da sua companhia, entendeu e respeitou meu processo: Arcangelo, Francisco e Gabriel Joaquim. Pela motivação constante na construção do saber e em momentos de impasses e incertezas estiveram ao meu lado, me ouvindo e de mãos dadas me ajudando no caminho, com seus carinhos e amor partilhados.

À CAPES, por proporcionar minha bolsa de estudo, sem ela essa pesquisa não se efetivaria.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Secretária Regina Camargo Oliveira, que me apoiou concedendo minha licença para este aperfeiçoamento.

A todos e todas do Programa de Pós graduação em Ciências da Religião, na pessoa do coordenador Professor Doutor Clóvis Ecco. Minha gratidão.

De forma muito especial minha orientadora Professora Doutora Thais Alves Marinho, pela partilha de saberes, por acreditar em mim e por mim incentivar cada vez que nos encontrávamos para aula/orientação. Sua paciência, sabedoria e respeito ao meu processo de aprendizagem, foram significativos. GRATIDÃO.

À Professora Doutora Rosemary Francisca Neves e ao Professor Doutor Rezende Bruno de Avelar, que prontamente se dispuserem na leitura e contribuição deste trabalho na banca de defesa.

Aos meus colegas de curso, pelas longas discussões e debates em sala, muito contribuiu no meu processo de amadurecimento.

Ao meu amigo Emivaldo Silva Nogueira, que muito me incentivou e colaborou na tabulação das entrevistas, minha gratidão.

À minha amiga e parceira de curso Janaina Josias de Castro, que entre risos, choros e descobertas, dividiu comigo esse caminho de aprendizagem em todos os momentos. Minha gratidão.

À Alberto Alves Mansilla, que mesmo de muito longe (em espaço físico) contribuiu comigo, colaborando na tradução do resumo do português para o inglês. Minha gratidão.

A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo, inscrito na linha de pesquisa Cultura e Sistema Simbólico, busca apreender a visão religiosa apresentada na educação infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e uma escola municipal no município de Itaberaí-GO. A proposta é investigar, por meio de uma análise do *habitus* (BOURDIEU, 1983), como a atuação das educadoras e educadores é orientada por elementos religiosos no ambiente escolar e orientam suas ações pedagógicas no processo de formação e desenvolvimento das crianças de educação infantil. A hipótese é de que os conhecimentos apreendidos durante o processo de formação dos docentes em nível superior podem não ser suficientes para substituir aquelas práticas (religiosas) vivenciadas no início da vida das professoras, e que passaram a constituir seus *habitus*. Isso significa, que, embora aprendendo a lógica da pedagogia, as didáticas de ensino e a noção de laicidade, o *habitus* religioso que as constituiu identitariamente, ao longo de sua trajetória de vida, não foi substituído pelo *habitus* da pedagogia, pelo menos não integralmente. Logo, a religião se faz presente no processo educacional como componente de um “currículo oculto”. Este estudo foi balizado nos pressupostos de Pierre Félix Bourdieu (1983) que busca superar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo, a partir de um estruturalismo construtivista. Desse modo, metodologicamente os dados foram coletados por meio da História de Vida e observação participante, para conhecer as trajetórias individuais e profissionais dos professores e professoras das referidas escolas, utilizou-se a análise do discurso para interpretar as narrativas atribuídas pelos agentes da pesquisa às representações sociais vinculadas ao fenômeno religioso e sua relação com o processo educacional, além disso, foi feito o levantamento histórico, por meio de revisão da literatura, do processo de secularização e laicização da educação, a fim de compreender como se estrutura o campo educacional brasileiro, tanto no âmbito de formação de professores, quanto no tocante às diretrizes da educação infantil.

Palavras chave: Religião, Educação Infantil, Formação Docente, Violência Simbólica.

ABSTRACT

This study, enrolled in the line of research Culture and Symbolic System, seeks to apprehend the religious vision presented in early childhood education, in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) and a municipal school in the municipality of Itaberá-GO. The proposal is to investigate, through an analysis of habitus (BOURDIEU, 1983), how the performance of educators and educators is guided by religious elements in the school environment and guide their pedagogical actions in the process of formation and development of children in early childhood education. The hypothesis is that the knowledge learned during the process of training teachers at a higher level may not be enough to replace those (religious) practices experienced at the beginning of the teachers' lives, which have become their habitus. This means that, while learning the logic of pedagogy, teaching didactics and the notion of secularism, the religious habitus that constituted them identitatively, throughout their life trajectory, has not been replaced by the habitus of pedagogy, at least not entirely. Therefore, religion is present in the educational process as a component of a "hidden curriculum". This study was based on the assumptions of Pierre Félix Bourdieu (1983) who seeks to overcome both objectivism and subjectivism, based on constructivist structuralism. In this way, methodologically the data were collected through Life History and participant observation, in order to know the individual and professional trajectories of the teachers of the referred schools, the discourse analysis was used to interpret the narratives attributed by the research agents to the social representations linked to the religious phenomenon and its relationship with the educational process, in addition, a historical survey was carried out, through a literature review, of the secularization and secularization process of education, in order to understand how the Brazilian educational field is structured, both in the area of teacher training and in terms of early childhood education guidelines.

Keywords: Religion, Early Childhood Education, Teacher Education, Symbolic Violence.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE- Associação Brasileira de Educação
ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB - Comunidade Eclesial de Base
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNCC - Comissão Nacional Criança e Constituinte
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ER – Ensino Religioso
FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
IPAI - Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LEC – Liga Eleitoral Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A RELIGIÃO PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .18	
1.1 CAMINHANDO PELA HISTÓRIA - SURGIMENTO DO CAMPO EDUCACIONAL E SUA <i>DOXA</i>	18
1.2 O SAGRADO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	21
1.3 SISTEMA EDUCACIONAL E SUA <i>DOXA</i>	24
1.4 PELOS CAMINHOS DA <i>DOXA</i> DA REPÚBLICA	26
1.5 CONSTITUIÇÕES E CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS	34
1.6 LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASE	39
CAPÍTULO 2 - O SUBCAMPO DA PEDAGOGIA NA ATUALIDADE	43
2.1 INFÂNCIA: DESENVOLVENDO CONJUNTAMENTE	43
2.2 CRIANÇA: O CUIDADO, O EDUCAR. O CAMINHO TRILHADO	48
2.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES(AS) DOCENTES NA ÁREA DA PEDAGOGIA	55
CAPÍTULO 3: AS REPRESENTAÇÕES RELIGIOSAS E AS UNIDADES ESCOLARES	62
3.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO PESQUISADO	62
3.2 PERFIL DO CORPO DOCENTE	65
3.3 A ESCOLA E A RELIGIÃO	71
3.4 ANALISANDO O PPP E O REGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO	78
3.5 OBSERVAÇÃO EM CAMPO	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXO I.....	102

INTRODUÇÃO

Este estudo trata das relações entre Religião e Educação Infantil em Itaberaí-Goiás. A proposta é investigar, por meio de uma análise do *habitus* (BOURDIEU, 1983), como a atuação das educadoras e educadores são orientadas por elementos religiosos no ambiente escolar e orientam suas ações pedagógicas no processo de formação e desenvolvimento das crianças de educação infantil.

O município de Itaberaí possui quatro centros municipais de educação infantil – (CMEI); uma escola municipal de educação infantil – (EMEI), quatorze escolas públicas de educação básica, três escolas privadas também de educação básica, uma unidade da Universidade Estadual de Goiás – UEG e uma faculdade privada – Faculdade Aliança de Itaberaí - FAIT. A referida pesquisa acontecerá no CMEI Filhos de Davi e na Escola Municipal São Dimas, ambas situadas em um bairro afastado do centro da cidade. Ambas foram selecionadas como primeiro critério, em função da não existência de nenhum vínculo profissional desse projeto, neste viés, as outras três unidades educacionais do município de Itaberaí-GO possuem de alguma maneira essa relação. Além deste, optamos por aquelas que estão geograficamente situadas na mesma região, atendendo de certa maneira, o mesmo público.

Este estudo foi balizado nos pressupostos de Pierre Bourdieu (1983) que busca superar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo, a partir de um estruturalismo construtivista. Este apresenta o *habitus*¹ como um conjunto de ações organizadas entre si, bem fundamentada e distribuída, sendo capaz de absorver os conteúdos externos, e externalizá-los por meio de práticas, sentimentos, gostos, crenças e etc. Cada indivíduo tem, portanto, um modo, ou jeito próprio de reproduzir aquilo que recebe.

O *habitus*, como sistema de disposições duráveis, é apresentado como mediador do indivíduo e da sociedade, onde o indivíduo estrutura o seu grupo social

¹ Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentada' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim ou um domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p. 15).

e ao mesmo tempo é estruturado por ele, essas disposições são adquiridas com as experiências práticas vividas em seu cotidiano. Durkheim (1989) já indicara que durante o processo de socialização os indivíduos estabelecem relações dinâmicas com as representações coletivas, que são para o indivíduo, sagradas. Daí, adviria a sensação de que algumas representações não podem ser questionadas e não são sentidas como sendo fruto de coerção social. Da mesma forma, Bourdieu (1989) entende que aquilo que entendemos como sendo normal e natural seriam as construções simbólicas que compõem nossos *habitus*.

As representações sociais² seriam, nesse sentido, a expressão de permanências culturais, socialmente estruturados na interface de contextos sociais (imaginário social) de curto e longo alcances históricos. Essa “teia de significados tecidos pelo homem ao longo da história da espécie” (GEERTZ, 1978) objetivadas por meio da literatura, religião, provérbios, mitos, canções etc, é reinterpretada pelo *habitus* dos indivíduos, ao mesmo tempo, que passa a constituir-los. Dessa forma, o *habitus* (religioso), definido por Bourdieu (1983) como sistemas estruturados e estruturantes, pôde ser captado pelas representações sociais das professoras, neste caso aqui estudado. Desse modo, as representações serão metodologicamente apreendidas por meio de uma análise do *habitus* das professoras³.

O objetivo central deste estudo, portanto, é investigar e compreender como se apresenta o *habitus* religioso das professoras, por meio de suas representações religiosas cotidianas em ações no seu exercício docente, à luz das ideias de Bourdieu (1983).

A formação do *habitus* religioso aparece em Bourdieu (2001, p. 199) quando

o trabalho específico de socialização tende a favorecer a transformação da libido originária, isto é, dos afetos socializados constituídos no campo doméstico, nesta ou naquela forma específica de libido, graças, sobretudo, à transferência desta libido em favor de agentes ou instituições pertencentes ao campo (por exemplo, no caso do campo religioso, grandes figuras simbólicas como o Cristo ou a Virgem, sob suas diferentes figuras históricas.

² As representações sociais são compreendidas aqui a partir da perspectiva de Moscovici (2003, p. 13), que reinterpretou o conceito de representações coletivas de Durkheim. Para ele, elas funcionam como um sistema de valores, ideias e práticas, tendo como função orientar o indivíduo em seu mundo, facilitando sua comunicação com outros grupos.

³ Nas unidades pesquisadas, não existem professores homens, por isso, sempre utilizarei “professoras” quando a elas me referir. Sinto mais à vontade, mesmo que neste trabalho não trataremos nada de gênero, não gostaria de me referir a elas de “professores”.

Partindo da prerrogativa de que os indivíduos são estruturados a partir de práticas e diretrizes acessadas durante o processo de socialização, a metodologia e a prática docente também são estruturadas no cotidiano escolar, a partir da aprendizagem obtida nos cursos de formação para professores que as habilitaram para a prática docente, e que são orientadas por princípios secularizados⁴ de laicidade⁵, conforme rege a legislação para os cursos de pedagogia brasileiros. No entanto, nossa hipótese é de que tais conhecimentos apreendidos durante o processo de formação em nível superior, podem não ser suficientes para substituir aquelas práticas (religiosas) vivenciadas no início da vida das professoras, e que passaram a constituir seus *habitus*. Isso significa, que, embora aprendendo a lógica da pedagogia, as didáticas de ensino e a noção de laicidade, o *habitus* religioso que as constituiu identitariamente ao longo de suas trajetórias de vida, não foi substituído pelo *habitus* da pedagogia, pelo menos não integralmente. Assim, na ação pedagógica cotidiana, elas deixam transparecer o *habitus* que as constituiu, especialmente o religioso. O *habitus* primário (aquele adquirido na fase primeira da vida, a partir do contato com grupos primários, como a família, a Igreja e a comunidade), sustentado pela orientação religiosa cristã, transparece de forma punitiva no processo ensino-aprendizagem.

A motivação dessa pesquisa vem da minha experiência como docente da educação infantil há 14 anos e, neste período percebo que alguns professores e professoras, por meio de seu *habitus*, utilizam de sua religião e sua crença em Deus em sala de aula com seus alunos e alunas, para obterem ordem e estabelecer disciplina. Para tanto, apresentam a representação de seu Deus e sua visão religiosa em várias situações no âmbito escolar. Para parabenizar algum comportamento considerado bem sucedido, ouço sempre a frase “graças a Deus, foi Ele que permitiu”

⁴ “Secularizados, secular, secularização: se caracterizam fundamentalmente pelo declínio da religião, pela perda de sua posição axial e pela autonomização das diversas esferas da vida social da tutela, do controle da hierocracia. A religião no mundo moderno perde força e autoridade sobre a vida privada e cotidiana (PIERUCCI, 1997). Para Peter Berger (2003, p.119), a secularização é um processo “pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos.” Segundo Berger (2003, p.119), a secularização se manifesta historicamente com a retirada das Igrejas cristãs, no mundo ocidental “de áreas que antes estavam sob seu controle ou influência: separação da Igreja e do Estado, expropriação das terras da Igreja, ou emancipação da educação do poder eclesiástico, por exemplo.” “ (RANQUETAT, 2008, p.61).

⁵ A expressão laicidade deriva do termo laico, leigo. Etimologicamente laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso, àquilo que é clerical a laicidade implica a neutralidade do Estado em matéria religiosa. (RANQUETAT, 2008, p.62).

e para justificar o fracasso dizem, “tudo no tempo de Deus, se não foi para ser é porque Ele não quis”.

Uma das coisas que mais me intriga é que, para obterem disciplina, ou seja, ordem em sala de aula, essa representação religiosa pode apresentar às crianças/alunos(as) um Deus punitivo, ao qual devem temer. A representação de Deus no processo educativo se configuraria, então, como componente de um currículo oculto, uma vez que sua inserção não se faz com base no projeto pedagógico das escolas, tampouco, se faz dentro do âmbito da disciplina de ensino religioso, que conforme o Supremo Tribunal Federal Brasileiro, desde 2017, pode ser confessional.

Segundo Silva (2000, p. 33) o currículo oculto pode ser entendido como: “Conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”. Este conceito de currículo oculto foi sistematizado pela primeira vez por Jackson em 1968 em seu livro *Life in Classrooms*, para o autor o currículo oculto indica que os valores e normas implícitos, transmitidos pelas escolas, não são elaboradas e planejadas anteriormente pelos professores.

Neste aspecto podemos compreender que as representações religiosas se fazem presente de forma não-consciente no cotidiano da escola por meio de ações não planejadas. O currículo oculto se apresenta como resultado das relações entre professor, aluno, equipe gestora e demais servidores na forma como são levados a se relacionarem com o saber adquirido.

Para análise deste estudo, optei por desenvolver uma observação participante qualitativa. Minayo (2013, p.70) considera que este método é essencial no trabalho de campo para a pesquisa qualitativa, ela entende a observação participante como um momento em que o pesquisador se coloca como observador de uma situação social com o objetivo de realizar uma investigação científica.

Considerando que, além de pesquisadora das Ciências da Religião, atuo como profissional do magistério, diretamente no campo da educação infantil, acredito que a troca de saberes será salutar para os sujeitos envolvidos neste estudo. Ainda neste sentido, este método propiciará uma compreensão da realidade vivenciada no campo, de como as representações sociais religiosas das professoras se inserem no cotidiano da escola, tendo assim, a oportunidade de conhecer de perto a realidade estudada. Minayo (2013) diz ainda que a observação participante permite ao pesquisador

desvencilhar-se de prejulamentos e interpretações prontas, pois é no convívio com o grupo estudado que o observador encontra questões relevantes e compreende aspectos que, aos poucos vão surgindo. Para ela, o convívio propicia ainda “desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituições observados” (MINAYO, 2013, p.71).

Para reconhecer a presença do *habitus* religioso das professoras, foi feito além da observação uma coleta de dados, por meio da técnica de História de Vida, com o objetivo de conhecer em que medida a religião esteve presente durante a constituição do *habitus* dos sujeitos/a entrevistadas.

As narrativas construídas a partir da história de vida, foram interpretadas buscando os sentidos e significados atribuídos à educação e à religião a partir da análise de discurso foucaultiana. Segundo Foucault (2012, p. 135)

A formação discursiva não é, pois, uma totalidade em desenvolvimento, tendo seu dinamismo próprio ou sua inércia particular, carregando consigo, em um discurso não formulado, o que ela não mais diz, ainda não diz, ou o que a contradiz no momento; não é uma rica e difícil germinação, mas uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes.

Para Foucault (2012, p. 144) o discurso é constituído a *priori* dos outros elementos da sociedade, no entanto, um discurso não se apresenta sozinho na história e segue as relações já postas pelos saberes e pelas instituições já estabelecidas, que lhe dão uma determinada positividade. “Essa positividade desempenha o papel de que se poderia chamar um *a priori histórico*”.

Com este método pude observar, analisar e identificar como o *habitus* inserido no discurso historicamente, o currículo oculto e a violência simbólica se fazem presentes na atuação desses profissionais. A opção por este método foi de não apenas coletar dados, mas construir uma reflexão dialógica entre o pesquisador e o pesquisado, criando uma avaliação reflexiva para ambos.

Neste sentido a entrevista foi uma conversa previamente preparada, com objetivos claros em torno de nosso objeto, buscando identificar ao máximo os valores, às atitudes presente nos sujeitos entrevistados.

Este estudo também contou com uma pesquisa bibliográfica e documental, os quais regulamentam a educação infantil brasileira, relacionando-se com a sistematização de teorias e recortes sociais, abordando a religião por uma perspectiva

antropológica, cultural, social e simbólica que está inserida no *habitus* professoral no cotidiano escolar.

A construção da dissertação foi previamente planejada com vistas a atender nosso objeto em estudo, e está dividida em três capítulos

No primeiro capítulo visito a história de constituição da educação brasileira, visando perceber as relações de poder operadas pelas instituições religiosas, e sua influência na constituição da noção contemporânea de laicidade e no processo de secularização das instituições modernas. Também busco compreender como a laicidade presente nas concepções basilares da democracia estão inseridas na lógica da educação escolar atual, por meio das constituições e conferências educacionais, fazendo uma análise de como se estruturou o campo educacional brasileiro. A hipótese para esse capítulo é que a *doxa*⁶ desse campo se consolidou sobre a ideia de que religião e a escola possuem uma relação natural.

No segundo capítulo busco compreender como a infância se faz na perspectiva de Walter Beijamim (1993), Piaget (1971) e Visgotski (2007). Em seguida, faço uma análise de como a lógica da pedagogia se insere no cotidiano da educação infantil, a partir das representações religiosas das professoras, refazendo um breve histórico da educação infantil no Brasil, como se instalou e como se deu esse processo. Ainda procuro perceber como a formação das professoras se efetivou para construção dos projetos pedagógicos e como suas práticas foram desenvolvidas pelos seus *habitus* adquiridos do campo educacional.

Esses dois capítulos mais históricos, tanto da educação brasileira quanto da educação infantil e o desenvolvimento da infância, se fizeram necessários para a compreensão de como o *habitus* das professoras se consolidaram no processo histórico de formação e prática pedagógica, percebendo de onde vem e como foi se constituindo e se estruturando a religiosidade na história da educação brasileira ao longo do tempo. Isso porque como afirma Thiry-Cherques (2006) sobre a perspectiva metodológica de Bourdieu a dinâmica social

⁶ *Doxa*: O conceito de doxa é o que se poderia chamar de uma teoria muito mais adequada da ideologia. A doxa está relacionado àquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo, ou seja, contempla tudo aquilo que é admitido como sendo “assim mesmo”. Por exemplo, eu poderia dizer que todos os sistemas acadêmicos, todos os sistemas educacionais; são um tipo de mecanismo ideológico; são um mecanismo que produz uma distribuição desigual do capital pessoal e legitimam isso (Bourdieu e Eagleton, 1996:265 e 267).

se dá no interior de um /campo/, um segmento do social, cujos /agentes/, indivíduos e grupos têm /disposições/ específicas, a que ele denomina /habitus/. O campo é delimitado pelos valores ou formas de /capital/ que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito /estratégias/ nãoconscientes, que se fundam no /habitus/ individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as /posições/ particulares de todo /agente/ na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o /habitus/, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o /habitus/ (THIRY-CHERQUES, 2006, p.31).

Assim, apresento uma análise histórica de como o capital do campo educacional foi sendo disputado entre os distintos grupos que o compõem, a fim de perceber quais elementos possíveis estão presentes no *habitus* do campo educacional. Refiz um caminho pela história, por meio de uma bibliografia específica, por considerar relevante a compreensão do *habitus* professoral, de onde vem e como foi se constituindo e se estruturando a religiosidade na história da educação brasileira ao longo do tempo.

No terceiro capítulo objetivo identificar em que medida essas dinâmicas conceituais e históricas são contempladas no processo educacional infantil presentes em Itaberai-GO, por meio da análise dos dados do campo empírico com a identificação de nossa hipótese: de que os indivíduos são estruturados a partir de práticas e diretrizes acessadas durante o processo de socialização, o que Bourdieu (1989) chama de *habitus*. A metodologia e a prática docente são estruturadas no cotidiano escolar, neste sentido, o *habitus*, que para Bourdieu(1983) é uma estrutura estruturante e estruturada, nos mostra que a ação prática pedagógica atuante em sala de aula das professoras, faz parte do conjunto de elementos que se estruturam e possibilita o desenvolvimento humano das crianças, constituindo a formação de suas crenças religiosas, costumes, gostos, sentimentos, práticas, ou seja, em suas identidades.

Por fim as considerações finais foram os resultados obtidos das análises, entrevistas e observação no campo escolar.

CAPÍTULO 1 - A RELIGIÃO PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo faço um caminho pela história da educação brasileira, objetivando perceber as relações de poder operadas pelas instituições religiosas, e sua influência na constituição da noção contemporânea de laicidade e o processo de secularização⁷ das instituições modernas.

Busco ainda compreender como a noção de laicidade, presente nas concepções basilares da democracia, estão inseridas na lógica do contexto atual da educação, por meio das instituições, as conferências educacionais e a LDB (Lei de Diretrizes e Base), fazendo uma análise de como se estruturou o campo educacional brasileiro. Na busca deste entendimento, apresento o conceito de religião, seu sistema simbólico e de educação, definido por autores das ciências da religião e da sociologia.

A hipótese para esse capítulo é que a *doxa* desse campo se consolidou sobre a ideia de que a religião e a escola possuem uma relação natural.

1.1 CAMINHANDO PELA HISTÓRIA - SURGIMENTO DO CAMPO EDUCACIONAL E SUA *DOXA*

O campo da educação brasileira vigente hoje é herdeira do modelo dos portugueses, imposto ao Brasil durante o processo de colonização. No período pré colonial, a educação estava sob orientação dos indígenas e era vista como um bem comum e que todos podiam partilhar do conhecimento (GUIMARÃES, 2009). Essa concepção de educação não permaneceu. Obviamente com a invasão dos portugueses, ela foi totalmente alterada. Com os colonizadores portugueses chegaram os jesuítas⁸, que vieram para catequizar os indígenas e levar educação aos filhos homens da elite brasileira.

Foi reproduzido no Brasil pelos jesuítas, o espírito da Idade Média, aprisionando “o homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação” (OLIVEIRA, 2004, p. 946).

⁷ A secularização se refere ao declínio da religião na sociedade moderna e a perda de sua influência e de seu papel central e integrador. O processo de secularização relaciona-se com o enfraquecimento dos comportamentos e práticas religiosas. (RANQUETAT, 2008, p. 69).

⁸ Jesuíta: É um membro de um ordem religiosa Católica, chamada Companhia de Jesus, fundada em 1534 por estudantes da Universidade de Paris. Tem como líder Inácio de Loyola. É mundialmente conhecida pela seu trabalho missionário e educacional.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal⁹ em 1759, responsável pela inserção dos ideais iluministas no Brasil, o poder público pela primeira vez, desde a invasão, é responsável pelos rumos da educação brasileira, que até então estava a cargo da Igreja Católica. No entanto, a Igreja continua contribuindo para a construção do novo plano de ensino, mesmo sendo a responsabilidade das famílias a formação dos seus filhos (GUIMARÃES, 2009, p.43). Este é um período em que a educação fica praticamente sob a responsabilidade das famílias (ricas) e estas trazem professores da Europa, para ensinar seus filhos.

Os jesuítas formaram os novos mestres-escolas e os preceptores da aristocracia rural, estes mantiveram sua obra pedagógica: “os mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual” (OLIVEIRA, 2004, p. 947).

Com isso, o campo educacional começa a se estabelecer a partir de relações objetivas estruturadas numa lógica objetiva, sob valores católicos. Conforme Bourdieu (1992), os campos sociais são microcosmos autônomos no interior do mundo social, que passam a exercer constrangimento aos agentes nele envolvidos, que, por sua vez, passam a atuar conforme suas posições relativas no campo de lutas, a partir do capital, econômico, cultural, social que veem para definir as regras do jogo. Assim compreendemos que a estrutura do campo é um estado da relação de forças entre os indivíduos engajados na luta, onde as regras muitas vezes não são apresentadas, mas para continuar neste campo, o indivíduo precisa conhecer para melhor conservar e reproduzir (BOURDIEU, 1996).

Em Bourdieu (2004) todo o campo pressupõe um confronto, uma tomada de posição que passa por uma luta, por tensão e por poder “é um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). E este pode ser formado por agentes, indivíduos ou instituições. E são direcionados pela “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Todo campo desenvolve uma *doxa*, uma opinião consensual que indica o que todos os agentes estão de acordo, orientando o sistema de classificação de sujeitos

⁹ Sebastião José de Carvalho e Melo. Primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. Em seu governo tomou medidas com vistas a centralizar a administração da colônia, de forma a controlá-la de maneira mais eficiente: suprimiu o sistema de capitanias Hereditárias, elevou o Brasil à categoria de vice-reinado, transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro. (PILLETI, 1991, p.168).

submetidos a ele, estabelecendo leis, o que Bourdieu (1996) vai chamar de *nomos*, que as incorpora no funcionamento do campo e tanto a *doxa* como o *nomos* são, legitimados.

Percebe-se que desde os primórdios da institucionalização do campo da educação, a violência tanto física, quanto simbólica é legalizada pelas instituições que passam a compor esse campo: Igreja, estado e famílias, a punição a quem desobedece, se torna lei (GUIMARÃES, 2009). Esse é um modelo vindo da Europa, e reproduzido pelos professores que aqui chegaram.

Os agentes que passam a compor esse campo segundo Bourdieu (1996) legitimam essa *doxa* num processo que Bourdieu chama de violência simbólica. A violência simbólica exerce naqueles que as sofrem como vítimas. A dominação não é evidente, não é expressa, é sutil e violenta. Segundo Bourdieu (1996) é o resultado do conjunto complexo de ações infraconscientes, de cada um dos agentes e cada uma das instituições dominantes sobre os demais.

O senso comum do campo, ou seja a *doxa*, se internaliza nos indivíduos por meio de um processo do qual não temos consciência e que se expressa por uma atitude natural de nos conduzirmos em um determinado meio, compõem um sistema de disposições duráveis e transferíveis que funciona como um princípio gerador de práticas e de representações, que Bourdieu (1983, p. 15) chamou de *habitus* e definiu como um

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentada' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim ou um domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro.

No processo histórico inicial de formulação do campo educacional brasileiro, a Igreja estrutura os valores da educação e estabelece como natural a presença do sagrado na estrutura educacional, além de legitimar metodologias e didáticas autoritárias voltadas à disciplina.

Percebemos que a presença do sagrado é relevante para compreender o campo educacional, uma vez que se estruturou como uma *doxa* desse campo, isso porque o caráter transcendente do sagrado maximiza o jogo social da violência

simbólica na inculcação da religião no *habitus* dos agentes que compõe o campo educacional.

1.2 O SAGRADO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Para Durkheim (1989) tanto o sagrado como a religião são fenômenos essencialmente sociais. Nesse sentido, Weis (2013) afirma que o sagrado é representado de forma coletiva não individual, gerando no indivíduo uma forte emoção, que não só se apresenta pelo pensamento, mas o coloca em plena ação. Weis (2013) utiliza Durkheim para dizer que essa ideia do sagrado é gerada pela efervescência coletiva, que é despertada nos rituais e ritos religiosos, ele é criado, não inventado. É uma maneira muito particular que cada indivíduo tem para representar algo real. Weis (2013) assim destaca um elemento importante para a compreensão do sagrado

O sagrado é a forma com que os indivíduos representam essas forças que resultam da própria interação, é um modo de pensar e se relacionar com a vida coletiva que, tão logo é representada, figura como elemento estranho porque, conquanto cada indivíduo seja parte dessa coletividade, esta se torna, pelo fato básico da interação, uma realidade qualitativamente diferente: é a interação que cria uma “força psíquica”, e é essa força que se percebe como o sagrado (WEIS, 2013, p.170).

Assim, podemos entender aqui que o sagrado é a maneira em que os indivíduos representam suas forças adquiridas a partir de sua interação com o meio em que vivem coletivamente e se torna forte, naturaliza e se concretiza nos heróis, líderes ou deuses.

A religião é um fato social e para Durkheim (1989) o fato social é algo exterior ao indivíduo e que exerce uma força considerável sobre o mesmo. O fato social é cultural e estrutura sistemas políticos e sociais. Como fatos externos exercem sobre os indivíduos uma autoridade e influência intensa. A religião, como fato social, só se entende em relação a outros fatos sociais, como a educação por exemplo, e é precisamente essa relação que nos interessa nesta pesquisa.

O indivíduo vai construindo sua identidade, culturalmente são conduzidos por meio das crenças religiosas a crer na própria sociedade, não de forma consciente. Entretanto, ele faz uma distinção entre o sagrado e o profano. A religião se organiza, encontra, constrói elementos sagrados da própria vida humana. A religião é uma tentativa cultural de criar elos de ligação entre sagrado e profano. O sagrado é

considerado, a origem, a fonte das normas, e é o que garante o bom funcionamento da sociedade (DURKHEIM, 1989).

Podemos verificar que em Eliade (1999) há um ponto de convergência, com a forma de pensar de Durkheim, na questão da religião e a formação e manutenção dos valores sociais. Ele parte do princípio das realidades do profano e do sagrado. Para analisar o presente, os dois partem das sociedades primitivas, seus totens, mitos e ritos, etc. Há um elemento que para Eliade (1999) é fundamental, os mitos, para ele o mito é essencial nesta explicação, e que serve também para elucidar a ideia de nossa pesquisa, eles indicam “modelos exemplares” que servem para a construção do cotidiano, especialmente na medida em que são reatualizados. A educação, neste caso, é fundamental para a continuidade de crenças, valores, enfim a construção social (ELIADE, 1999). A presença constante da religião ao longo do desenvolvimento do campo educacional brasileiro, indica que o sagrado é um componente presente na vida dos brasileiros e brasileiras.

Em Eliade (1999) vemos uma ampliação desse pensamento sociológico da religião, presente em Durkheim, ele não analisa apenas um aspecto do sagrado, mas apresenta o fenômeno sagrado em toda a sua complexidade, lhe interessa a totalidade do sagrado, incluindo seu lado transcendente, a partir de um diálogo com a perspectiva da fenomenologia da religião de Otto (2007).

Em Otto (2007), encontramos que o religioso é uma construção com dois elementos: o racional e o não-racional, que ele denomina de ‘numinoso’. Este envolve o mistério, o temor, o tremor, o não compreensível pela razão. Pelo elemento racional o ser humano pensa em dominar, reconhece e acaba por se identificar com ela. Essa identificação faz com que tenha a força de transformar e mudar até mesmo seus comportamentos. É uma força sobretudo psicológica. A religião segundo ele, é capaz de epifanias, isto significa, ela é a manifestação, a presença do mistério, do transcendente.

A compreensão de sagrado de Durkheim (1989) difere da de Otto (2007). Embora, na concepção sociológica de Durkheim (1989) o sagrado tenha essa conotação para fins de análise do fenômeno religioso, Otto (2007), por outro lado, está interessado a partir da fenomenologia da religião compreender como a dimensão sagrada, em termos transcendentais, se manifesta e é sentida cognitivamente pelos humanos, o que pode influenciar (ou maximizar) o jogo social da violência simbólica na inculcação do religioso nos *habitus* individuais e institucionais.

O *locus* ou *modus* escola pode ser interpretado por seus agentes crentes (aquele que crê) ou comunidade religiosa, como um espaço interno onde o sagrado e o profano habitam. Daí a dificuldade de se implementar um projeto laico no campo educacional brasileiro, e seu caráter simbolicamente violento, uma vez que apesar do projeto Iluminista Moderno, a religião não se secundariza na vida das pessoas, ganha novas roupagens com a Modernidade, mas continua operando de forma significativa em suas subjetividades, práticas, gostos, opiniões e representações. Os elementos que evocam o sagrado continuam presentes neste e nos demais espaços sociais, naturalizando a presença do religioso nas práticas pedagógicas. Se o religioso se constitui como transcendente ao indivíduo que dinamiza as aulas e as práticas em sala, o projeto da laicidade tende a não se concretizar.

Otto (2007) e Eliade (1999) aqui, nos ajudam na compreensão de que a escola, por meio do *habitus* de seus agentes (o nosso objeto) utiliza desses dois elementos para em seu cotidiano formar ou constituir o movimento cristão em seu seio. Logo, as representações sociais e coletivas sobre a religião, e seu caráter transcendente, tanto racional quanto irracional, contribuem para que a religião se estabeleça enquanto um sistema simbólico, que vai estruturando o campo escolar, e dando a ele sua *doxa*, que vai sendo estruturada com o passar do tempo. Isso vai naturalizando a presença da religião e de suas hierofanias nas práticas pedagógicas.

A crença na existência do numinoso somado ao estabelecimento do sagrado, enquanto *doxa* no campo educacional, criou dificuldades para que os agentes subversivos do campo educacional que encampam o projeto de laicidade conseguissem concretizá-lo, logo, é possível afirmar que a violência simbólica exercida pelo projeto Laico não adquire legitimidade dentro desse campo, embora esteja presente na legislação que rege o campo educacional contemporâneo.

Esses três modos de pensar coincidem naquilo que interessa na pesquisa, a influência que o religioso exerce sobre a construção da sociedade, construção de culturas, construção dos mais diversos tipos de valores: morais, sociais, sentimentais ou normas gerais de convivência humana e que são transmitidos pelas representações sociais diárias, que legitimam a estrutura educacional como reprodutora do sistema de dominação. As pessoas reagem diante do sagrado e a sociedade vigente, segundo Bourdieu (1983) vai impondo seu *habitus*, naquilo que melhor lhe convém.

As teorias sociológicas ao não considerar o poder transcendental acabam por subestimarem a manutenção da religião enquanto instituição e talvez por isso, muitos deles acreditaram que devido ao processo de racionalização moderno, a religião perderia espaço ou mesmo desapareceria. Essa crença está também na base do projeto de Laicidade para a educação. Mas, como busca demonstrar essa pesquisa, com base nos dados coletados e na revisão bibliográfica, como esse discurso não se torna uma ortodoxia, a violência simbólica exercida por esse projeto não se legitima, os agentes e mesmo instituições desse campo não atuam em cumplicidade com essa normativa, o que impossibilita a efetivação e reprodução da laicidade no campo educacional, veremos como esse processo se desenrola historicamente.

1.3 SISTEMA EDUCACIONAL E SUA DOXA

A origem do sistema educacional brasileiro segue o modelo europeu, e seu controle está sob a influência direta da Igreja Católica e os projetos pedagógicos são tradicionais e direcionados para um grupo social específico, para se estabelecer, foi utilizado ações disciplinares violentas. Foi em nome da ordem social e de Deus, que a educação formal se instaurou no Brasil, junto dela o projeto colonizador dos portugueses.

Como descrito acima, sob influência dos ideais iluministas¹⁰, o marquês de Pombal (tentando alterar a *doxa* do campo educacional para se estabelecer no campo) estava convicto de que era preciso fazer uma reforma na educação no Brasil. “Pombal queria uma educação com menos influência da religião” (GUIMARÃES, 2009, p.43). Em 1772 a reforma é oficializada. Com as mudanças feitas, o Brasil dá seus primeiros passos na criação do ensino público. Inicia-se o processo de oficialização e

¹⁰ ILUMINISTAS: Seguidores dos ideais do iluminismo.

ILUMINISMO: movimento filosófico e intelectual que aconteceu entre os séculos VI e XVII na Europa, em especial na França. Os pensadores iluministas defendiam as liberdades individuais e o uso da razão para validar o conhecimento. Também chamado de “século das Luzes”, o movimento iluminista representa a ruptura do saber eclesiástico, isto é, do domínio que a Igreja Católica exercia sobre o conhecimento. E dá lugar ao saber científico, que é adquirido por meio da racionalidade. O iluminismo é um movimento da idade moderna que rompeu com o teocentrismo – doutrina que coloca Deus no centro de tudo – e passou a ver o indivíduo como o centro do conhecimento. Juliana Bezerra. Bacharelada e Licenciada em História. Pela PUC-RJ. Especialista em Relações Internacionais, pelo Unilasalle-RJ. Mestre em História da América Latina e União Européia pela Universidade de Alcalá, Espanha.

laicização¹¹ da educação escolar, neste sentido, “surge, com isso um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1992, p.34, grifo nosso).

A reforma já dá seus primeiros sinais de mudança com essa postura do Estado de assumir a formação do indivíduo. De acordo com Saviani (2007), um dos principais pontos da reforma foi a estatização e secularização da educação. As instituições brasileiras de ensino tinham como objetivo a secularização e a formação voltada para a manutenção da máquina estatal, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, isso se evidenciou. O currículo deixa de ser orientado pela Igreja Católica, mas a religião estava presente em algumas disciplinas.

Além das instituições formais de ensino, em função do sistema educacional deficitário, naquele período, entendiam-se como escolas, as aulas lecionadas pelos professores em suas casas ou nas dos alunos e nos seminários e colégios das ordens religiosas. Esses seminários e colégios católicos, comprometiam o projeto de laicização do Estado.

Na essência desse processo da política educacional, foi construído simultaneamente um mecanismo jurídico, que conferia legalidade para a execução do projeto educativo da escola pública.

Mesmo com a proclamação da independência, em 1822, o padroado permaneceu no império brasileiro, a Igreja Católica se manteve como religião oficial do estado e continuou responsável pela educação. Nesse sentido afirma Branco:

A primeira constituição do país, outorgada pelo imperador Pedro I, em 1824, mantinha o catolicismo como religião oficial e permitia que as demais se manifestassem em culto doméstico ou particular em residências, sem qualquer forma exterior de templo. O código penal proibia o ateísmo e a não crença na imortalidade da alma. Ambos os casos eram considerados crimes e a punição para tanto era de um ano de prisão mais multa pecuniária (BRANCO, 2012, p.46).

A oficialidade da Igreja Católica, portanto, estava legitimado pelo próprio sistema jurídico imperial. Nesse mesmo sentido, de acordo com Cunha (2011, p. 5),

¹¹ Ato de tornar-se leigo ou laico. O Estado laico é aquele que não possui nenhuma religião. **Laicização** é o processo em que a sociedade torna-se laica, sem influência dos preceitos, ou seja, sem dogmas religiosos.

os poucos evangélicos existentes no Brasil eram impedidos de serem professores atuantes no magistério público. A divulgação de ritos das religiões africanas era considerada contrários à fé, à moral e aos bons costumes, sendo combatida e reprimida. Para sobreviverem e manter seus ritos e cultos, utilizaram do sincretismo¹² de figuras do catolicismo com as das religiões africanas.

Neste pequeno cenário é possível perceber como a religião Católica mais que influenciava o currículo educacional brasileiro, ela como sistema simbólico (BOURDIEU, 1983) estrutura a prática educacional, na medida em que seus elementos internos vão se relacionando entre si, formando uma totalidade coerente entre religião e Estado, capaz de construir uma experiência e uma prática cotidiana que vai sendo estruturada e estruturando, constituindo um *habitus*.

Mesmo o Estado determinando a separação da religião o *habitus* católico já havia sido estruturado por praticamente dois séculos de ensino pelos jesuítas. Esse *habitus* católico adquirido desde então, se objetiva nas rotinas corporais e mentais inconscientes dos indivíduos. Nessa concepção bourdieusiana, essas diretrizes católicas inculcadas e passadas de geração a geração pelas práticas cotidianas, é o que nos permitem agir sem pensar. Desse modo, a associação entre religião e educação permaneceram de forma naturalizada na subjetividade dos indivíduos. Essa estrutura subjetiva é o produto de uma aprendizagem, ao longo de um processo do qual já não temos mais consciência, se expressa por uma atitude “natural” de nos conduzirmos em um determinado meio já posto pela religião católica e que vai se apresentar ainda nos anos seguintes na república.

1.4 PELOS CAMINHOS DA DOXA DA REPÚBLICA

Vejamos que há uma tentativa de mudança no campo educacional. Um grupo de intelectuais passam a disputar a dominância do campo com um projeto (subversivo, já que contraria a *doxa* do campo) de laicidade, e passa a disputar o lugar de definição das diretrizes desse campo.

Com a Proclamação da República um novo regime se instaura, foi promulgado o decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que declarava a total liberdade de culto,

¹² Sincretismo é a **fusão de diferentes doutrinas** para a formação de uma nova, seja de caráter filosófico, cultural ou religioso. O sincretismo mantém características típicas de todas as suas doutrinas-base, sejam rituais, superstições, processos, ideologias e etc.

extinguia as restrições em vigência aos não católicos e era proibido ao poder público estabelecer relação com a Igreja, privilegiar qualquer religião e criar diferenças entre o povo por questões relacionadas à crença ou às opiniões filosóficas ou religiosas. Neste mesmo decreto foi suprimido o ensino religioso nas escolas públicas. Os professores não precisavam mais serem fieis ao catolicismo “e as escolas primárias e secundárias poderiam oferecer o ensino religioso de sua preferência ou nenhum” (CUNHA, 2011, p.7).

De tal modo, que na promulgação da Constituição de 1891, a Igreja Católica é oficialmente separada do Estado brasileiro e, passava da esfera pública para a privada. Também era proibido ao Estado financiar qualquer tipo de atividade religiosa, cultos ou Igrejas, inclusive o ensino religioso de qualquer tipo, impedindo o estabelecimento de qualquer espécie de dependência entre Igreja e Estado.

Esta separação tornava o Brasil um país laico nos âmbitos políticos e jurídicos. A Constituição de 1891 trouxe outra novidade: seria leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Segundo estudiosos como Cunha (2011, 2007, 1995) e Cury (2004), o termo leigo estaria sendo usado no sentido de laico, estabelecia-se, portanto, o ensino laico nas escolas públicas brasileiras. Foi a primeira vez que uma constituição brasileira determinava que toda a atividade do estado fosse laica.

No entanto, no mesmo período, era introduzida nas escolas públicas, a disciplina moral no lugar do ensino religioso, a qual os positivistas¹³ gostariam que se chamasse a religião da humanidade, conforme proposto por Augusto Comte (CUNHA, 1995). Neste momento os currículos escolares do sistema público eram colocados dando maior valor às ciências, sendo destaque na estrutura curricular, conforme prescrevia as ideias positivistas, numa clara intenção de uma *doxa* religiosa do campo educacional.

Pilleti (1991) descreve acerca da dualidade do sistema educacional, reproduzindo a lógica autoritária e disciplinadora do *habitus* católico, que vinha da primeira república, o sistema federal cuidava para formação da elite enquanto classe dominante nos ensinos secundários, e os sistemas estaduais cuidavam do ensino

¹³ POSITIVISTA é o termo utilizado para designar o seguidor do positivismo.

POSITIVISMO: é uma corrente de pensamento filosófico, sociológico e político que surgiu em meados do século XIX na França. A principal ideia do positivismo era a de que o conhecimento devia ser reconhecido como o único conhecimento verdadeiro.

primário e técnico-profissional, de forma precária, cuidava da educação do povo, que estava longe de ser democrática e se universalizar.

Passando para o próximo período, ocorre uma reviravolta na política brasileira e acontece a Revolução de 1930. Entre 1931 a 1961 ocorreu a Regulamentação Nacional do Ensino e o ideário pedagógico Renovador, a primeira iniciativa foi a criação do ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. O primeiro ministro empossado em 1931 foi Francisco Campos (PILLETI, 1991), começa então a caminhar para uma unificação nacional, pois até então a educação era de caráter estadual, o mesmo era responsável pelas escolas primárias.

Logo em seguida, uma das principais introduções foi a chegada dos princípios da Escola Nova com o Manifesto dos Pioneiros¹⁴ em 1932. O Manifesto dos Pioneiros “redigido por Fernando Azevedo [...] foi assinado por um grupo de 26 educadores” (PILLETI, 1991, p.208). Entre eles estava Anísio Teixeira, ele esteve em 1927, nos Estados Unidos da América, traduziu as obras de John Dewey¹⁵ e, disseminou ideias educacionais baseadas nas teorias deste autor que inspirou este movimento.

Entre as principais ideias defendidas no manifesto estão as seguintes:

1. A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.
2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.
3. A educação deve ser “uma só”, com vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo federal a escola deve adaptar-se às características regionais.
4. A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.
5. Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária (PILLETI, 1991, p.208).

Segundo Pilleti (1991) na perspectiva de Anísio Teixeira, a escola teria que ter em suas finalidades, formar para democracia e para o exercício da cidadania. De acordo com Saviani “o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX [...]

¹⁴ **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de **educação**.

¹⁵ Filósofo, pedagogo e psicólogo, nasceu em 1859 nos Estados Unidos e viveu até 1952. Dewey defendia a atividade prática e a democracia como elementos fundamentais para o êxito na educação.

influenciando, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país” (SAVIANI, 2004, p.35). Mas, a proposta de Anísio Teixeira esteve longe de ser concretizada, na prática, a ineficiência do Estado em universalizar a educação, proporcionou o ambiente para que a ética comunitária, religiosa e familiar continuasse a orientar as classificações e visões de mundo de grande parte dos indivíduos, e a educação formal estava orientada apenas para a elite (ROUANET, 1993).

Ainda no final do século XIX e início do XX, a sociedade brasileira, apesar das mudanças políticas e educacionais, continuava muito religiosa. A religião Católica continuava predominando, com suas práticas de diferentes graus de sincretismos, especialmente nas classes médias e nas populares. Segundo Cunha e Cavaliere (2007) “a presença da laicidade na sociedade era muito fraca, pois a sua presença fora trazida para as políticas de Estado como ideologia por uma elite intelectual de orientação europeia, liberal-maçônica ou positivista” (CUNHA E CAVALIERE, 2007 Apud BRANCO, 2012, p.47). Para os autores acima, na segunda década do século XX, com a crise de hegemonia, era posto fim ao laicismo¹⁶ republicano e reinstalada a colaboração recíproca entre Igreja e Estado, inspirada no modelo fascista. O ensino religioso volta às escolas públicas para contrapor às greves operárias, e os levantes dos militares contra as oligarquias agrárias, com o discurso de organizar a desordem da política social.

Esse retorno é justificado para resolver a desordem instalada pelo processo de laicização, segundo Cury (1978)

a educação é vista como sendo o veículo indispensável para que a cura do mal intelectual se dê. Sem ela não haverá restauração e os espíritos continuarão descrentes e agnósticos. A condição ‘*sine qua non*’ da restauração é a presença de Deus na escola (CURY, 1978, p.54).

Já instituída a ditadura após a Revolução de 1930 foram feitas várias reformas educacionais, a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas, foi uma delas, com o decreto nº. 19.941/1931, do governo ditatorial de Getúlio Vargas, legalizava a volta do ensino religioso, e já, fazendo parte do currículo das escolas mantidas por

¹⁶ Esse termo é geralmente empregado como sinônimo de laicidade. Mas, ele tem um significado restritivo para o clero católico, que designa de laicista a posição que ele considera contra seus próprios interesses materiais ou simbólicos. Assim, a posição oficial da Igreja Católica (inclusive alguns documentos pontifícios recentes) é pelo reconhecimento do Estado laico, mas não do “Estado laicista”. Fonte: <http://www.neppdh.ufrj.br/ole/conceituacao1.html#>.

recursos públicos no país todo. A escolha do credo a ser lecionado considerava que cada turma deveria conter vinte ou mais alunos que o professassem. Ficariam dispensados de assistir às aulas os alunos cujos pais ou responsáveis assim o requeressem.

No entanto, este decreto não agradou a todos, em especial, aos educadores progressistas. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, uma das dimensões abordadas pelos progressistas foi a defesa da laicidade no ensino público:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima das crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 45).

A Igreja Católica não se intimidou e mobilizou-se contra e ganhou forças com a Constituição de 1934, que incorporou os termos pró-ensino religioso ao decreto nº. 19.941/1931 e inseriu a oferta obrigatória do ensino religioso. A disciplina religiosa passou a ser incluída no horário normal de aulas nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Era facultativa a presença dos alunos e seus responsáveis poderiam manifestar sua preferência religiosa, no entanto, na prática não existia outra oferta, a não ser o catolicismo. A obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas passou a marcar presença nos textos constitucionais.

Entendemos que essa obrigatoriedade traz presente a violência exercida pelo sistema simbólico religioso, presente na educação. Neste sentido, Bourdieu (2001) apresenta que os sistemas simbólicos são responsáveis por produzir ações simbólicas entre os sujeitos, e estes funcionam como instrumentos de dominação. Bourdieu (2001) busca em Marx, esclarecer que tais instrumentos de dominação produzidos se relacionam com os interesses da classe dominante e privilegiada, nos quais são construídos elementos que legitimam a dominação de uma classe sobre a outra, por meio da comunicação, religião e cultura ideológica adquirida pela classe dominada, se manifestando por meio de atos intencionais de consciência. Bourdieu (2001) descreve esse processo da seguinte maneira:

As relações simbólicas de força são relações de força que se instauram e se perpetuam por intermédio do conhecimento e do reconhecimento, o que não significa dizer por meio de atos intencionais de consciência: para que a dominação simbólica seja instituída, é preciso que os dominados tenham em comum com os dominantes os esquemas de percepção e de apreciação

segundo os quais uns e outros são percebidos reciprocamente; 'é preciso que eles se percebam tal como lhes percebe; quer dizer, que seu conhecimento e reconhecimento encontrem seu princípio nas disposições práticas de adesão e de submissão aos quais, sem passar pela deliberação e pela decisão, escapam à alternativa entre o consentimento e a coerção (BOURDIEU, 2001, p. 242).

Assim o poder simbólico se apresenta como oculto e pode ser consumado a partir da legitimação de dominação entre os sujeitos ou grupos envolvidos de forma consciente e intencionais. A religião marca o sistema educacional, legitimando a dominação e contribuindo para a imposição desta ideologia.

Neste contexto, a Igreja Católica reafirmava seu posicionamento frente ao Estado, e se vê perdendo espaço, tanto no âmbito do público quanto no religioso, onde o protestantismo crescia rapidamente. A Igreja Católica resolve convocar um concílio, no qual é denominado de Concílio Vaticano II, esta convocação a nível mundial, ou seja, toda a Igreja Católica se reúne para tomada de decisões que norteariam o caminho a ser percorrido pela instituição. O Concílio Vaticano II, teve duração de 3 (três) anos de 1962 a 1965. Seu documento de convocação diz:

A Igreja assiste, hoje, à grave crise da sociedade. Enquanto para a humanidade surge uma era nova, obrigações de uma gravidade e amplitude imensas pesam sobre a Igreja, como nas épocas mais trágicas da sua história. Trata-se, na verdade, de pôr em contacto com as energias vivificadoras e perenes do evangelho o mundo moderno: mundo que se exalta por suas conquistas no campo da técnica e da ciência, mas que carrega também as consequências de uma ordem temporal que alguns quiseram reorganizar prescindindo de Deus. [...]Diante deste duplo espetáculo: um mundo que revela um grave estado de indigência espiritual e a Igreja de Cristo, tão vibrante de vitalidade, nós, desde quando subimos ao supremo pontificado, não obstante nossa indignidade e por um desígnio da Providência, sentimos logo o urgente dever de conclamar os nossos filhos para dar à Igreja a possibilidade de contribuir mais eficazmente na solução dos problemas da idade moderna. Por este motivo, acolhendo como vinda do alto uma voz íntima de nosso espírito, julgamos estar maduro o tempo para oferecermos à Igreja Católica e ao mundo o dom de um novo concílio ecumênico (Compêndio Vaticano II. *Humanae Salutis*, 1967).

Vemos neste documento que a Igreja oficial percebe as mudanças sociais ao seu redor e propõe em um misto de renovação e manutenção da tradição religiosa, um concílio para conversar e deliberar sobre a realidade posta. A Igreja não quer ficar fora do contexto de modernidade, no qual, ela supostamente ficaria fora do campo de poder e das regras.

Para tanto e como inovação, convoca os leigos¹⁷ a participação ativa na Igreja como missionários no mundo. A *Lumen Gentiun*¹⁸ 33, diz assim:

Mas os leigos são especialmente chamados a tornarem a Igreja presente e ativa naqueles locais e circunstâncias em que só por meio deles ela pode ser o sal da terra (112). Deste modo, todo e qualquer leigo, pelos dons que lhe foram concedidos, é ao mesmo tempo testemunha e instrumento vivo da missão da própria Igreja, «segundo a medida concedida por Cristo» (Ef. 4,7) (*Lumen Gentiun*, 33).

A Igreja com esta Encíclica exorta os leigos para onde estiverem, levarem a missão da Igreja, e tornarem-na presença ativa em todos os lugares, inclusive na escola. Os leigos são “empoderados” para inculcar os valores cristãos em seus lugares, mesmo que longínquos, onde a religião (ou clero) não consegue estar. E por meio deles legitimar a dominação religiosa cristã. A Igreja Católica adota, de certa maneira, a mesma postura dos evangélicos pentecostais, pois a partir do concílio, o leigo ou leiga, também pode levar os ensinamentos cristãos, sem a necessidade do padre como o mediador de Deus. Cada um e uma está autorizado(a). Ambos, evangélicos pentecostais e católicos, sem a necessidade do mediador da palavra de Deus, utilizam de suas próprias estratégias para a naturalização da religião na vida cotidiana, e conseqüentemente na educação.

No Brasil não foi diferente. Isso é posto a todos os religiosos católicos e frente aos conflitos com o processo de laicização, sutilmente a religião continua comandando o processo educacional, com a cumplicidade dos agentes e instituições desse campo, a partir de um conjunto complexo de ações infraconscientes dos mesmos. Essa violência simbólica garante a reprodução dessa diretriz que se mostra inerente ao sistema, em que as instituições e práticas revertem, inexoravelmente, os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes.

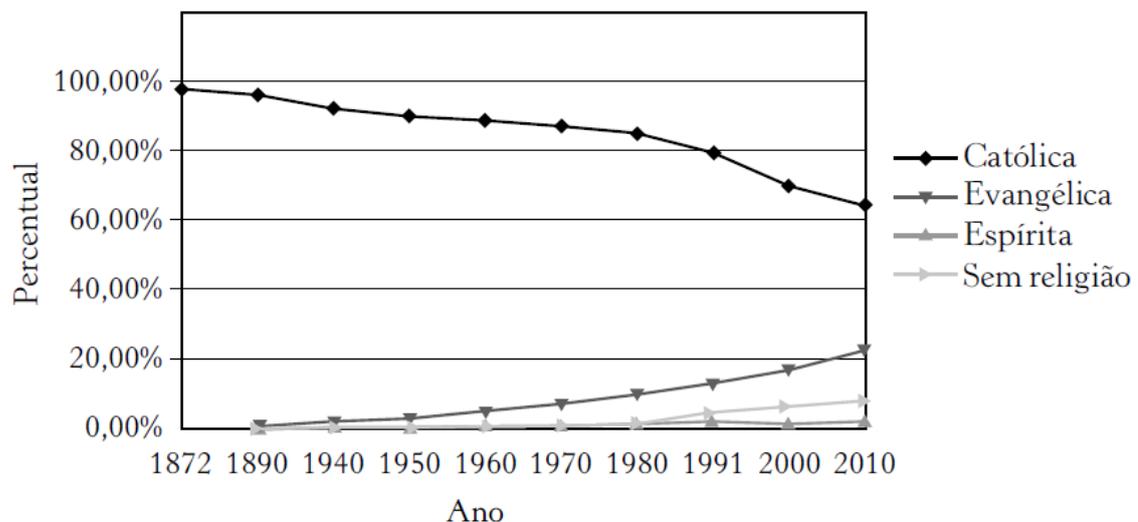
Ao longo desse percurso histórico brasileiro, a escola se vê nesse meio. E neste período acontece a transição do sistema ditatorial para a democracia. Neste processo acontece a união das forças democráticas e progressistas. Se constitui uma frente com diferentes orientações, que passavam desde programas partidários que

¹⁷ Na Igreja Católica, leigos são os cristãos que não fazem parte do clero, ou seja, não são ordenados nem fazem parte da hierarquia eclesiástica, mas participam ativamente de atividades ligadas à Igreja.

¹⁸ A *Lumen Gentiun* (Luz dos Povos) é um dos mais importantes textos do Concílio Vaticano II. O texto desta constituição dogmática foi demoradamente discutido durante a segunda sessão do Concílio. O seu tema é a natureza e a constituição da Igreja, não só enquanto instituição, mas também como corpo místico de Cristo.

iam de liberais até comunistas. Segundo Cunha (1995, 2006, 2011), com o fim da ditadura (1985), e com a Assembleia Constituinte(1987), aconteceu uma reestruturação das forças em disputas em torno do ensino religioso. Até o começo do processo da promulgação da constituição, a união entre os liberais, socialistas, evangélicos e educadores progressistas se uniam em defesa da laicidade. Ao mesmo tempo a Igreja Católica e grupos ligados a ela se posicionavam em favor da manutenção do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas.

No entanto, segundo Branco (2006) “os evangélicos passaram a apoiar a oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, em troca do apoio católico na legalização do controle dos meios de comunicação de massa pelas Igrejas” (BRANCO 2006, p. 50). Há uma disputa pelo poder entre católicos e evangélicos, cada um com seus interesses.



A partir da década de 1980 a população que se autodeclara evangélica, conforme dados do IBGE, aumenta vertiginosamente. Observamos no quadro acima, elaborado por Isaia (2014) que a estabilidade do projeto de identidade católica para o Brasil, paradigmaticamente, corroborava com a hegemonia católica, já que os adeptos dessa religião até a primeira metade do século XX se mantinham como maioria absoluta. Já nas duas últimas décadas desse século esse quadro começa a ser drasticamente revertido, enquanto em 1872 havia 99,7%¹⁹ da população brasileira

¹⁹ Dados da Diretoria Geral de Estatística (DGE) de 1872 no contexto do Brasil Império. Foram recenseados todos os moradores em domicílios (chamados de "fogo") particulares e coletivos e que se encontravam nele na data de referência do censo que foi o dia 1º de agosto de 1872. A distribuição da população se fez segundo a cor, o sexo, o estado de livres ou escravos, o estado civil, a nacionalidade, a ocupação e a religião.

sendo católica, em 1980 esse número é de 89,9%, chegando a 64,6% em 2010 (IBGE)²⁰. Em 2010 já havia cerca de 42,3 milhões de evangélicos no país, o que representava 22,2% da população brasileira.

Esse aumento também reflete numa mudança de postura desse grupo, que a partir do neopentecostalismo, passa a ser expressivo também no campo político. Alves (2016) destaca essa contradição, uma vez que os primeiros grupos de evangélicos “eram vistos como apolíticos, pregando – e ainda pregam – um ‘apartamento das coisas do mundo’” (p. 6), mas nos últimos quinze anos há um claro interesse de religiosos de orientação evangélica em participar nas disputas culturais, passando a penetrar nos espaços de poder, obtendo influência e prestígio, o que os possibilitam protagonizar ações públicas de importância nacional, especialmente no tocante à educação.

Assim, embora os evangélicos tenham ficado ao lado dos educadores mais progressistas em relação ao projeto de laicidade, gradativamente essa posição vai se alterando, ao ponto de encamparem disputas no âmbito educacional no que se refere ao ensino religioso confessional, também sobre a polêmica da dita “ideologia de gênero”, e sustentando propostas como a “escola sem partido”. No entanto, como esses são acontecimentos muito recentes, aprofundaremos esse debate apenas na medida em que forem percebidos como presentes na atuação das docentes das unidades escolares aqui analisadas no capítulo 3.

Conforme Cunha (1995) os educadores mais progressistas se mantiveram firmes em suas posições de laicidade. No início da década de 1980, antes da proclamação da Constituinte, estes educadores realizaram fóruns, conferências, encontros em defesa da escola pública. As constituições e as conferências educacionais brasileiras, marcam a educação brasileira.

1.5 CONSTITUIÇÕES E CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS

Retrospectivamente, vemos, que a Constituição de 1824 é considerada como o referencial legal muito importante, nela se estabelece a “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (PILLETI, 1991, p. 178). A primeira menção da escola gratuita

²⁰ Há de se considerar, ao tomar esses dados como verdadeiros, as evidentes dificuldades na obtenção desses dados, como o sincretismo, e as imposições simbólicas do catolicismo como única religião, além da possibilidade da prática simultânea em mais de uma denominação religiosa.

e para todos, limitou seu conteúdo na lei. Em 1827, foi promulgada uma lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e lugarejos existentes. No ano de 1854, foi dividido em elementar e superior o ensino primário, sendo que o elementar ficou com a responsabilidade de dar instrução moral, religiosa, escrita, noções gramaticais e leitura. Em 1891, sob a responsabilidade dos Estados ficou determinado o ensino primário. Segundo Pilleti (1991) com o orçamento escasso, o ensino primário foi pouco difundido. Já em 1920, se aproximava as grandes reformas educacionais, que vinham sob a influência de vários países em processo de mudança.

Ainda em 1920, foi criado pelo Governo Federal o Ministério da Educação (GILES, 1987, p.291). Em 1922, ano em que, grupos de intelectuais articulavam-se para dar um novo rumo a história da educação no Brasil, estes promoveram o Congresso Brasileiro de Instrução Secundário e Superior – Associação Brasileira de Educação (ABE) e no ano de 1924 foram feitos debates amplos pela imprensa e no parlamento, debates feitos sobre a realidade da educação brasileira. Os resultados destes debates, vieram no ano seguinte, quando aconteceu a Reforma no sistema educacional. Esta reforma ficou conhecida como Rocha Vaz. Lopes (1981) assim define essa reforma: “a Reforma tinha suas raízes intelectuais no movimento humanista, movimento de libertação do homem e da razão humana, que acompanhava o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia” (LOPES, 1981, p.14). Houve aí uma tentativa de acordo entre a Federação e os Estados em promover a educação primária. Segundo Lopes (1981), a república não havia aceitado a mudança radical do sistema de ensino, com isso o objetivo da promoção da educação primária, não foi alcançado com sucesso.

Com esse objetivo, foi então promovida pela Associação Brasileira de Educação-ABE as Conferências de Educação. A primeira Conferência aconteceu nos dias 20 a 27 de dezembro de 1927, na cidade de Curitiba-Pr. A unidade nacional; a uniformização do ensino primário; a criação de Escolas Nacionais Superiores; as organizações nacionais e corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário, foram as teses principais desta Conferência.

ABE, seguiu promovendo as conferências de educação, e na IV Conferência, o governo solicita uma elaboração de diretrizes como política nacional para educação. Destaca-se nesta conferência o tema polêmico do ensino laico e da escola pública. Para o clero brasileiro a pública era uma ameaça ao sistema educacional, ora vigente. Com isso a Igreja Católica tomou partido da velha e tradicional educação. Um sistema

educacional monopolizado pela Igreja que se constituía num privilégio para as elites, que tinha condições de pagar pela educação que recebiam.

Para Ghiraldelli Jr. (2000), a IV conferência foi um divisor de águas entre os católicos e os liberais, cada grupo tentado influenciar as diretrizes governamentais. De um lado os liberais com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, trazendo o pensamento de Anísio Teixeira de que a escola deveria ser democrática. Porém, não havia muito consenso entre os liberais. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000, p. 42-43) “Para Anísio Teixeira a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista”. Continua ainda dizendo que, no entanto, para o redator oficial do manifesto Fernando de Azevedo: “a escola seria democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social, de acordo com uma hierarquização não com base em privilégios de sangue ou outra coisa qualquer, mas sim pela competência. Azevedo dá no manifesto o tom elitista” (GHIRALDELLI Jr. 2000).

Por outro lado a Liga Eleitoral Católica (LEC)²¹, por meio de seu secretário Alceu de Amoroso de Lima, combate fortemente o “manifesto” dizendo que “ ao consagrar a escola pública obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios de liberdade de ensino” (GHIRALDELLI, 2000, p.43).

A partir daí pressionados pela população, influenciados pelos dois grupos, o governo assume o controle do sistema educacional, tornando a educação pública, gratuita e obrigatória (LOPES, 1981). Nesta conjuntura, a campanha pela escola pública, objetivava a todos uma educação respeitosa, sem distinção social ou de religião. Segundo Romanelli (1987) “o ensino, por ser ministrado pelo Estado, numa sociedade heterogênea, só poderia ser leigo”. Essa ideia era de que o sistema educacional respeitasse, nas mais diversas diferenças os alunos que dela usufruíssem, garantindo a eles a liberdade de sua religião. Romanelli(1987) ainda afirma que “que este ensino garante aos educandos o respeito à sua personalidade e confissão religiosa e tem o fim de evitar que a escola se transformasse em instrumento de propaganda de doutrina religiosa” (ROMANELLI, 1987, p.144).

²¹ Associação civil de âmbito nacional criada em 1932 no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, por dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, auxiliado por Alceu Amoroso Lima. Seu objetivo era mobilizar o eleitorado católico para que este apoiasse os candidatos comprometidos com a doutrina social da Igreja nas eleições de 1933 para a Assembleia Nacional Constituinte e de 1934 para a Câmara Federal e as assembleias constituintes estaduais.

Promulgada a Constituição de 1934, o ensino público passa a garantir sua gratuidade e obrigatoriedade, neste momento o ensino tomou um novo rumo na história da educação. Com a clareza da lei, a escola passa a garantir a igualdade e do direito de que todos os brasileiros e brasileiras tivessem acesso à escola pública, gratuita e laica sendo respeitado o direito à liberdade religiosa de cada um.

Tanto na constituição de 1934 quanto na de 1937, o ensino religioso foi adotado como facultativo. Na constituição de 1934 o governo federal divide a responsabilidade de levar o acesso à população o direito ao estudo de ciências, artes e cultura, além de garantir a educação formal.

No entanto, a luta pela escola pública e laica, prosseguia e a discussão em torno das diretrizes nacionais da educação básica, estavam engajados os educadores de vários setores da sociedade, entre eles órgãos de imprensa e sindicatos, todos engajados para tornar realidade constitucional de que a “educação é um direito de todos” (LOPES, 1981, p. 15).

A novidade educacional da Constituinte de 1937, é o ensino profissionalizante. É no artigo 129 que esse tema é abordado. O sistema educacional foi acompanhado dentro de um processo de transformações social, econômico e político em três momentos importantes da história brasileira que foram em 1930, 1947 e 1964, estes com o objetivo da manutenção do processo de desenvolvimento da sociedade global.

Nas décadas de 1960 e 1970 o modelo educacional ainda é muito tradicional, arcaico em sua estrutura. O sistema educacional ainda resistia ao processo de modernização, ainda funcionava na base da memorização, Amado (2001, p.31) afirma isso dizendo:

O sistema educacional brasileiro apresentava um modelo escolar de estrutura ainda arcaica, que resistia a qualquer tentativa de modernização, apresentando métodos tradicionais de ensino e avaliação. O objetivo principal era a memorização de conhecimentos desnecessários e não se pensava na formação global de um cidadão.

Mesmo assim a história da educação caminhou, juntamente com o progresso tecnológico e os avanços conquistados pelo povo brasileiro, sociedade e Estado avançaram significativamente na proposta do sistema educacional.

Uma Assembleia Constituinte foi convocada logo após a ditadura militar, houve ai uma reconfiguração em torno do ensino religioso. No início do processo e próximo ao anúncio da nova constituição, havia um espírito de união entre forças liberais, socialistas, pentecostais e educadores mais progressistas para a defender o

processo de laicização das escolas. Diferentemente disso, a Igreja Católica e os grupos que comungavam em favor da obrigatoriedade do ensino confessional nas escolas públicas, também se uniram.

Como vimos no item anterior essa troca se deu por interesses de ambas as partes. Conforme Cunha (1995), no início da década de 1980 muitos movimentos em preparação a nova constituinte aconteceram, como fóruns, conferências, encontros e outros. Estes promovidos pelos educadores mais progressistas e entidades organizadas, em defesa da escola pública e também laica. Na IV Conferência Brasileira de Educação e a 9ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) (1986) saíram documentos importantes, um deles foi a Carta de Goiânia, esta reafirmou a posição firme dos educadores em defesa da laicidade da escola pública. Essa carta apresentou 21 princípios e o primeiro compreende a educação gratuita e laica como direito de todo o brasileiro. Para Cunha (1987) :

O ensino público não pode incluir no seu currículo a religião, nem como disciplina explícita, nem disfarçada na educação moral e cívica. Ensino anti-religioso? Nada disso. Não me consta que a matemática, a física, a biologia etc, sejam anti-religiosas. Só aos espíritos mesquinhos, aos integristas, aos privatistas e aos beneficiários pela 'colaboração recíproca' dos regimes autoritários interessa confundir laicismo com ateísmo (CUNHA, 1987, p. 7).

No segundo princípio é apresentada uma concepção mais ampla do direito à educação:

2- Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor e idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou riqueza regional, estadual e local (CARTA DE GOIÂNIA. ANPED. 1986).

Coloquei esse princípio aqui, pois havia uma grande disparidade de forças entre defensores da escola laica e do ensino religioso, para ilustrar a importância do respeito à diversidade religiosa, no respeito que a escola deve ter com seus alunos. Desta conferência também foram retiradas e enviadas duas emendas populares ao Congresso, as duas emendas referendavam, uma o seu apoio da manutenção do ensino religioso e outra o apoio à escola laica. Porém a que teve maior adesão foi a de apoio ao ensino religioso na escola, essa teve 800 mil assinaturas, enquanto que a de apoio à escola laica obteve 280 mil, conforme Cunha (2006). Com a pressão dos

religiosos presentes, para a permanência do ensino religioso teve um resultado final positivo.

Promulgada a Constituição em 1988, constava em seu artigo nº 210 a determinação de que o ensino religioso de matrícula facultativa dentro do horário normal das aulas nas escolas públicas de Ensino Fundamental, porém nada constava sobre a educação infantil.

Logo após os Estados já determinavam em suas constituições o ensino religioso de acordo como a Constituição previa. Em cada estado essa determinação constitucional seguiu os mais variados modelos.

No caso do Brasil a influência Católica na educação se mostra uma constante, demonstrando a presença dessa instituição na regulação das esferas culturais. Apesar de a Universidade no Brasil ter se desenvolvido em um contexto de estado laico, a Igreja Católica logo providenciou o surgimento das universidades Católicas em 1930, como forma de enfrentamento à iniciativa dos liberais em defender o ensino laico. Essa característica da educação brasileira demonstra a agenda política Católica em se fazer presente na formação humana e na busca pelo progresso cultural, tanto para os indivíduos, quanto para a sociedade, (VATICANO 1990) porém legitimou o ensino religioso nas escolas, mesmo que facultativo.

As leis foram sendo adequadas cada vez a proposta para uma educação cada vez mais laica. A nova LDB (Lei de diretrizes e Bases) veio consolidar o papel da educação, no aspecto laico e de respeito as diferenças. Mas, a Igreja Católica continuou comandando escolas de ensino básico e funda universidade Católicas.

1.6 LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASE

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira se efetivou no ano de 1961, sob o nº 4024/61, o ensino religioso se fez presente em seu artigo 97. Referindo-se ao ensino religioso, Figueiredo (1996) analisa que o ensino religioso “mantém a velha neutralidade a respeito do Ensino Religioso na escola, legitimando sempre como elemento eclesial no universo escolar” (FIGUEIREDO, 1996, p.61).

A LDB mantém os princípios da constituição de 1946, em seu artigo 168 determinava que as escolas deveriam formar turmas para a disciplina de ensino religioso, independentemente do número de alunos, determinava ainda que essa fosse ministrada aulas sem ônus aos cofres públicos. Para Figueiredo (1996) o fato

do Estado não assumir a remuneração dos professores, apareceram vários problemas administrativos-pedagógicos, em várias escolas como: “divisão das turmas dos grupos diversificados, controle dos horários, falta de entrosamento com colegas e a direção, uma vez que os professores de ensino Religioso, ficaram à parte do cotidiano escolar” (IFGUEIREDO, 1996, p.61).

No período que vai de 1964-1985, foi incorporado ao ensino religioso a disciplina de educação moral e cívica. Em 1971 a LDB nº 5692, foi reproduzido o mesmo parágrafo de que o ensino religioso era responsável pelo ensino de educação moral e cívica e continuava omissa no financiamento da disciplina religiosa.

No mesmo ano foi promulgada na LDB/71, e normatizada a nova disciplina pelo parecer nº 94/71. Segundo Branco (2012, p. 48) “Este parecer dizia que a religião era a base moral a ser ensinada, alicerçada no princípio da religião natural, ou melhor aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão”. Essa educação moral e cívica se inspirou, segundo Branco (2012), na escola superior de guerra, esta defendia a inclusão de valores morais e espirituais entre os objetivos nacionais permanentes. Assim, esta disciplina significou a síntese do pensamento reacionário do catolicismo conservador com a doutrina da segurança nacional.

Com a passagem para a democracia, aconteceu a fusão das forças democráticas e progressistas, para elaboração de programas educacionais e debates para convocação de uma nova constituinte.

Com a elaboração da nova LDB (Lei nº 9394/96) essa discussão foi retomada, com o objetivo de retirar ou ao menos limitar o ensino religioso nas escolas públicas, com ênfase na restrição ao Ensino Fundamental e não mais ser financiado pelo poder público o grupo que defendia essa tese, venceu e o artigo 33 da nova LDB constava que o ensino religioso continuaria como matrícula facultativa e nos horários normais, porém, sem ônus aos cofres públicos.

No entanto, segundo Raquetat (2007), a nova LDB não agradou a Igreja Católica, no que diz do não financiamento pelo Estado no oferecimento do ensino religioso. Com a pressão da Igreja Católica o governo federal fez a alteração da redação da LDB/96. No ano seguinte, o artigo 33 ganhou nova redação na Lei 9.475:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas de qualquer forma de proselitismo. Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para

a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. Parágrafo 2º- Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso.(LDB. 9.475, 1997).

O mais importante na nova redação, segundo Cunha (2006) não foi o texto incluso e sim os suprimidos, o não financiamento do ensino religioso pelo poder público e a sua definição como sendo interconfessional da disciplina. Na redação anterior possibilitava a negociação entre os governos estaduais e municipais e as entidades religiosas para o financiamento dos professores de ensino religioso. Na segunda, a redação permitiu que os grupos que defendiam a manutenção da confessionalidade do ensino religioso em detrimento dos que buscavam substituí-lo por um denominador comum a todas as religiões, se mantivessem.

Essas determinações da nova LDB/97, permitiram aos sistemas estaduais a atribuição explícita de definir conteúdos e estabelecer a habilitação e as normas de admissão dos professores de ensino religioso com o auxílio de entidades religiosas. Os textos retirados e os acrescentados distorceram o debate da existência ou não do ensino religioso definido como confessional ou interconfessional. Além disso o ensino religioso foi colocado como disciplina para formação integral do aluno. Para Cury (2004), há aí uma incoerência quanto a um assunto que toca diretamente no direito à diferença e à liberdade. Diante da legislação vigente, em cada sistema educacional, a disciplina religiosa vem sendo regulada de uma maneira diferente e tem apresentado as suas próprias propostas.

Demo (1997), também faz uma crítica dura à redação da LDB, quando analisa a importância da qualidade de ensino na escola pública, para ele o governo federal monopoliza a educação, frisando que a “a educação é coisa tão importante que só pode ser bem feita sob as vistas dos diretamente interessados, ou seja, o lugar mais apropriado da organização educacional, no fundo, é o município” (DEMO, 1997, p.17).

Para ele a União quer controlar a educação, sem conhecer sua realidade de perto, e só quem conhece essa realidade são os municípios.

Uma novidade, na LDB/96, que também interessa nesta dissertação é a inclusão da Educação Infantil, esta passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB 9.394/96. Art. 29).

A partir da LDB/96, a Educação Infantil fica sob responsabilidade dos municípios e deve ser oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos e as crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas. No entanto a lei não obriga os municípios a oferecerem, pois ainda nesta fase, não é obrigatória à família levar as crianças à escola. A educação infantil se difere dos demais níveis de educação, pois não possuía ainda um currículo básico. Somente em 1998, que o ministério da educação elabora o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, o RCNEI, este segue os mesmos parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica.

No RCNEI, a função da Educação infantil é CUIDAR, EDUCAR e ESTIMULAR, segundo o RCNEI, o Cuidar é proporcionar um espaço onde elas possam se alimentar, fazer a higiene nas crianças e brincar. A função do Educar é sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, considerando e dando ênfase no desenvolvimento integral da criança, interagindo com outras crianças e adultos. Nesta fase também estimular as diferentes áreas do desenvolvimento, desenvolvendo sua curiosidade, interagindo com o meio onde está. O RCNEI destaca ainda a importância da criança estar feliz e ser respeitada.

Percebemos ao longo da história da educação a presença da religião no sistema educacional brasileiro, sendo essa um sistema simbólico, que imprime sua *doxa*, no campo educacional. Desde os primórdios tempos, ela perpassa delimitando e direcionando os caminhos a serem percorridos. Sua função é marcante e significativa no campo educacional.

Os campos educacionais, perpassam desde da educação infantil até a pós graduação. Trazendo para o nosso objeto de estudo, o subcampo da pedagogia trata especialmente dos estudos da infância e a formação dos profissionais para esta área. Para desenvolver essas habilidades é necessário que a formação dos professores seja adequada e direcionada para este objetivo. Sobre isso, analisarei no próximo capítulo

CAPÍTULO 2 - O SUBCAMPO DA PEDAGOGIA NA ATUALIDADE

Este capítulo busca compreender como a infância se faz na perspectiva de Walter Beijamim (1993), Piaget (1971) e Visgotski (2007). A partir daí, discutimos como a lógica da pedagogia se insere no cotidiano da educação infantil, a partir das representações religiosas das professoras, refazendo um breve histórico da educação infantil no Brasil, como se instalou e como se deu esse processo. Ainda procuro perceber como a formação das professoras se efetivou para construção dos projetos pedagógicos e como suas práticas foram desenvolvidas pelos seus *habitus* adquiridos.

Em seguida, abordo como as crianças foram inseridas no processo de educação brasileira, e que modo de pensar guia este processo. Tomamos a pedagogia, como ciência da educação e procuramos identificar de que forma esta efetivou os professores e as professoras para atuar e desenvolver o processo pedagógico pensado. A partir daí, numa revisão bibliográfica, busco compreender como o *habitus* e as representações religiosas dos professores e professoras se aproximam ou se distanciam do projeto de laicização.

2.1 INFÂNCIA: DESENVOLVENDO CONJUNTAMENTE

As interações da infância podem, segundo Oliveira (2011), serem entendidas como trocas de mensagens, antes de interagirem com a linguagem oral, elas constroem uma lógica na ação não verbal.

Para Walter Benjamin(1993), a infância é uma construção histórica, cultural e social e as crianças são protagonistas, pois produzem cultura e criam seu mundo a partir do mundo mais amplo que as cercam. A infância é conceituada por Kramer (1996) por um período marcado de experiências, não como etapa cronológica que antecede a juventude, onde se faz necessário a construção deste caminho como trajetória de desenvolvimento. É nas interações e experiências partilhadas que as crianças dão o significado e ao mesmo tempo ressignificam seu mundo e tudo que nele o cerca (BENJAMIN, 1993). É nesta perspectiva que Bourdieu (1996) trabalha com agentes e não com sujeitos, para ele o agente é aquele que interage e luta dentro do seu campo de interesse. Assim, a criança age em relação à sua formação humana,

ela está com seu horizonte voltado para o mundo adulto, ela não é um ser passivo em seu processo de desenvolvimento.

Para que possamos observar como as representações religiosas se apresentam nas unidades escolares pesquisadas é necessário considerar a participação das crianças como agentes não apenas receptores(as), mas também como elementos ativos no processo de educação.

Para Oliveira (2011) toda criança é um ser ativo e colabora com seu próprio desenvolvimento, é interessante observar que ela já nasce com certas predisposições, não é um “papel em branco” como dizia Jonh Locke (1999, p. 57)

2) Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão.

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimento com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos

Oliveira (2011) vai na contra mão dessa teoria quando afirma que

Na verdade o bebê é um ser ativo e agente de seu próprio desenvolvimento que, já ao nascer, apresenta certa organização comportamental e algumas condições para perceber e reagir às situações, sobretudo aos parceiros diversos que formam. Além disso, não apenas cada criança se modifica nesse processo, mas também os adultos e demais crianças que com ela interagem têm oportunidades para se desenvolver (OLIVEIRA, 2011, p.140-1).

Nos estudos sobre a infância, segundo Corsaro (2011), a nova perspectiva sociológica da infância é constituída numa perspectiva interpretativa e construtivista. Essa perspectiva se baseia nas teorias de Piaget (1971) e Vigotsky (2007) mais ampliadas. Tanto Piaget (1971) quanto Vigotsky (2007) atribuem um papel ativo da criança no desenvolvimento humano. Piaget (1971), acredita que as crianças, desde seu nascimento, interpretam, organizam e utilizam as informações do ambiente para elaborar suas concepções de um mundo físico e social. Para ele, o desenvolvimento humano acontece de forma progressiva dividida em uma série de estágios

qualitativamente distintos. Uma compreensão de que as crianças percebem o mundo e organizam-no à sua maneira.

Na análise dos PPPs (2019, p. 20) das unidades, de igual teor em ambos, evidencia e expressa convergência com essa teoria

A criança é alguém que parte da dependência absoluta para a vivência independente e autônoma da própria identidade individual e social, isto é, parte para consciência de sua existência. O educando é um sujeito que exerce sua capacidade afetiva e cognitiva, que pensa o tempo todo em constante interação consigo mesmo e com os outros elementos da comunidade.

De acordo com Piaget (1971), o indivíduo (a criança) se desenvolve e aprende construindo e reconstruindo, por meio da assimilação e acomodação de suas estruturas. A essa formação estrutural, ele chamou de estágios, definindo assim: Estágio sensório – motor; Estágio Simbólico e Estágio Conceptual. Piaget (1971) para melhor explicar o desenvolvimento do indivíduo atribuiu a cada estágio uma faixa etária. Em todas essas fases, a linguagem é fator fundamental no desenvolvimento.

Para Vigotsky(2007) é na linguagem que se constitui os comportamentos humano, ele afirma que a linguagem:

libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

A linguagem permite a criação e a imaginação da criança, possibilitando que ela internalize os conceitos, sem a presença de objetos. Esta possibilita a troca mútua entre os indivíduos e permite que cada indivíduo se constitua e na interação se complete (RIBEIRO et al, 2016).

É nesta troca que Vigotsky (2008) apresenta que o desenvolvimento social da criança é resultado de suas ações coletivas, todas construídas socialmente. As mudanças que acontecem na sociedade influenciam diretamente no indivíduo exigindo dele novas maneiras de lidar com as mudanças.

Assim, Vigotsky (2008) vê as interações com outras pessoas, essencial para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. A criança nas suas interações e atividades com outras pessoas, tanto o adulto quanto a criança adquirem novos conhecimentos entendidos como transformações anteriores. Para Bourdieu (1983)

essa interação vai se efetivar na elaboração do *habitus*, onde as relações vão estruturar e serem estruturadas. A criança nesta perspectiva se apresenta como agente que age em seu próprio mundo e o agencia, indo na contra-mão da teoria funcionalista. Pois ela, não simplesmente reproduz aquilo que o adulto, lhe oferece, ela retribui e interage com ele transformando sua visão de mundo, integrando a cultura a qual está inserida.

Corsaro (2011) faz uma releitura da sociologia da infância, ampliando essa reflexão, quando se refere à criança na nova sociologia da infância que passa a ser entendida para além dos processos de adaptação e internalização da cultura, apresenta um novo conceito de reprodução, a reprodução interpretativa. Nela Corsaro (2009) explicita que a reprodução interpretativa parte dos aspectos da participação das crianças na sociedade, sugerindo que as crianças também criam e agem em suas culturas de pares apropriando de informações adquiridas por meio do mundo adulto, atendendo seus próprios interesses (CORSARO, 2009, p.31).

Na mesma esteira de Bourdieu (1983), para Corsaro (2009) as crianças contribuem ativamente na mudança e produção de culturas, ao mesmo tempo em que afetam e são afetadas pela sociedade. Elas não apenas internalizam essa cultura, interagem nela e por meio dela. Numa interação recíproca, “Vigotsky argumenta que a linguagem é o principal sistema de ferramentas criada pela sociedade e que ao longo da história vai sendo alterada com o desenvolvimento cultural” (CORSINO, 2011, p. 26). As crianças, por meio do corpo, com seus movimentos como gestos, olhares, feições etc, também interagem e falam de seus sentimentos, a prática (práxis) se constitui, portanto, de uma importante ferramenta de interação. Assumindo essa perspectiva o Referencial Curricular para Educação Infantil – RCNEI diz:

O movimento para criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança (BRASIL, 1998, p. 18).

Nicolau e Dias (2003) pontuam que “o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (p. 176). Desse modo, o corpo é um sistema de ferramentas que o ser humano utiliza para se comunicar, por meio das expressões corporais, a criança transmite sentimentos, emoções, pensamentos e ideias e se faz

compreendido. Muitas vezes o corpo transmite mensagens que as palavras não conseguem descrever (ROSA NETO *apud*: LOPES, 2012).

Podemos então perceber que toda linguagem, tanto oral quanto corporal, fazem parte do processo de desenvolvimento humano, interagindo no meio social ao qual está inserido, sendo ela uma forte representação no processo do desenvolvimento humano.

No entanto, essa concepção moderna de criança não esteve presente durante todo o processo de concepção do campo educacional brasileiro, bem como do subcampo de formação de professores, especialmente no tocante à educação infantil.

Por isso, Bourdieu (1983) critica a ideia de que a escola proporciona instrumentos que garantam a liberdade dos indivíduos e sua ascensão social. Nas obras “Os herdeiros” e “A reprodução”, ele se propõe a elaborar uma teoria geral do funcionamento do sistema escolar. A conclusão de Bourdieu é que a escola, na verdade, reproduz as desigualdades que ela se propõe a reduzir (REZENDE, 2018). Enquanto a expectativa funcionalista, presente ainda nas diretrizes de educação infantil brasileiras atuais, como veremos, nos apresentam uma escola promotora da pessoa humana, em suas diferenças e liberdade, ou seja, uma escola que liberta. Bourdieu (1998, p. 41) não concorda com essa ideia como podemos constatar:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Para ele a escola se apresenta na prática inversamente à proposta curricular, legitimando as desigualdades sociais, herança dos fatos culturais, que ainda permanecem latentes, sem a devida liberdade e o respeito às diferenças culturais, sociais e religiosas.

Essa herança presente nas Diretrizes Curriculares Brasileiras, permanece com relação à formação dos professores. A pedagogia, curso instituído a partir das DCNEIs, na modalidade licenciatura, pouco avançou no aspecto de se concretizar como instrumento de transformação. Além disso não há, de modo geral, a preocupação e investimento que deveria ter na formação continuada. Os profissionais da educação

infantil são abandonados à própria sorte, com raras exceções de instituições que oferecem esta formação aos seus docentes (LIBÂNEO, 2006).

Essa lacuna das diretrizes do campo da educação infantil abre espaço para que as experiências vividas pelas (os) professoras(es) que as estruturaram, a partir do conhecimento historicamente acumulado, sejam inseridas no campo escolar. Como vimos, os esquemas de pensamento, percepção e ação (que configuram os *habitus*) dos(as) brasileiros de forma generalizada se constituíram, de modo, a perceber e conceber uma relação natural com a religião, especialmente, no contexto educacional, já que a religião seria a salvaguarda moral da sociedade, por um lado, e por outro, seria a fonte de ordenação e disciplina, pela imposição de autoridade. Logo, as representações religiosas assimiladas e construídas por cada professor(a) completam as deficiências e paradoxos das diretrizes do campo educacional, notadamente, o infantil.

Neste contexto o currículo presente na educação infantil, trazidos pelas diretrizes, apresentam alguns mecanismos de controle social e de reprodução da hegemonia religiosa presente na escola, consubstanciado pelos currículos escolares, nas ações cotidianamente na escola. Essas ações podem gerar a violência simbólica, por meio do currículo oculto. Os desdobramentos ideológicos religiosos e a naturalização de um contexto de falas de cunho religioso, são sedimentados em aspectos explícitos e implícitos do currículo e se estabelecem em domínio simbólico.

2.2 CRIANÇA: O CUIDADO, O EDUCAR. O CAMINHO TRILHADO

O cuidado e a educação das crianças, durante muito tempo, eram vistos como único e exclusivo por parte da família, especialmente como tarefa da mãe ou no máximo de mulheres da mesma família. A criança não era vista como criança, e assim que passava a fase da amamentação, era vista como pequeno adulto (OLIVEIRA, 2011). A criança logo que passava a fase de serem atendidas em suas necessidades básicas, já ajudavam os adultos nas atividades cotidianas, ali já aprendiam o mínimo para sua integração social.

No Brasil as primeiras instituições que cuidavam das crianças, foram instituições católicas e só apareceram no início do século XVI com os jesuítas, que criaram uma casa com o objetivo de catequizar os curumins e órfãos da terra, como

eram chamadas as crianças oriundas de ligações entre brancos ou negros e mulheres índias (OLIVEIRA, 2011). Nesta casa os jesuítas ensinavam as crianças a ler, escrever e cantar, sempre ligadas às normas católicas.

De acordo com Del Priori (2000), os jesuítas viam as crianças como seres divinos, pois as crianças conquistavam, com sua doçura e inocência, aqueles adultos que estavam por perto. No entanto, segundo Oliveira (2011) essa visão de que a criança era um ser divino, era atribuído apenas às crianças de classes mais privilegiadas. “Nas classes sociais mais privilegiadas, crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja transformação em adulto também se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico” (OLIVEIRA, 2011, p. 58). Mesmo neste caso específico a criança não era considerada como uma identidade própria, ou seja, não existia com uma importância para o mundo adulto. Ainda eram consideradas como uma página em branco, onde se poderia imprimir tudo, como dizia Froebel (FROEBEL, apud CAMBI, 1999).

No período colonial ainda, a Igreja católica criou as Casas de Misericórdia, estas com o objetivo primeiro de cuidar das pessoas necessitadas e depois também passaram a receber as crianças que eram abandonadas, muitas dessas eram frutos de relações secretas de mulheres brancas da elite ou crianças pobres, mestiças, negras e índias (BRANCO, 2012).

Para recolher essas crianças nas Casas de Misericórdia foi criada um sistema denominado de roda, ali as mães ou outra pessoa, colocava as crianças ocultando sua origem e especialmente a identidade de quem colocava lá as crianças. Oliveira (2011) ilustra bem essa realidade

Não obstante o predomínio quase exclusivo da criança pequena, arranjos alternativos para prestar esse cuidado àquelas em situação desfavorável foram sendo culturalmente construídos ao longo da história. Tais arranjos envolvera desde o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou “mães mercenárias”, já na Idade Antiga, até a criação de “rodas” – cilindros de madeira, giratórios, construídos em muros de Igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que os bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada - para recolhimento dos “expostos” ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos, já na Idade Média e Moderna (OLIVEIRA, 2011, p. 58-59).

Essa responsabilidade de acolher essas crianças primeiramente estava sob as instituições religiosas, católicas, que cuidavam da educação e conduzia-os a algum ofício, quando estes crescessem.

As “rodas de expostos”²² foi pensada pelo fato de que um grande número de crianças eram abandonadas nas portas de casas, Igrejas, conventos e também pelo número volumoso de mortes de crianças (MELLO, 2008).

Logo no início da República outras formas de recolhimento das crianças abandonadas foram aparecendo, dentre elas, as ações de médicos e jurídicas higienistas, por uma entidade com nome de Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) (MELLO, 2008).

A religião cristã católica, se faz presente e influencia na formação educacional e profissional desde a colônia, atuando como estrutura na formação do desenvolvimento humano.

Gradativamente a infância passa a ser vista como uma etapa importante para o desenvolvimento humano. As crianças passam a serem entendidas como o futuro da nação (BRANCO, 2012). Neste contexto, surgem novos modelos educacionais. E começa a organizar associações e instituições destinadas ao atendimento das crianças por juristas, políticos, industriais, educadores, médicos, religiosos. Segundo Kulhmann Jr (2000), de um lado, surgiam instituições privadas que preconizavam o atendimento em Jardins de Infância às crianças das classes favorecidas, de outro, o atendimento às crianças pobres em instituições filantrópicas como, por exemplo, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI).

Os Jardins de Infância criado por Froebel, foram trazidos pelo Movimento Escola Nova, sob influência americana e europeia e, foi bem aceito aqui no Brasil por alguns setores e criticados por outros, pois o jardim de infância, como modelo europeu tinha como objetivo de caridade e destinados às crianças pobres, e era mantido por instituições religiosas, por isso alguns setores brasileiros defendiam que não deveriam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2011).

Lembrando que, no Brasil, a Constituição 1891 havia determinado a separação do Estado e da Igreja, logo, esse modelo Europeu criava um dilema, como era considerada uma atividade de caridade, já presumia que estava ligada a religião,

²² A Roda dos Expostos consistia em um cilindro de madeira que girava em torno de um eixo, unindo a rua ao interior das Santas Casas de Misericórdia; funcionava dia e noite, sendo que qualquer pessoa, na esperança de que a criança recebesse auxílio, podia depositá-la no cilindro sem ser identificada. Por ocasião da criação da Roda dos Expostos do Rio de Janeiro pronuncia-se Escragnolle Doria: “pereciam nas ruas, nos adros da Igreja, e nas praias, sem que a fé se movesse, a esperança se apiedasse e a caridade os tutelasse. Rejeitados pelo coração dos progenitores, tinham a miséria por cobertor e cova por berço” (ROCHA, 1947, p. 40-1- *Apud* MELLO, p. 81, 2008).

ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro proibia financiar qualquer tipo de atividade religiosa (CUNHA, 2005). O projeto de laicidade, encontra entraves como este. A religião, agora não mais só católica, mas também pentecostal, continua a orientar o projeto pedagógico dos Jardins de Infância, concebido por Froebel, um líder religioso protestante, e que trazia em sua base a espiritualidade e os preceitos morais (CORSARO, 2011).

Segundo Ferrari(2008)

Para Froebel, a natureza era a manifestação de Deus no mundo terreno e expressava a unidade de todas as coisas. Da totalidade em Deus decorria uma lei da convivência dos contrários. Isso tudo levava ao princípio de que a educação deveria trabalhar os conceitos de unidade e harmonia, pelos quais as crianças alcançariam a própria identidade e sua ligação com o eterno. A importância do autoconhecimento não se limitava à esfera individual, mas seria ainda um meio de tornar melhor a vida em sociedade.

Além do misticismo e da unidade, a natureza continha, de acordo com Froebel, um sistema de símbolos conferido por Deus. Era necessário desvendar tais símbolos para conhecer o que é o espírito divino e como ele se manifesta no mundo. A criança, segundo o educador, trazia em si a semente divina de tudo o que há de melhor no ser humano. Cabia à educação desenvolver esse germe e não deixar que se perdesse (FERRARI, 2008),

Foi com esse espírito religioso, que fundamenta as ideias para uma pedagogia voltada à infância. Os primeiros jardins de infância criados no Brasil aconteceram no Rio de Janeiro e São Paulo, ambos criados por entidades privadas e religiosas. Segundo Oliveira (2011) alguns anos depois começam a surgir os primeiros jardins de infância públicos, e estes, contudo, atenderiam a classe social mais abastada e traziam em seu seio a pedagogia do líder religioso, o alemão Friedrich Froebel, suas ideias “eram centradas na espiritualidade e nos preceitos morais. As crianças eram comparadas a sementes que precisavam ser cuidadas pelas professoras, tidas como jardineiras, para germinar e crescer nos preceitos morais” (BRANCO, 2012 p.56). Paradoxalmente, embora Froebel defendia a presença da religião no processo pedagógico, esse princípio de germinar as crianças tem inspiração nas ideias da nova escola, que defendia a separação entre Estado e Religião. Ao mesmo tempo, que o modelo de jardim de infância de Froebel inspirava os próprios escola novistas. Essa contradição pode ser reflexo de uma estruturação religiosa não refletida (fruto do *habitus* religioso adquirido de forma não-consciente por eles) entre os próprios escola novistas brasileiros, que falharam em perceber a contradição de seu projeto laico em associação com o modelo de jardim de infância.

O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932) trazia como metas principais ser pública, gratuita, obrigatória e laica, além de uma educação pré-escolar como base no sistema educacional (BRANCO, 2012). De acordo com Oliveira (2011), sob influência dos pioneiros da escola nova, alguns educadores progressistas “como Mario de Andrade, propunham a disseminação de praça de jogos nas cidades à semelhança dos jardins de infância de Froebel, tal como ocorria em vários locais da América Latina” (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Ainda neste período, a criança continuava sendo vista com a concepção de futuro da nação. A educação infantil foi marcada pela ideia assistencialista, criando a então a Legião Brasileira de Assistência (LBA). A LBA surge durante a segunda guerra mundial para atender os filhos dos pracinhas²³ posteriormente passou a atender aos idosos e desvalidos, prestar assistência médica aos necessitados, às mulheres grávidas e crianças pequenas, para tanto, contava com creches, lactários e orfanatos, hospitais distribuídos nos municípios brasileiros (BRANCO, 2012).

Segundo Yazbek (2000, p. 92) o próprio surgimento da assistência social esteve ligada à atuação da Igreja Católica

responsável pelo ideário, pelos conteúdos e pelo processo de formação dos primeiros assistentes. Cabe ainda assinalar, que nesse momento, a questão social é vista a partir de forte influência do pensamento social da Igreja, que a trata como questão moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivenciam, embora situados dentro de relações capitalistas. Trata-se de um enfoque individualista, psicologizante e moralizador da questão, que necessita para seu enfrentamento de uma pedagogia psicossocial, que encontrará no Serviço Social efetivas possibilidades de desenvolvimento.

Com a expansão do mercado de trabalho e a urbanização nos municípios, ampliou-se os postos de trabalho para as mulheres fora do ambiente doméstico, e muitas puderam sair de casa, para ajudar na renda familiar e as crianças com isso, ficando muitas vezes sozinhas ou criadas com o irmão mais velho, que também, muitas vezes era ainda criança. A luta por creches públicas é retomada com força.

²³ O termo pracinha surgiu da expressão “sentar praça”, que significa se alistar nas Forças Armadas. O apelido era atribuído aos soldados rasos, detentores da patente mais baixa da hierarquia militar. Aproximadamente 25 mil homens fizeram parte da Força Expedicionária Brasileira (FEB), a divisão que lutou junto aos Aliados na Campanha da Itália. Por volta de 1.500 brasileiros foram mortos na guerra – cerca de 450 morreram em combate.

Fonte: Livro *1942: O Brasil e sua Guerra Quase Desconhecida*, de João Barone.

Com as mudanças no mercado de trabalho, o processo de urbanização acelerada e os movimentos sociais, a dinâmica familiar foi sendo alterada. Ampliou-se a participação da mulher no mercado de trabalho e expandiu-se o número de famílias chefiadas por mulheres. Esse quadro, paralelamente aos acontecimentos do contexto internacional, motivou a luta por creches: a reivindicação de um espaço para as crianças, na perspectiva não apenas de guarda e cuidados, mas também de educação e inserção sociocultural (BRANCO, 2012, p.57).

Os movimentos por creches públicas contaram com a ajuda de algumas instituições religiosas, especialmente da católica, por meio das Comunidade Eclesiais de Base (CEBs)²⁴. E com a chegada do movimento feminista esses grupos se fortaleceram e a pressão aumentou para que as políticas educacionais tivessem projetos destinados à primeira infância. Na elaboração da constituição de 1988 a discussão do atendimento às crianças entrou em pauta, criaram uma comissão denominada Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC), e a Igreja Católica fez parte dessa comissão, por meio da Pastoral da Criança e da própria Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), além das entidades civis (DIDONET, 2016, p.66).

O resultado desta comissão resultou em uma união, por partes de vários setores da sociedade, em função do fortalecimento dos direitos da criança, com isso surgiu mais creches atendidas pelo poder público. Foram criados também programas como “mães crecheiras” e os “lares vicinais”, as “creches lares”²⁵, todos esses programas financiados pelo poder público, um ganho considerável na luta pelos direitos das crianças (OLIVEIRA, 2011).

²⁴ Comunidades Eclesiais de Base são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres, ou bispos. As primeiras surgiram por volta de 1960 em Nísia Floresta, arquidiocese de Natal, segundo alguns pesquisadores, ou em Volta Redonda, por outros. De natureza religiosa e caráter pastoral. Nas paróquias de periferia as comunidades podem estar distribuídas em pequenos grupos, ou um grupo que se dá o nome de comunidade eclesial de base. É o caso de comunidades rurais onde um número grande de pessoas (cem, duzentas) se reúne aos domingos para celebrar o culto. São comunidades de pessoas que têm a mesma fé. Pertencem à mesma Igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de convivência, de moradia, de luta por melhores condições de vida, de anseios e de esperanças libertadoras. São eclesiais porque congregadas à Igreja, como comunidades de fé, são de base. São integradas por pessoas que trabalham por mãos próprias (classes populares), donas de casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviço, na periferia urbana, na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. Convivência. BETO, Frei. O que é comunidade Eclesial de Base. p.7

²⁵ Programas assistencialistas de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo. OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

Na redação final da constituinte 1987 se determina que a educação é um direito de todos e dever do estado proporcionar e oferecer, inclusive das crianças. A Educação Infantil, compreendida como um direito da criança e uma opção dos pais de matricular a criança ou não.

O documento constitucional determinava no Artigo nº 205 a educação como direito de todos, inclusive das crianças pequenas. E o Artigo nº 208, no inciso IV, colocava enquanto dever do Estado a educação em creches e pré-escolas, de crianças de 0 a 6 anos de idade. O Artigo nº 227 assegurava os direitos da criança, dentre eles, o da educação. Com a nova Constituição, a educação passou a ser direito de todo cidadão desde o nascimento, e a Educação Infantil, compreendida como um direito da criança, uma opção dos pais e um dever do Estado (CORSARO, 2012, p. 57).

Também neste texto da Constituinte se determinava o ensino religioso, sem uma delimitação específica, pois o texto diz: “a partir do ensino fundamental” deixando brecha para que a educação infantil, também tivesse o ensino religioso, a religião está praticamente legalizada no campo educacional brasileiro.

O Estatuto da criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, reafirmam o direito da criança e concebem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. O atendimento às crianças, passa para a pasta da educação, não mais na da saúde ou assistência social (MOREIRA, 2015).

Tudo indicava que agora a educação e especialmente a infantil se despontariam, porém com recursos escassos as instituições religiosas continuariam a atuar nos espaços deixados pelo estado e determinar suas ações pedagógicas voltadas para o ensino religioso. Alguns anos mais tarde novos documentos reafirmavam o texto da LDB/96, citamos aqui o parecer nº20/09 e a resolução nº 5/09 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleciam novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil e o combate, dentre outras, à discriminação religiosa (BRASIL, 2009). Essas diretrizes curriculares marcam que o cuidado com as crianças está ligado ao processo educativo e buscam garantir a possível violação da dignidade da criança fora e dentro da instituição de ensino (OLIVEIRA, 2011, p.121). Atribuindo as crianças como sujeitos de direitos, o documento apresenta essa concepção da seguinte maneira:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) entende-se que as crianças são produtoras de culturas que estruturam e são estruturadas por ela, sendo sujeitos ativos, que têm voz e vez, sendo capazes de resolver conflitos e questionamentos próprios de sua idade (VERSELLI, ALCANTARA E BARBOSA, 2019).

Essas propostas apresentadas têm a pretensão de contribuir para um desenvolvimento integral e humanizado para as crianças, respeitando suas diferenças de forma lúdica e solidária, garantindo instrumentos de liberdade aos envolvidos.

2.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES(AS) DOCENTES NA ÁREA DA PEDAGOGIA

Para lidar com a formação das crianças e de todo o desafio que esse trabalho requer, foram concebidas Diretrizes Curriculares para orientar a formação dos(as) professores(as). A pedagogia, curso instituído a partir das DCNEIs, na modalidade licenciatura, foi criada tendo em vista a formação dos profissionais da educação infantil, e ao mesmo tempo a possibilidade de formação de pesquisadores para a área. Nesta perspectiva da formação, Formosinho (2007, p. 14) colabora dizendo que “a pedagogia se organiza em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores”. Portanto, para a autora a pedagogia não é mais somente teoria e prática, são as “ações, as teorias e as crenças”, a pedagogia como construção de saberes praxiológicos, contribui para uma formação mais integral dos (as) professores(as).

Nesta mesma esteira, Libâneo (2010) apresenta uma pedagogia como campo de estudos com identidade e problemáticas específicas, para o autor sua compreensão é de que a pedagogia:

Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os

elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre. (LIBÂNEO, 2010, p. 38).

Nesta perspectiva pedagógica o autor considera a pedagogia como uma ciência da educação, onde o pedagogo se relaciona com a prática educativa dentro do contexto de formação continuada e de pesquisa como elementos de sua prática pedagógica.

A ideia da formação inicial e continuada para professores(as) específicos de Educação Infantil, vai aparecer pela primeira vez apenas em 2010 com o Plano Nacional de Educação (PNE). Até lá, a marca desse campo, conforme indica Libâneo (2008) é a falta de regulamentação e investimentos.

Entendo que o campo de formação de professores(as) segue a lógica de estruturação definida por Bourdieu (1983), e, portanto, se estabelece como um espaço de relações entre grupos (políticos, juristas, religiosos, gestores, reitores, diretores, coordenadores, docentes, discentes) com distintos posicionamentos sociais, que disputam poder marcado por luta concorrencial entre os agentes. É marcado por relações assimétricas porque derivam da distribuição desigual da espécie de capital dominante em cada um dos diversos âmbitos sociais. Os detentores do maior volume de capital específico de um determinado campo ocupam as posições dominantes no seu interior e tendem a ser considerados legítimos, (MARTINS, 1990). Esse universo social é o que circunscreve o *habitus* aos agentes associados a ele.

Como já vimos em Bourdieu (1983) o *habitus* é adquirido e é estruturado, e vai moldando a maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma as ações, corporal e materialmente. É um princípio gerador de práticas e representações adquirido da história individual e coletiva de cada um. Mas, não é “mecânico, nem determinísticas”, são “plásticas e flexíveis”, de forma que há liberdade ao agente, mesmo que seja uma liberdade “conferida pelas regras dominantes no campo em que se insere” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34).

No campo de formação de professores essa liberdade pode ser observada a partir da lacuna frequentemente observada entre teoria e prática. Ouço muito dizer que a “teoria é uma e a prática é outra”, indicando que o(a) professor(a) pode ter passado por uma ótima universidade, mas seu aprendizado é preditivo de seu *habitus* (originário) adquirido ao longo de sua trajetória de vida, que pode caminhar de forma diferente ao conteúdo oferecido no curso de licenciatura feito. Freitas (1992, p. 03) diz que “as pessoas são também produtos de suas circunstâncias, ainda que possam e

devam interferir nelas”. Assim, o próprio *habitus*, adquirido pelas interações sociais, se torna o princípio classificador e organizador da própria interação, e conseqüentemente do conteúdo e das práticas que serão apreendidas nos cursos de ensino superior que habilitará o indivíduo para a atuação profissional. O *habitus*, portanto, é absorvido e reestruturado, condiciona as aquisições mais novas pela mais antigas, sendo que a estreita liberdade, é “dada pela lógica do campo e da situação que nele ocupamos” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Por um lado, há uma expectativa de que a formação adquirida na universidade deveria colaborar para uma prática pedagógica à luz das diretrizes estabelecidas pelo campo educacional, que se firmaram sobre princípios laicos. Mas, por outro, se os(as) discentes dos cursos de licenciatura não forem suficientemente mobilizados pela lógica desse campo, é provável que seus *habitus* originários (fundados numa perspectiva de que a religião não se separa da educação, como vimos no capítulo 1) continuem orientando a prática profissional. Nesse sentido, Reis e Fernandes(2016) afirmam que

O professor é um sujeito sociocultural, que é capaz de construir e reconstruir seus conhecimentos O professor é visto como sujeito sociocultural, que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme as necessidades, contexto histórico, social, enfim, à medida em que o professor enfrenta dificuldades e interage com os campos sociais, profissional, ele amplia e modifica o seu *habitus*. Dessa forma, as experiências adquiridas vão constituir uma nova matriz de saberes que vai orientar sua prática docente e a construção de sua identidade profissional (REIS & FERNANDES, 2016, p.448).

No campo de formação profissional da pedagogia, as primeiras instâncias de formação do(a) professor(a) eram feitas em escolas normais, licenciatura de pedagogia e licenciatura específicas de cada área. Essas áreas são, na verdade, um subcampo do campo educacional maior, macro, o funcionamento desses microcosmos está submetido às leis gerais de funcionamento do macrocosmo no qual estão inseridos (BOURDIEU, 2004).

A partir desse campo maior da educação foram criadas as escolas normais, a educação brasileira do século XIX deu início à formação dos professores(as) no país. No entanto, de forma semelhante ao campo educacional como um todo, segundo Oliveira (2019), as escolas normais em sua maioria, eram vinculadas à Igreja Católica, foram criadas com objetivo de formar docentes qualificados para o ensino primário,

além de manter os padrões estabelecidos pelo Estado e valores morais sob forte influência da Igreja Católica.

Vejam que o debate em torno da formação dos(as) professores(as), se deu por meio de movimentos dos próprios professores(as), e se fortaleceu no início da década de 1980, segundo Libâneo e Pimenta (1999)

Por iniciativa de movimentos de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras. O marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p.239-240).

Isso demonstra que ao longo da história, independente do órgão de governo responsável pela educação, o movimento dos professores(as) foi se estruturando em torno da formação de professores(as) para qualidade da educação como um todo, incluindo a primeira infância, o campo educacional trazia em si marcas profundas da realidade, desde um Brasil colônia e que consolidava uma prática pedagógica necessária de mudança. O desafio de mudanças de hábitos proposto, começava a se estruturar na política educacional brasileira.

A falta de regulamentação nesta área, propiciou que se mantivesse por muito tempo a orientação religiosa educacional prescrita pela religião cristã, e as representações religiosas efetivadas nas práticas pedagógicas. Muito embora, a política educacional já tivesse sido reelaborada, como por exemplo, o projeto da Escola Nova, os grupos católicos, fazem campanha para continuar na disputa do campo educacional levando os(as) professores(as) ligados à educação cristã a inculcar nos alunos os preceitos necessários à conservação da Igreja no âmbito da educação, isto é, desenvolvendo neles disposições duráveis para adesão ao seu projeto (COSTA, 2006). E conseqüentemente, a sua própria inserção na disputa pela dominação do campo educacional. Com isso, o *habitus* religioso adquirido pelos professores(as) seria preservado das propostas dos intelectuais liberais que traziam com força o projeto de laicização. A laicização, era vista pelo grupo católico, como “um grande mal da República” (COSTA, 2006).

Mesmo com a implantação do projeto do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), que efetivou a defesa de uma escola completamente laica, houve conflitos

entre os católicos e liberais, conflitos esses já existentes desde Brasil colônia. De um lado, o grupo católico queria continuar conduzindo o processo de formação dos professores(a) com sua ideologia cristã, e, de outro, os liberais, da mesma forma, queriam implantar o seu projeto laico.

Neste sentido, a religião que vinha desenvolvendo a formação de professores(as), sentiu-se ameaçada em perder o seu poder neste campo. A ameaça fez com que se acirrasse a disputa no campo da formação para manter a hegemonia dos religiosos, católicos e protestantes, neste processo contra o avanço dos ideais da escola nova. Estes grupos de professores(as), defensores(as) da religião, já haviam incorporado naturalmente a forma como o campo educacional estava estabelecido, pois herdou histórica e culturalmente a ideologia cristã e vai reproduzindo-o da mesma forma.

Para Freire (1996) a formação é como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Segundo o autor o indivíduo é um ser inacabado, onde a construção da presença no mundo não se faz do isolamento, e sim a partir do que se herda geneticamente, social, cultural e historicamente. Para ele a formação vai ter sempre um princípio individual “[...] a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca [...]” (FREIRE, 1996, p. 57). Quando pensamos em formação docente, logo vem a ideia do senso comum de que a formação do(a) professor(a) se resume à graduação, e esta, é suficiente para orientar a atuação profissional, desconsiderando todo o repertório e *background* cultural inscrito no *habitus* dos(as) docentes.

No entanto, ser professor e se formar para a docência, vai além da graduação, é acrescido de uma bagagem que adquirimos de conhecimento que nem sempre aprendemos na universidade. A formação depende também da situação cultural, a qual este profissional esteve inserido.

Nesta mesma esteira Bourdieu (2001) nos ajuda nessa compreensão, pois é nessas trajetórias individuais e sociais percorridas pelos(as) professores(a) que adquirem o acúmulo dos capitais necessários para se inserir no campo educacional, ou seja é, a acumulação das competências incorporadas, não apenas como saberes, mas sobretudo, como senso prático, esquemas mentais que permitem avaliar se vale a pena entrar ou não no jogo e quais as condições para jogá-lo.

Neste sentido, podemos verificar que a formação do indivíduo, não acontece só na escola, mas vai se constituindo em suas relações, ambientes e instituições, dentre elas a religião. Como afirma Pimenta (1999), as experiências vividas contam na formação do(a) professor(a).

Libâneo (2008, p. 32) ilustra isso dizendo que “[...] tem sido cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola” e adicionaria aqui, a cultura religiosa.

Dessa forma, as universidades são consideradas mediadoras da aquisição do saber, pois permitem o entrelaçamento de culturas no mesmo espaço, porém é apenas uma parte no processo. Os saberes da experiência docente não passam a valer logo após o curso de graduação, mas sim, com as experiências na prática. Neste contexto Libâneo (2008 p. 34), expressa que “é no exercício do trabalho docente que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.”

Assim, a experiência vivida no seu cotidiano, também forma. É neste sentido que a religião entra em campo para se manter e se perpetuar na formação dos docentes. A vivência religiosa vai sendo naturalizada na história, em todos os sentidos.

A naturalização dessa vivência é vista em conformidade com a legislação brasileira, que desde a Constituinte de 1988, consistiu na submersão da laicidade pela onda confessionalista, a partir do conflito existente - ensino religioso (ER) sim versus não - e foi deslocado pelo conflito secundário - ER confessional versus ER inter/supra/não confessional (CUNHA,2018), como já vimos, protagonizado por setores contrários à laicização pertencente ao seguimento católico. O conflito foi reforçado pelas decisões jurídicas recentes: “ de um lado, o Superior Tribunal Federal (STF) endossou a validade do dispositivo da concordata Brasil-Vaticano concernente ao ER na modalidade confessional, de outro o conselho nacional de Educação CNE descartou a LDB e seu parecer, assumiu a proposta do FONAPER e aprovou o ER na BNCC na modalidade não confessional” (FERREIRA & BRANDENBURG, 2018, p.904).

Como não há aí uma convergência de ideias, entre o confessionalismo genérico da BNCC e o confessionalismo específico de comum acordo, os embates intracampo religioso e campo educacional permanecem.

A formação docente na BNCC é pouco discutida, ela é apresentada na meta 15 e quando se fala em diversidade, não especifica a diversidade religiosa. Vamos

encontrar esta especificidade quando se trata do Ensino Religioso. A proposta do ER está fundamentada na perspectiva da formação integral e cidadã, no contexto de sociedade com culturas religiosas diversas, na qual, segundo os parâmetros curriculares da LDB diz que “todas as crenças, expressões religiosas, convicções e filosofias de vida devem ser respeitadas” (BRASIL,1998). O debate entre os defensores de um Ensino Religioso efetivo para educação básica, se acirrou para que a BNCC efetivasse e houvesse uma habilitação específica para os professores(as) ministrarem as aulas de ER.

Esse debate empreendeu estratégias do grupo religioso para que possa estruturar ou reestruturar o *habitus* do professorado, por meio da formação, para garantir que os professores(as) estejam dotados de teorias, ou seja, disposições capazes de reproduzir a filosofia cristã na educação em sua prática pedagógica.

Se pensarmos que a prática de ensino na formação do professor(a) esteja ligada com a teoria, reconhecemos a importância que a universidade tem na formação dos professores(as) e na inculcação de novos *habitus* na vida do(a) professor(a). É preciso verificar se a prática pedagógica laica, acompanha a teoria obtida na universidade para sua formação, e como estes novos *habitus* são representados na prática cotidiana.

Para essa verificação, no próximo capítulo, utilizaremos o nosso objeto de estudo e em loco nas unidades escolares selecionadas, com a observação em campo e as entrevistas feitas com as professoras, ouvindo-as e presenciando suas ações.

Neste capítulo foi possível perceber pela revisão bibliográfica, que a religião cristã, historicamente permaneceu no jogo dentro do campo educacional brasileiro e que ora forte, ora fraco, ela sempre se fez presente estruturando os *habitus* do campo escolar.

CAPÍTULO 3: AS REPRESENTAÇÕES RELIGIOSAS E AS UNIDADES ESCOLARES

Trago aqui as análises do material desta pesquisa, com a perspectiva de conhecer e reconhecer as representações religiosas presentes no *habitus* das professoras e parte da equipe gestora da escola e do CMEI. Os registros foram feitos todos nas unidades escolares. As observações e entrevistas apresentadas, foram sempre a partir e, embasadas nos teóricos que me deram sustentação ao longo desta dissertação, principalmente Pierre Bourdieu.

Conforme foi apresentado no parágrafo anterior, faço as análises e as interpretações acerca das representações religiosas presentes no cotidiano escolar. Para tanto, o procedimento metodológico da observação foi sistematizado da seguinte maneira: observação e análise das aulas, dos planos de aulas, do planejamento da unidade, do convívio entre adultos e crianças, do espaço físico, leituras e entrevistas. As entrevistas foram feitas também no espaço escolar. Procurei captar os sentidos do que vi, ouvi e presenciei, neste período de pesquisa de campo. As observações escritas e transcritas foram lidas e relidas várias vezes.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO PESQUISADO



Mapa do estado de Goiás com recorte do município de Itaberaí-GO



análise

Mapa município de Itaberaí-GO recorte do Bairro Vila Progresso

As unidades escolares pesquisadas, Escola Municipalizada São Dimas e CMEI Filhos de Davi, são contextualizadas, no sentido de demonstrar as dimensões religiosas presentes em seu contexto histórico.

Ambas foram construídas em terrenos da Igreja Católica, os terrenos foram doados pela Associação dos Vicentinos à prefeitura de Itaberaí, a princípio ambas as unidades escolares foram nomeadas em homenagem à São Dimas. A Escola ainda permanece com este nome e o CMEI trocou de nome, anteriormente se chamava Creche São Dimas, e a partir do momento em que a Secretaria de Educação (SME) assume a responsabilidade das creches, essa passa a ser denominada CMEI Filhos de Davi. Vemos aqui a influência dos grupos evangélicos nas disputas no campo educacional em Itaberaí. Foi, então, retirada a ligação direta com a Igreja Católica, cujo nome era de santo católico e ligando-a a religião evangélica pentecostal – Filhos de Davi, em referência ao personagem bíblico Davi, que é muito utilizado por essa Igreja pentecostal.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP 2019, p.07) da escola, o bairro São Dimas, no qual estão inseridas

Apresenta características periféricas e com pouco perspectiva de crescimento. As construções de casa são em estilo moderno/modesto, isto justifica o padrão de vida média/inferior da maioria das famílias que sobrevivem do trabalho rural diarista. Existem também no bairro confecções pequenas que ajudam na sustentação das mesmas.

Neste contexto social, podemos perceber que o público que circunda as unidades escolares, é um público de classe econômica média. A escola pública abriga muito esta realidade social. Este bairro não possui muitos atrativos para a população, segundo o PPP existe uma Igreja Católica, as unidades escolares e um posto de saúde. Para lazer, os adolescentes e jovens, utilizam a quadra poliesportiva da escola. Outro aspecto que caracteriza bem o bairro é a presença do Cemitério da cidade. Em seus arredores existe algumas pequenas empresas e comércios.

A organização do trabalho pedagógico e administrativo são definidos pelo calendário escolar que indicam os dias letivos a serem cumpridos e os períodos destinados às atividades que são desenvolvidas, discutidas e elaboradas pelo corpo docente e administrativo da escola e CMEI, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação – SME.

Entre as duas unidades escolares pesquisadas específicas para a educação infantil, desde do berçário até o jardim 2, foi verificado um quadro de servidoras dentre ele, 11 professoras regentes, 21 monitoras, 04 ASG, 6 merendeiras, 3 auxiliar de pátio, 3 coordenadoras, 2 auxiliares de secretaria, 2 secretária geral, 2 porteiras, 2

coordenadoras de merenda, além das gestoras, 1 em cada unidade. Um total de 58 servidoras, num total de 11 salas de aula. Deste total foram pesquisadas ao todo 12 pessoas, dentre elas, 10 professoras regente, 1 (uma) coordenadora pedagógica e 1(uma) gestora.

Em ambas unidades escolares apresentam instalações adequadas à Educação Infantil. Suas edificações estão em primeiro piso, com salas para todas as atividades pertinentes a estrutura educacional. É importante mencionar que a unidade conta com móveis e espaços adequados às crianças. Os banheiros infantis estão de acordo com a faixa etária atendida, com pias e vasos sanitários próprios para as crianças. Os boxes também são adequados às crianças, e aos adultos que as auxiliam durante a higiene, pois contam com piso antiderrapante e uma elevação para que os adultos fiquem à altura dos pequenos. O pátio externo tem um pequeno parquinho com peças de acordo com a idade.

As salas de atividades têm capacidade para 20 a 25 crianças. No entanto, quando, na entrevista perguntei a uma professora quantos alunos havia na sala, ela disse “32 e agora saiu 1 tenho 31. As salas ainda contam com um armário de ferro, usado para guardar pertences dos adultos e material escolar, como giz de cera, lápis, borracha, entre outros; um armário e uma estante de brinquedos e jogos; mesas e cadeiras, correspondentes ao número de crianças, além de quadros de madeira fixados nas paredes, em outras salas tapetes emborrachados coloridos. Cada uma das paredes com pintura com motivos infantis - crianças, animais, plantas e brinquedos desenhados. Nelas também ficavam afixados, sempre na altura das crianças, os trabalhos por elas realizados, tais como: reconto coletivo de histórias, colagens coletivas, caça-palavras coletivos, letras de músicas cantadas pela turma e cartaz com oração cristã, entre outros. Em todas as salas há um quadro negro. O material exposto nas paredes era, aparentemente, na sua maioria produzido pelos adultos, pois nele havia poucas marcas de expressões infantis.

O reflexo das atividades realizadas pelos alunos, demonstra a formação acadêmica dos professoras e seus perfis didático-metodológicos. Como observado e retratado a seguir.

3.2 PERFIL DO CORPO DOCENTE

O perfil sócio-religioso do corpo docente²⁶ das unidades escolares estudadas indica uma pequena diversidade religiosa, na sua grande maioria, entre católicos e evangélicos pentecostais, sendo 73% católicas e 27% evangélicas. Neste dado ainda, 92% nasceram católicas e apenas 8% pentecostais. De acordo com Machado (2005, p. 387),

As duas últimas décadas do século XX foram marcadas por importantes transformações quantitativas e qualitativas no campo religioso brasileiro. Em termos quantitativos, os recenseamentos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam a aceleração da tendência de declínio dos católicos e a intensificação da expansão dos evangélicos e dos sem religião.

Aqui evidencia-se que há um avanço pentecostal e constrição dos católicos desde o final do século XX, esse dado está presente também em nossa pesquisa. O que é comum entre as católicas e as pentecostais é a forma pentecostal ou neo-pentecostal de se expressar, ou seja, a busca pela experiência profunda e constante com o Espírito Santo. Quando questionadas se a religião é importante para elas, 91% (noventa e um por cento), disseram que sim, como afirmam algumas delas,

Para mim a religião ela é tudo né? porque a religião torna a vida da gente mais fácil (Professora D, 2019 [sic]).

A religião é tudo. A gente sem religião, a gente não é nada, tem que ter Deus na vida da gente, sem religião até a família está perdida (Professora H, 2019 [sic]).

A religião é o caminho que você segue e que você, tipo assim, é uma forma de você falar com Deus, às vezes você fala com Deus em qualquer lugar, mas quando você tem uma religião você tem um ponto de referência. (Professora I, 2019 [sic]).

Vemos que mesmo com a perda de alguns fiéis católicos para o pentecostalismo, a estrutura da religião permanece presente na vida das pessoas. E permanece quase que como uma válvula de salvação e libertação dos seus problemas. Dá para ver bem na fala das professoras, quando dizem, que a “religião é tudo”, e isso é comum entre as duas denominações religiosas.

Essa ideia de a religião “ser tudo”, salienta o caráter simbolicamente violento das religiões, no sentido proposto por Bourdieu (1989). Isso porque como a

²⁶ São consideradas docentes, das unidades pesquisadas do município, um total de 12 servidoras.

experiência religiosa se materializa nas religiões, o sagrado se manifesta e se funda ontologicamente no mundo, sendo o objetivo da religião prender o indivíduo a uma determinação de fé e moral, isso se expressa nas várias culturas religiosas, como indica Eliade (1999). Para Amado (2001, p. 91).

A religião propicia ao ser humano estabelecer comunicações com o sagrado através das simbologias, introspecções e reflexões. Esta ação o leva a determinado comportamento respeitoso e submisso. Na concepção religiosa, Deus é o criador de todas as coisas, é a transcendência revelada a humanidade pecadora, o supremo que merece respeito e obediência.

Esse respeito e obediência é atribuído pela professora, quando ela diz: “a gente sem religião não é nada”. Para Rubens Alves (1984, p. 65) o crente entra em comunhão com seu Deus pela religião e nesse encontro ele se torna *forte*. “Ele sente, dentro de si, mais força, seja para suportar os sofrimentos da existência, seja para vencê-los”. Completa o autor, “o sagrado não é um círculo de saber, mas um círculo de poder”. Essa força encontrada o encoraja para todos os desafios enfrentados em sua profissão, em sua vida.

Percebi que a religião está muito presente nas vidas das entrevistadas desde suas infâncias, a família teve fundamental importância nessa construção do *habitus* religioso. Quando pergunto que fatos importantes se lembra de sua infância, trago aqui o que uma professora me respondeu:

na minha infância, minhas férias, no final do ano era de 3 meses, então eu passava na fazenda com minha avó e minha vó tinha uma tradição de todos os dias, ela falava que era a hora do anjo, 6 horas da tarde, minha vó sentava todos os netos que estava lá num banco que tinha na fazenda, e minha avó pegava a bíblia e ia contar as histórias bíblicas do antigo testamento, então eu tive conhecimento de Moisés, de José, de Jacó tudo através da minha avó e cada dia nós aguardávamos ansiosos pra ouvir as histórias que minha avó contava do antigo testamento, então eu achava muito bacana, a gente começava as 6 h e pôr fim, a gente falava, não vó termina a história, e minha avó com a lamparina acesa e contava a história até o fim que ela tinha começado, isso eu acho que foi uma influência muito grande pra mim de minha vó e [...], eu trago uma oraçãozinha, que foi assim até como mantra pra mim, que eu sempre falo todos os dias: “com Deus me deito com Deus me levanto, com a graça do divino espírito santo” eu falo isso na hora que eu deito e na hora que eu levanto sempre e passei pros meus filhos isso (Professora K, 2019).

Essa história nos ajuda compreender como a família tem significativa importância nesta construção. Confirmo isso ainda quando pergunto se na infância elas frequentavam alguma religião e quem as levava e o que as marcou neste período.

91% responderam que frequentavam e lembravam coisas como, as festas dos padroeiros, sua primeira comunhão, relatavam que tinham uma roupa certa de ir à missa ou no culto.

Sim. Eu acho essas festas juninas de Santos. Tinha uma Senhorinha na nossa região que gostava muito de cantar nas novenas de São João, Santo Antônio, até hoje, se tiver oportunidade, eu vou e os bolos também (risos) (profa. I, 2019 [sic]);

Sim. Lembro da minha primeira comunhão, lembro que a gente colocava branco, a gente colocava roupinha branco e tira foto (risos) (Profa. J, 2019 [sic]);

Sim. Eu lembro de minhas irmãs cantarem músicas da Igreja para mim. Eu ia de vez em quando. Eu lembro da minha irmã cantar a música: “Um dia uma criança me parou”, então ficou muito marcado essa música, toda vez eu lembro da minha infância (Profa. C, 2019 [sic]);

Sim. Sempre frequentei. Sou evangélica desde pequenininha (Profa. B, 2019 [sic]).

Uma única professora respondeu que não se lembrava, mais ao mesmo tempo disse que se lembrava das festas

Não. Não me lembro bem. Mas, lembro de a gente ir nas festas de São João, nessas festas religiosas (profa. A, 2019).

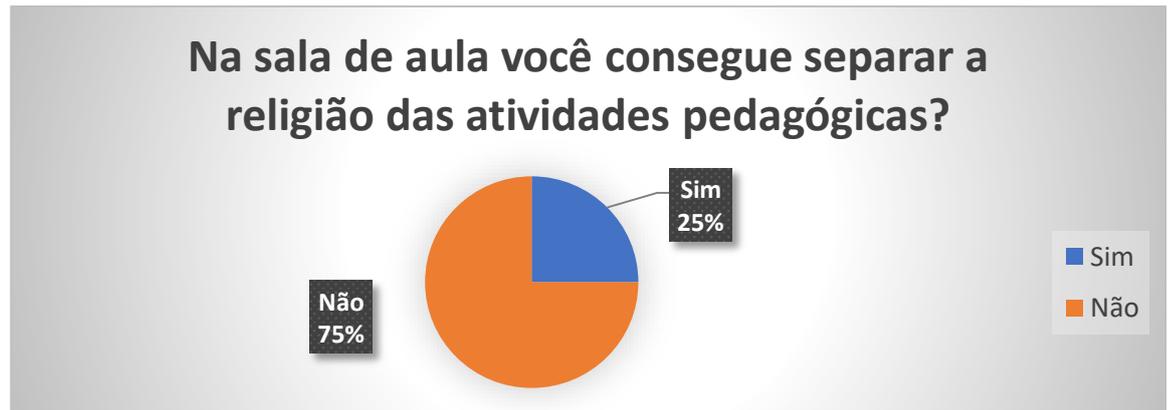
Das entrevistadas, havia duas da Assembleia de Deus (campus Campinas), uma adventista do sétimo dia e oito católicas. Com muita tranquilidade falam de suas Igrejas e a força que cada uma coloca em Deus. É muito natural para elas isso, já está estruturado esse sentimento.

Isso demonstra que as unidades escolares estudadas são constituídas por um corpo docente muito religioso, refletindo na prática pedagógica o hábito das orações diárias. Essa observação é comprovada quando questionadas se conseguem separar a religião de suas práticas pedagógicas. Quase todas as respostas evidenciaram que não, conforme as respostas das entrevistadas:

Eu posso ser sincera? Acho que as duas coisas caminham juntas. Eu **(falou seu nome)** eu nunca começo uma aula sem fazer a oração, nunca terminei uma aula minha sem fazer uma oração, né? Acima de tudo, Deus é um só, estou ali mas eu não sei a religião de cada criança. Mas Deus sabe o coraçãozinho de cada um (Professora I, 2019 [sic]).

Não. Porque, eu acho que, a gente tem que ter o momento, até aqui no CMEI onde eu trabalho, a gente “tá” sempre invocando a presença de Deus, então eu não separo. Nos nossos momentos aqui de manhã, no meio da tarde, na hora de ir embora, a gente “tá” sempre pedindo a proteção de Deus, e pedindo livramento para nossas crianças. Então nós não separamos, nós invocamos a presença de Deus a todo momento (Professora K, 2019 [sic]).

Em gráfico percebemos o percentual desta questão



Por essas respostas podemos comprovar objetivamente a influência e a manutenção das representações religiosas na vivência e contexto pessoal e familiar, trazidos pelos seus *habitus*, e essa estrutura adquirida corrobora com o ditado popular que já evidenciava: “o costume de casa vai à praça”, compreendendo que o *habitus* incorporado, permanece em sua vivência profissional, estruturando o espaço onde atua, neste caso, a escola. Essa estrutura vem sendo solidificada desde suas origens primárias.

Em uma entrevista

Sobre suas origens, a grande maioria, nasceu e cresceu no município de Itaberaí, algumas nasceram na zona rural e logo vieram para cidade estudar, outras já nasceram e cresceram na zona urbana. Dentre elas a grande maioria cumpre os preceitos religiosos cristãos, no que diz respeito a serem casadas, no civil e religioso, apenas uma professora é separada, dentre todas, 25% declaram que não casaram no religioso. Todas reproduzindo o dogma cristão de cumprir com os preceitos religiosos estabelecidos pela doutrina de sua Igreja. Quando questionadas se casaram no religioso, 75% categoricamente respondem, “sim, graças as Deus”. E algumas das que não casaram no religioso sentem por isso, dizendo: “infelizmente não”. Todas são adultas acima de 30 (trinta) anos, dentro dessa categoria, um dado importante, que

40%(quarenta por cento) delas tem mais de 50 anos, se aproximando dos 60 anos de idade, e com mais de 15 (quinze) anos de experiência pedagógica, sendo que, a maior parte destes anos, é na educação infantil.

Algumas desabafam sobre as fragilidades e dificuldades da idade em relação às demandas do trabalho e têm “certa” consciência de que o sistema político educacional está cada vez mais dificultando a atuação e qualidade do trabalho. Verifica-se isso quando questionada se gostava de dar aula, a entrevistada disse:

Gosto Silvia e eu não sei se vou dá conta de chegar até aposentar. Porque já estou com **(falou sua idade, quase 60)** anos então não sei porque ainda falta bastante tempo para mim aposentar acho que vai chegando a idade a gente vai ficando cansada, mais eu gosto demais de trabalhar com as crianças, o problema é o cansaço e criança exige muito, tem que ter muita paciência, mais Deus é maior (professora “H”, 2019 [sic]).

Pude observar, que a idade não tirou de muitas a vivacidade nas brincadeiras e outras atividades pedagógicas, mesmo que apresentassem um certo desânimo com o sistema educacional, estavam atendendo prontamente as crianças, claro que quando perguntei, onde arrumam toda essa disposição, responderam que em Deus, “só Deus para nos ajudar”.

Quanto a formação acadêmica, 92% possui graduação e especialização na área, apenas 8% não possui o ensino superior completo, está concluindo. Deste total 73% são formadas em pedagogia e 27% em outros cursos ou em formação. Mesmo com a grande maioria tendo cursado o ensino superior, quando perguntadas se conhecem outras religiões que não seja a cristã, 25% (vinte e sete por cento) disseram que sim, conhecia, 27% disseram que já ouviu falar, mas não conhece e não conhecem ninguém que participa de outras religiões e 50% disseram que não conhecem.



Este gráfico evidencia a fragilidade na formação, quando relacionado ao conhecimento das várias religiões, elas identificam apenas a cristã, isso pode comprometer o que afirma a legislação nacional e a municipal como o regimento interno e o PPP das unidades escolares. No documento da BNCC (2018, p. 436) diz que

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

Compreende-se que os ensinamentos religiosos presentes nas unidades escolares, devem fazer um caminho partindo dos pressupostos éticos e científicos estabelecidos pela normatização vigente. Pelas respostas apresentadas, a formação parece frágil neste sentido, pois como essas docentes farão para “abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas”, se 46% não conhecem e 27% só ouviram falar, esse percentual somado dá um total de 73%, que não tem conhecimento de outras religiões.

Ainda relacionado à formação, no PPP (2019) do CMEI, no item: proposta de formação continuada de profissionais da educação (p. 35) apresenta que

O Contexto atual exige dos profissionais da educação: professores, coordenadores, gestor, monitores, auxiliar de pátio, auxiliar de serviços gerais, lavadeiras/passadeiras-habilidades para as quais não foram formados. Isso significa, que nem todo conhecimento exigido na prática, se aprende durante o processo de formação inicial/graduação. Tão importante quanto conhecer e o saber fazer e fazer com qualidade.

Pensando nesta hipótese, a formação continuada para os profissionais da educação é um dos requisitos fundamentais na garantia do atendimento de qualidade no CMEI Filhos de Davi.

Diante disto, podemos compreender que a unidade escolar está preocupada com a formação continuada de seus servidores, todavia, existe uma lacuna, quando se trata de temas relacionados à religião e à educação, neste caso, um estudo sobre outras religiões. E que para objeto em pesquisa, considero relevante.

Quando o regimento interno e os PPPs falam de respeito à diversidade religiosa, elas compreendem que devem respeitar as Igrejas de cunho cristão, pois não conhecem outras. Segundo elas “tem as evangélicas, mas eu nunca frequentei, eu sei que tem os pastores, as Igrejas evangélicas, tem uma irmã que é evangélica” [sic]. Na visão delas a religião cristã é única, não conhecem nada além disso.

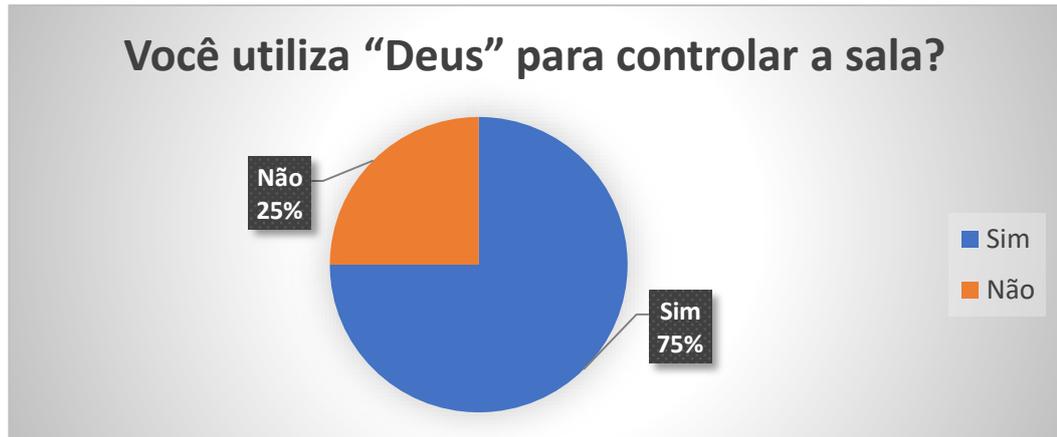
As entrevistadas, apresentam um perfil religioso cristão forte, que trazem desde de sua infância, que foi constituindo e estruturando ao longo de sua história de vida. Com isso a educação e a religião se fazem presente em sua história profissional.

3.3 A ESCOLA E A RELIGIÃO

Como separar a escola e a religião? Para as entrevistadas não é possível separar a escola e a religião. Nas observações diárias e entrevistas foi fácil identificar essa realidade. Desde quando as crianças chegam na sala, já começam a aula com oração, tudo gira em torno da mágica força divina em resolver os conflitos.

Para evidenciar essa hipótese, quando questionadas se acham importante que a religião esteja presente na escola, 64% disseram sim, 25% não e 11% não responderam. Entre as que responderam não e ficaram sem responder, em outras questões deixaram claro que Deus é utilizado na sala de aula ou no contexto escolar. Portanto, pode se concluir que 100% delas consideram importante que a religião e a escola caminhem juntas.

Como tudo gira em torno de Deus, resolvi então perguntar, se utilizam Deus para manter a disciplina ou ordem em sala de aula. Resultado



Mesmo entre aquelas que responderam não, como primeira resposta, em seguida disseram sim, como evidencia nesta resposta:

É para a disciplina aquela frase, não faz isso porque o papai do céu não gosta, que Deus não gosta, eu não tenho hábito de usar, para controle para conseguir uma atenção geral a gente pede um silêncio no momento da oração e aí a gente fala das coisas que estão fazendo errado, que não pode machucar um colega não pode fazer assim, porque **Deus ensina que a gente tem que respeitar as pessoas e é errado bater**, nessas falas assim. (professora, “E” 2019 [sic]).

Com isso, a pergunta/hipótese de que utilizam Deus para manter a disciplina e ordem, se confirma. Confirma também a hipótese de que a violência simbólica é legitimada pela cultura da crença religiosa, Deus permite a punição. No regimento interno da educação infantil do município, na seção IV com o item “proposta pedagógica e diversidade”, em seu art. 86 e inciso II vemos que

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Regimento, 2017).

Ainda no Regimento Interno da educação infantil do município, quando legisla sobre o direito e dignidade da criança determina em artigo seu artigo 62

Art. 62- A criança tem direito à educação, visando ao seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania, portanto a instituição deverá assegurar uma prática que possibilite a criança:
I. Vivenciar a dignidade como pessoa humana e à proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da Instituição ou praticada pela família (Regimento, 2017).

Quando trata das funções das professoras descreve que que é vedado aos profissionais da educação

Art.58- É vedado à equipe educacional:

- I. Tomar decisões individuais que venham a prejudicar o processo educativo;
- II. Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e /ou verbalmente qualquer integrante da comunidade escolar.

No entanto, contraditório ao artigo acima citado, PPP (2019, p.35) no item da avaliação da aprendizagem, sua redação diz:

Ao educador cabe planejar situações de mediação e intervenção pedagógica, a partir das observações e reflexões acerca da ação da criança. Dessa forma nessa etapa da Educação Básica **não é vista como uma forma de punição**, mas um meio para construção de ações conscientes.

No entendimento do PPP é justificado a ação punitiva do professor em relação à criança para alcançar o êxito proposto de desenvolvimento sócio-educativo, mesmo que, segundo a LDB/96 a avaliação na educação infantil, não tenha objetivo de promoção para o ensino fundamental. Pode ser que tendo em vista este texto, as professoras se sintam no direito de utilizarem Deus em tudo, inclusive na hora de conseguirem a disciplina na sala de aula, pode ser que inconscientemente agem assim por desconhecer teoricamente o significado da violência simbólica.

Bourdieu e Passeron (2009) desenvolveram os conceitos de violência simbólica e dissimulação, para explicar de fato como esse mascaramento das relações objetivas acontece; a religião na escola colabora para legitimar, conservar e reproduzir as relações antagônicas de forças entre os dominantes sobre os dominados, em nosso caso, entre educadores e alunos. Para compreender melhor o que a violência simbólica tenta inculcar, é necessário compreender o que os autores chamam de cultura legítima, essa, os autores consideram como arbitrária, pois a cultura dominante determina aos indivíduos que ação é a única possível, correta e aceitável. Para Bourdieu e Passeron (2009, p. 08) “A acção pedagógica impõe um arbítrio cultural através da autoridade pedagógica”, neste sentido, essa ação pedagógica se apresenta como natural dentro do processo educacional cultural. Em Bourdieu e Passeron (2009, p. 45) encontramos

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural

dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante.

É possível notar que as professoras desconhecem que sua ação seja arbitrária, pois o ato de educar, culturalmente herdado, de que a punição é permitida para alcançar o objetivo da aprendizagem, não lhes permitem reconhecer essa ação como violência simbólica. Violência essa, que elas mesmo sofreram e sofrem, enquanto deficiência em sua formação acadêmica e continuada, quando se trata da questão da legislação no quesito educação e religião.

Para justificar essa hipótese, quando perguntada qual o objetivo da educação, grande parte respondeu:

Meu objetivo maior é levar conhecimento, por que é tão bom, é tão gratificante quando a gente vê que a criança sai sabendo, principalmente no Jardim. Professora, “B” 2019 [sic].

Fazer a diferença na vida das crianças, sempre. Acrescentar, incentivar, para mostrar a eles as coisas boas. Ensinar eles a valorizarem as coisas que tem (Professora, E, 2019 [sic]).

É transmitir conhecimento para os alunos, valores. Tentar, assim, abrir a mente dos alunos, que eles possam aprender alguma coisa e não é só a parte pedagógica (Professora J, 2019 [sic]).

Em suas falas e nas observações em sala, pude perceber, que elas desejam o melhor para seus alunos, sempre acrescentar e nunca os diminuir, não percebem sua imposição de arbitrário cultural, este dado como legítimo pelo reconhecimento social no ato de educar. Para Bourdieu e Passeron (2009) a violência simbólica se caracteriza pela imposição de significações e estas são tidas como legítimas, reveladas na ação pedagógica.

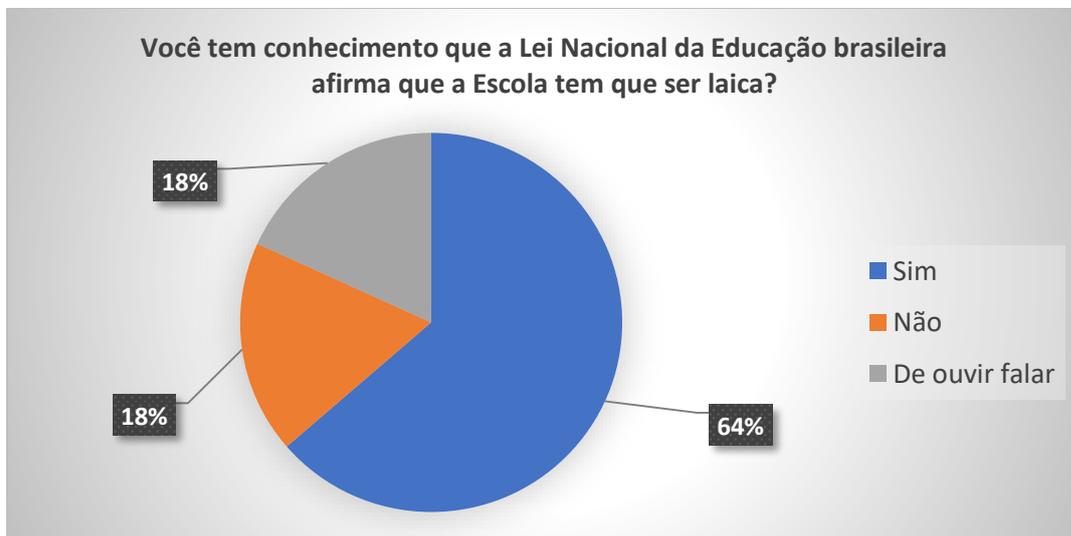
Para os autores a inculcação do arbitrário cultural dominante sobre a classe dominada como legítimo, são maneiras de legitimar a violência simbólica, neste caso essa justificativa se efetiva na religião, quando dizem “utilizo Deus em tudo”.

Pode ser que, pela lacuna na formação, quando respondem utilizam Deus sim, suas respostas são sempre muito seguras daquilo que estão fazendo, acham certo utilizar.

Utiliza Deus em tudo, né Silvia. A gente coloca Deus em tudo, na sala a gente dá glória a Deus o tempo todo na sala, então a gente utiliza Deus a todo momento, eu acho que sim, né? (professora H, 2019 [sic]).

Também. Muito. Muitas vezes eu posso até não falar tanto né? porque a gente não conhece o sistema e a religião de cada aluno de cada família, a gente também não pode interferir nisso aí né, porque às vezes eu falo alguma coisa né de religião e aí eles chegam em casa porque tudo que acontece eles contam mesmo para os pais eles comentam mesmo e aí os pais podem querer vir tirar satisfação, mas a gente fala sim, na medida do possível que eu posso falar eu falo, tem sempre as musiquinhas nas apresentações são sempre evangélica a gente não coloca a musiquinha para apresentação ou para cantar com eles do mundo não. Eu particularmente gosto sempre estar colocando a religiosidade ali no meio (Professora, B, 2019 [sic]).

Relacionando sempre a educação com a religião, questionei se tinham consciência de que as leis brasileiras, determinam que a educação deve ser laica, o gráfico revela que



Das entrevistadas 64% afirmam ter conhecimento, porém, dentre elas, há aquelas que disseram: “Já ouvi falar, mas não procurei direitinho saber não”; “Sim. Mas não é fácil trabalhar sem religião”; “Sim. Mas ensino as orações”. Há um misto de incertezas relacionado a este item, que refletem inclusive as disputas no campo educacional ao longo da história.

Um dado importante a se destacar é que quando fiz essa pergunta, uma das entrevistadas me pergunta: “Laica? O que é laica?” Neste momento expliquei que a educação deve respeitar todas as crenças religiosas presentes na escola. Neste instante ela diz: “A gente não pode muito falar da religião da gente, tem que fala de todas religiões”. Segundo Cunha (2013, p. 927)

O Estado laico é aquele que tem sua legitimidade radicada na soberania popular. Ele não só dispensa a legitimidade conferida pelas instituições religiosas como é imparcial em matéria de religião. O Estado laico respeita

todas as crenças, religiosas e antirreligiosas, desde que não atentem contra a ordem pública.

Para a legislação brasileira a escola deve ser laica, como também o Estado brasileiro. Este assunto gera polêmica, pois envolve crença e posicionamento individual, mesmo sabendo que é preciso caminhar de acordo com a legislação, há a lacuna da formação profissional.

É vedado as instituições públicas professar qualquer credo religioso. Muito embora os termos “laico ou laicidade” não constem na constituição brasileira, o seu art. 19 define que: “É proibido à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou Igrejas”. Ou seja, as instituições públicas, entre elas as escolas, devem seguir esse mesmo caminho, não defender nenhum credo religioso.

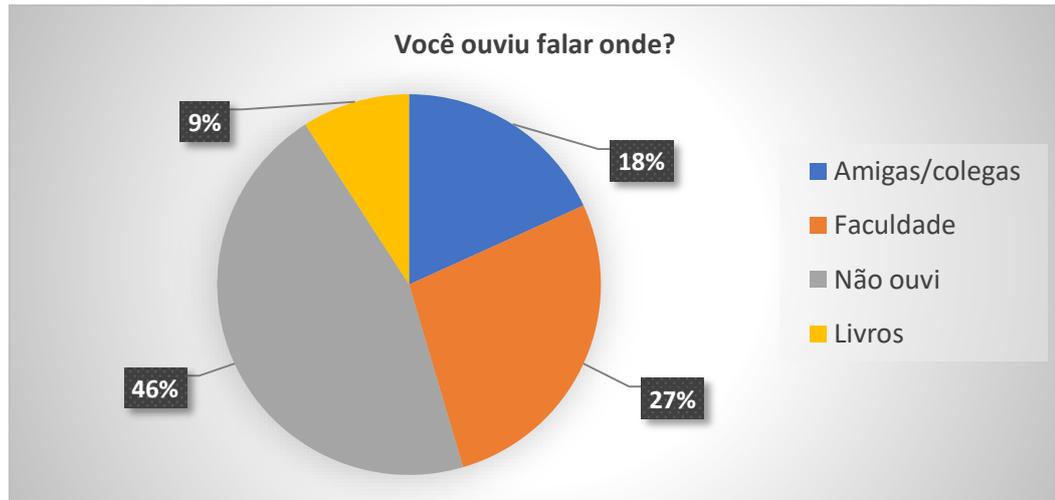
Há uma certa desinformação acerca dessa determinação, mesmo entre as que conhecem e reconhecem a legislação, continuam, em sua prática pedagógica utilizando a religião, neste caso, cristã na sala de aula, inclusive para conseguir a disciplina e ordem em sala, como já vimos acima.

A escola pública do ponto de vista educacional é um espaço do saber científico, toda sua prática pedagógica deve estar direcionada às ciências humanas, no entanto, este pensamento racional está baseado na herança do iluminismo, como vimos no capítulo primeiro, este movimento europeu do século XVIII, propõe que a explicação do mundo e tudo que nele contém, seja por meio da investigação científica.

Neste sentido a formação profissional das professoras, evidencia falha, ou deixa a desejar em relação a esse projeto iluminista de laicidade, pois, mesmo com a maioria dizendo ter conhecimento, continuam a defender e utilizam de sua crença e de suas representações religiosas em suas práticas pedagógicas. Essa falha é confirmada pelas respostas dadas quando questionadas acerca de outras religiões, de acordo com o gráfico acima demonstram pelas respostas encontradas como:

“Já ouvi falar, mas não procurei direitinho saber não” (profa. “B”); “Sim. Mas não é fácil trabalhar sem religião” (profa. “G”); “há essa pergunta assim... eu não sei muito não, te responder ela” (profa.”D”); “Não. Conhecimento, assim de eu ler não, de ouvir falar, sim” (profa. “E”).

Para ajudar a entender melhor essa questão ainda pergunto de onde ouviram falar?



Nem a graduação e nem a formação continuada são mencionadas, a maioria nunca ouviu falar e o baixo percentual que ouviram na faculdade ou em livros, diz não saber comentar sobre o assunto.

Provavelmente por não terem formação adequada, continuam a reproduzir seu *habitus* religioso, que para Bourdieu e Passeron (2009, p. 53) é

um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP (ação pedagógica) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.

Como a falha na formação se efetiva, o desconhecimento desse processo de inculcação, arbitrário interiorizado, se revela nas falas de que o amor pela educação e pelas crianças é grande e sem amor não conseguem:

Eu falo que Deus não me deu lugar melhor para trabalhar do que aqui, com as crianças. Eu trabalho mesmo por prazer, por amor mesmo. Eu amo (Professora “D”, 2019 [sic]),

Uai trabalhar certo com amor e carinho, ensinar as crianças direito (Professora “H”, 2019 [sic]).

Esse amor à profissão, essa intensa dedicação de ser professora, é quase um dom, um carisma que na perspectiva sociológica de Weber (2012), é um tipo de poder simbólico capaz de conferir aos agentes religiosos o fato de acreditarem no seu próprio poder simbólico.

3.4 ANALISANDO O PPP E O REGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para esta análise busco aqui a partir da legislação da educação brasileira verificar e compreender como caminha os PPP das unidades escolares e o regimento interno da educação infantil do município, especialmente, no que tange à educação infantil e a religião. As diretrizes curriculares nacionais para educação infantil definem o PPP como sendo um plano orientador das ações das unidades escolares vejamos:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (DCNEF, 2010, p. 13).

A importância do PPP como plano orientador de todas as ações, se insere num contexto coletivo de toda comunidade escolar, no seu processo de elaboração e definição de suas metas e estratégias a serem alcançadas durante o ano. Ele é um documento norteador das ações, e uma vez construído por todas as mãos, tende a ser o mais plural e democrático possível, assim possibilita as várias interfaces metodológicas, culturais, religiosas e didáticas vistas sob vários olhares e enriquecido por eles.

Nas unidades escolares pesquisadas no seus PPPs, o objetivo descrito para o mesmo é de “um documento comum que configura a identidade desta Unidade Escolar com medidas que define os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais das propostas pedagógicas da instituição” (PPP, 2019, p. 06). Este então, reflete a realidade de toda a vivência educativa, por meio de sua identidade. Aqui o PPP, é definido conforme determina o DCNEI.

A BNCC (2018, p.436), descreve que

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

Neste aspecto notamos que a religião, inserida no contexto do ensino fundamental, tende a contribuir para amenizar os preconceitos e incisivamente

combater a intolerância religiosa, que muitas vezes, por meio das representações religiosas preconceituosas, aparecem em violência simbólica por meio do currículo oculto. Este texto da BNCC traz a hipótese da possibilidade de evitar esse tipo de atitude dentro do âmbito escolar.

Analisando o PPP e o regimento escolar encontro a seguinte redação para o ensino religioso PPP (2019, p. 07)

As aulas de Ensino Religioso podem ser planejadas de maneira interdisciplinar, pois trata-se de um tema transversal, extremamente importante na compreensão de situações problemas encontrados no cotidiano, com a finalidade de compreendê-las, superá-las e transformá-las em saberes necessários que ajudam a afirmar os vínculos sociais e afetivos rumo a construção de atitudes favoráveis a consolidação dos grupos sociais.

Percebemos que há uma consonância com a nova BNCC, pois expressa uma intenção de superação dos problemas que, por ventura venham a aparecer, em relação a religião na sala de aula. Porém, neste trecho fica confuso o entendimento, pois, fala da construção “de atitudes favoráveis a consolidação dos grupos sociais”, mas não especifica claramente, deixando essa amplitude, sem explicar quais as atitudes e quais grupos sociais são atingidos pelas situações problemas que podem serem superadas, além disso quando diz “podem ser planejadas de maneira interdisciplinar”, permite uma autonomia ao professor de buscar as variadas metodologias para alcançar os objetivos previstos. Para Freire (1996) a autonomia não é algo dado, mais que vai se constituindo e consolidando a partir das decisões, portanto, o planejamento autônomo, está inserido num contexto de compartilhamento das experiências vividas, o autor ainda destaca que a essa autonomia adquirida com a experiência, carrega junto de si a responsabilidade. Por isso, a clareza do PPP da unidade escolar, é necessária para identificar as situações problemas a serem sanadas.

Em ambos PPPs analisados, a proposta metodológica apresentada é a sócio interacionista, faço aqui o destaque do CMEI (PPP, 2019, p.15). “A proposta está voltada para uma Educação Sócio Interacionista, pois nela a criança constrói o saber, através da interação estabelecidas com outras pessoas e com o objeto do conhecimento”. Os PPPs deixam claro uma metodologia integrativa entre criança e adultos, em relação à construção do saber, da aprendizagem.

Os grandes teóricos desta concepção interacionista, são Piaget (1971) e Vygotsky (2007), estes compreendem que as combinações de influências podem favorecer o processo de aprendizagem. O desenvolvimento humano se dá no processo ativo e não passivo, utilizando de significados dos objetos para conhecer, aprender e consecutivamente se desenvolver enquanto sujeito. Para Piaget (1971) a criança é ativa e age no meio, é em estrutura diferente do adulto, mas igual funcionalmente, Vygotsky na mesma esteira de Piaget aborda essa concepção, porém acrescenta o dado da questão social e cultural, para ele é pela relação com o mais experiente e pela força da linguagem que o sujeito se apropria ativamente do conhecimento social e cultural no meio em que está inserido.

Vygotsky (2008) entende que o desenvolvimento na proposta metodológica sócio-interacionista, é resultado das relações de experiências, para ele o desenvolvimento e o aprendizado estão intimamente ligados. Os indivíduos só aprendem quando as informações fazem sentido, assim, a interação social do indivíduo facilita seu desenvolvimento, seu aprendizado.

Nesta mesma esteira de pensamento, Paulo Freire (1999, p. 15), no item “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, diz que “não só o professor, mas a escola tem o dever de não só respeitar os saberes que os educandos chegam com eles, mas instigá-los a pensar concretamente por eles”, Freire (1999) dá pistas de que o conhecimento é visto como produto da existência real, objetivo, concreto e material, do homem e de seu mundo.

Neste mesmo caminho podemos crer que os PPPs caminham na perspectiva de que a criança aprende e ensina conjuntamente com o adulto, porém é na experiência do adulto que ela se estrutura e incorpora seus conhecimentos. Para Bourdieu (1989) é no *habitus* adquirido que o indivíduo se forma.

Percebemos esse mesmo entendimento no regimento interno das unidades de educação infantil do município quando destaca em seu art. 6º inciso XIV (REI, 2017, p. 07) descreve: “Compreender a criança como sujeito histórico e de direitos que interage, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura”. As interfaces disciplinares se fazem presente, na busca de construir uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento da criança.

Nas entrevistas essa proposta também fica evidenciada, quando pergunto qual o objetivo da educação para você: a grande maioria responde que é para tornar

o conhecimento e a autonomia do educando, um processo de aprendizagem. Porém estas mesmas entrevistas revelam que a religião cristã é muito importante para esse desenvolvimento, muitas acreditam que sem Deus não há desenvolvimento ou aprendizado e que utilizam sua concepção religiosa cristã para alcançar seus objetivos. Em Durkheim (1989) encontramos que essa concepção, por meio de suas representações e crenças, é um elemento essencial da religião e não da ciência.

Neste caso, **talvez**, as professoras não tenham ainda consciência em relacionar a religião e ciência, porém, para Durkheim (1989, p. 493) “os crentes, isto é, os homens que vivendo a vida religiosa, têm a sensação direta do que a constitui”.

Para o autor os crentes

Sentem, com efeito, que a verdadeira função da religião não é nos fazer pensar, enriquecer nosso conhecimento, acrescentar às representações que devemos à ciência, representações de outra origem e de outro caráter, mas nos fazer agir, nos ajuda a viver (DURKHEIM, 1989, p.463).

Isto, então poderia nos ajudar a compreender que o sentimento de que o aprendizado acontece graças a importância dada a religião pelas professoras, é de que seus *habitus* religiosos, lhes permitem sentir, agir e viver, na compreensão de que o saber se dará a partir da religião, por meio de sua experiência com o transcendental, neste caso, Deus.

Isto está evidenciado nos PPPs que diz:

A proposta pedagógica curricular de se trabalhar Ensino Religioso na Educação Infantil está intimamente ligada à formação dos valores, étnicos, morais e culturais dos alunos. Não queremos priorizar religiões, mas reconhecer a importância de Deus em todas as circunstâncias, seja na escola, ou na família, como complemento indispensável na formação da personalidade e do caráter da criança (PPP, 2019, p. 06).

A compreensão expressa de religião aqui apresentada, está limitada à religião cristã. Isto também se evidencia nas entrevistas, a maioria das entrevistadas, quando perguntadas se conhecem outras religiões que não seja a cristã, responderam que “não conhecem ou que nunca ouviram falar”, algumas até tentaram exemplificar, porém citavam sempre outras Igrejas que professam o credo cristão. O poder simbólico da religião cristã está bem estruturado no meio delas.

Assim Bourdieu (1989) enfatiza o poder de “consagração” no processo de construção do poder simbólico – consiste em transfigurar as instituições sociais em instituições de origem sobrenatural. Para Bourdieu (1989, p. 07). “O poder simbólico

é, com efeito, esse poder invisível o que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeito ou mesmo que o exercem”. A eficácia simbólica da religião se apresenta como na “alquimia” de cobrir o que é produto humano com caráter sagrado, conferindo à ordem social um caráter transcendental e inquestionável. Nisto se configura, segundo Bourdieu (1987) a gênese do poder simbólico religioso.

Em outro trecho do PPP (2019, p. 06) é descrito que

A proposta pedagógica curricular de se trabalhar Ensino Religioso na Educação Infantil está intimamente ligada à formação dos valores, éticos, morais e culturais dos alunos. [...] como complemento indispensável na formação da personalidade e do caráter da criança

O Projeto Político Pedagógico, neste trecho, busca no ensino religioso, construir no seio da escola, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, propõe contribuir uma formação integral dos alunos, por meio das experiências pedagógicas e diálogos permanente, visando acolher e respeitar a diversidade religiosa existente no interior da escola.

3.5 OBSERVAÇÃO EM CAMPO

As observações foram feitas durante as aulas, durante o período normal das atividades escolares e nos encontros de formação e planejamento. No CMEI Filhos de Davi, as observações aconteceram no período matutino e na escola São Dimas no período vespertino.

As crianças, em sua grande maioria, chegam sempre acompanhadas pelos pais e/ou algum responsável, outras chegam pelo transporte escolar particular ou público. As pessoas responsáveis levam suas crianças até a sala de aula, em ambas unidades escolas, elas entram na unidade escolar e entregam seus filhos às professoras responsáveis. Neste momento pode haver uma conversa explicando, de ambas as partes, acontecimentos anteriores ou o que aconteceu à noite com as crianças. Essas observações trazidas pelos pais ou responsáveis ajudam no cuidado da criança no período em que ela está na unidade. Esse é um momento importante na vivência da educação infantil, para Oliveira (2011, p. 177) “O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança,

de consultor, apoiador dos pais”. Essa relação mais íntima do momento de chegada da criança, proporciona na professora e na família um laço e fortalecimento para o desenvolvimento infantil. Oliveira (2011, p.177) descreve que se “assim ocorrer, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre o seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil”. Tanto no CMEI quanto na escola São Dimas, essa relação íntima entre a família e o corpo docente, acontece diariamente.

Aqui pode parecer que a família autoriza a ação da escola na vida de seus filhos, pois a mesma, especificando os acontecimentos ocorridos, credita na professora sua livre ação. Presenciei, uma ação em que a avó deixa a criança, depois de ter dito o que aconteceu na manhã quando a criança se levantou, “ela não queria vir, queria ficar vendo TV”. Em seguida deixa a criança nas mãos da professora chorando, dizendo “eu tenho que ir trabalhar”. A professora imediatamente pega a criança e fala que vamos brincar, comer e que papai do céu não gosta que ela chore. A avó ouvindo isso, continua caminhado em direção da saída. Neste caso a família não falou nada de Deus, pelo menos que eu ouvisse, porém, não se incomodou com a fala da professora. A professora utiliza aqui a sua representação religiosa, para conquistar e consolar uma criança. A criança foi se acalmando. Em seguida, vão para o refeitório.

No CMEI após todas as crianças entrarem, já vão para o refeitório e lá fazem a primeira oração do dia. A oração sempre começa com uma professora, orientando com músicas infantis, religiosa ou não. Em seguida fazem uma oração espontânea. Pedindo a Deus (se referem a Deus como papai do céu) proteção, durante o dia e agradecendo pelo alimento. Em todas as orações que presenciei a religião cristã está presente, em nenhuma das unidades, presenciei outro tipo de oração, sempre direcionada ao cristianismo. Cada professora faz sua oração de acordo com a Igreja que pertence, pentecostal ou católica, a grande maioria católica.

No CMEI as orações acontecem nos momentos de alimentação, no café da manhã, no almoço, no lanche e jantar. São sempre acompanhadas de músicas infantis, que por sua vez, não eram religiosas em sua maioria.

Um fato também importante é que muitas vezes as crianças maiores pedem para fazerem a oração, e as fazem espontaneamente, porém parece que já estão decoradas anteriormente, pois se apresentam em forma de repetição e a grande

maioria já sabem a próxima frase. Neste sentido, em Bourdieu (1983) entendemos que a oração já foi incorporada.

Na escola a oração acontece sempre antes de iniciar a aula daquele dia, seguindo sempre o mesmo padrão. Em algumas salas, a oração também acontece no final da aula. Como bem disse uma professora na entrevista: “a gente começa pedindo e encerra a aula agradecendo”.

Durante as observações as professoras procuram se concentrar nas ações pedagógicas, algumas com mais intensidade, outras menos. Sempre que era necessário, elas utilizavam Deus para melhor explicar o conteúdo proposto daquele dia. Em nenhum dos planejamentos observados, a religião estava discriminada como conteúdo proposto para aquele dia. Porém ela se apresentava em forma de currículo oculto por meio de frases e expressões religiosas, como por exemplo: “Meu Deus isso não pode; misericórdia, papai do céu não gosta disso, papai do céu vai ficar triste, papai do céu fica feliz com isso, etc”. Essas foram as frases mais comuns presentes nas aulas observadas e ouvidas nas duas unidades escolares.

Na entrada da escola tem uma grande frase com um versículo bíblico, as crianças, na sua maioria, não param para observar o texto, porém o que ele representa para comunidade escolar e a família é o importante. Do texto dos provérbios 22,6. “ensine a criança o caminho onde deve andar, e até quando envelhecer não se desviará dele”.

Nas salas de aulas encontrei poucos textos religiosos, apenas em uma sala da escola e do CMEI, que encontrei uma oração do santo anjo, uma oração católica, escrita em uma cartolina e que muitas vezes, segundo as professoras, fazem a leitura, em forma de oração.

Pude observar ainda que entre as crianças maiores havia um certo interesse em se agrupar, aqueles que mais eram amigos, formavam pequenos grupos, em alguns momentos direcionados, eram selecionados por elas mesmo e, em outros, pela professora ou a monitora. Essa formação de pequenos grupos eram muitas vezes, organizadas pelo comportamento das crianças, principalmente na escola. Pude notar que essa organização interna na sala de aula, tinha como objetivo cuidar ou manter a disciplina. Nesta organização, notei que não havia um planejamento prévio. Ficou subentendido como estratégia disciplinar ou para conter conflitos.

As crianças, em alguns momentos fugiam dessa organização prévia da professora quando, na sala ou no recreio, se organizavam em pequenos grupos, de

forma diferente da estabelecida pelos adultos, ao estarem longe dos olhares destes, principalmente, durante as brincadeiras no pátio, nas refeições e no horário de entrada e saída, quando se juntavam por afinidade na escolha das brincadeiras e jogos. Suas conversas e brincadeiras versavam sobre os mais diversos assuntos, dentre eles, os acontecimentos em família, no quais incluíam a ida à Igreja. Ex. “vi sua mãe na Igreja ontem”. Eles entre si, compartilhavam os acontecimentos e suas experiências, significando, que compartilhavam do mesmo espaço religioso. Neste espaço, fora da sala, as crianças buscam, longe do controle das professoras se tornarem agentes próprios de sua estrutura, para Bourdieu (1996), eles são agentes, na medida em que se estruturam, também, externamente do campo. Neste caso a relação entre si, entre as crianças ultrapassam o controle do adulto, permitindo a eles, serem agentes também de sua formação, trazendo em si seu *habitus* originários da família, aqui o hábito de ir a determinada Igreja, que vai constituindo e, aos poucos, se efetivando, um *habitus*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de informação, importa dizer que este estudo teve a intenção de observar e analisar como as representações religiosas das professoras das unidades escolares de Educação Infantil no município de Itaberaí-GO, se apresentam em sua prática pedagógica, sem, no entanto, fazer juízo de valor.

Conforme constatado ao longo da pesquisa, a educação brasileira teve sua origem no seio da Igreja Católica, onde as regras educacionais foram estabelecidas de acordo com os dogmas cristãos desta instituição religiosa. A educação brasileira seguiu essas orientações, como únicas, durante muito tempo, quase três séculos.

Neste sentido, a religião cristã imprimiu na educação seu sistema simbólico, por meio do que Bourdieu chama de violência simbólica. Ou seja, uma força que exerce autoridade conforme o arbítrio cultural, sobre os processos de fabricação e inculcação de crenças, diretrizes e práticas, que induzem os sujeitos a se posicionarem em um determinado espaço social de acordo com as premissas previamente formuladas pelos agentes dominantes desse campo. Assim, além de reproduzirem os padrões do discurso dominante, conferem-lhe legitimidade, considerando-os naturais e mesmo inevitáveis.

Notamos ao longo de nossa pesquisa, que a religião ainda está presente nas instituições públicas de ensino, incluindo as instituições destinadas ao atendimento das crianças. A legislação brasileira, por sua vez, percorre, ainda hoje, o caminho legitimando esse processo, desde o império até a república. Mesmo na contramão das lutas dos educadores e educadoras desse período, ela se fortaleceu e se reafirmou. Em certos períodos mais forte, ora mais tênue, mas com muita constância. Destarte, foi possível observar que a religião tem uma presença constante e gera um *habitus* na educação brasileira. Este é um dado relevante a se considerar. O *habitus* cristão perpassa a educação brasileira, marcado, sobretudo, pela aliança da Igreja com o poder político constituído, pela aliança com a classe média ou ainda com a 'burguesia'. Essa marca, estava presente na Família, na Igreja e na Escola, que transmitiu seus valores às educadoras e estas dão continuidade neste costume antigo, consciente ou inconscientemente às crianças.

O curioso desse campo é que no contexto de redemocratização, em função das forças políticas em disputa, a laicidade ascende no contexto normativo do Estado de Direito, mas não consegue exercer a violência simbólica de forma legítima, fazendo

com que a permanência das práticas religiosas no processo educacional se revele em forma de currículo oculto.

Assim, como a *doxa* do campo educacional historicamente se consolidou sobre a ideia de que a religião e a escola possuem uma relação natural, é essa construção simbólica que compõe o *habitus* das professoras, e é essa representação social herdada que orienta e perpetua a religião nas práticas pedagógicas.

Embora, tenha havido uma disputa ao longo do século XX sobre o lugar da religião no campo educacional que permeiam as discussões sobre a laicidade do ensino, no processo histórico inicial de formulação do campo educacional brasileiro, a Igreja Católica estrutura os valores da educação e estabelece como natural a presença do sagrado na estrutura educacional, além de legitimar metodologias e didáticas autoritárias voltadas à disciplina. Se torna um senso comum do campo a ideia de que a religião é a salvaguarda moral da sociedade, e por isso, não poderia estar ausente do âmbito educacional.

A dificuldade de implementação do projeto laico no campo educacional brasileiro é elucidativo desse processo de naturalização da religião. Se o religioso se constitui como transcendente ao indivíduo que dinamiza as aulas e as práticas em sala, o projeto da laicidade tende a não se concretizar. E, nesse sentido, a própria ascensão do projeto de laicidade na legislação educacional brasileira se coloca como uma violência simbólica, embora, ao que tudo indica, não legitimada pelo campo, uma vez que ignora o peso e a importância da religião na vida dos sujeitos brasileiros, que não desaparece, mas tende a se expressar em forma de currículo oculto.

Como vimos na revisão bibliográfica encontramos na legislação deliberações acerca do Ensino Religioso ER, para o ensino fundamental conforme a lei 9.475/97 e na BNCC (2018). Entretanto, para a Educação Infantil regras explícitas para esta etapa do ensino, pouco ou nada estabelece quando se trata principalmente do ensino das religiões. Por mais que se discutam as reproduções de práticas pedagógicas nos cursos de formação para educadores, desta etapa, ao chegar na escola o educador(a) de educação infantil se depara com conceitos já concebidos e estruturados que se tornam inquestionáveis e que, conseqüentemente, são incorporados e reproduzidos na sua prática.

Neste aspecto posso colocar um pouco de minha experiência pessoal com relação à formação de docentes para a educação em geral e específica para a educação infantil. Minha graduação foi 'licenciatura em geografia', que está voltada

para a educação básica. Durante este curso não houve a menor preocupação com questões de religião, como se ela não tivesse nenhuma influência sobre a educação, talvez pela preocupação de que o ensino deva ser laico, e vejo que exatamente por isso deveria ter uma preocupação e análise explícita desta questão.

Concomitante com o mestrado participei e, concluí um curso de pós-graduação em pedagogia, voltado especificamente para a educação infantil, neste curso também não houve a menor preocupação com a questão da religião como se ela não fosse relevante para a educação nesta fase. Pude observar também que entre as colegas, a maioria já são educadoras, o pensamento em relação à religião é o mesmo que o apresentado pelas educadoras entrevistadas. Isso nos revela uma lacuna em sua formação para lidar com questões de cultura religiosa e assim o campo está totalmente aberto para a imposição de um *habitus*, inscrito em determinada cultura tida como legítima. O campo religioso está totalmente aberto para o livre arbítrio de cada educadora, que pode utilizar a religião, em geral, como um elemento mágico de solução dos problemas.

Contraditoriamente a esse fato, percebi muito presente a ideia de que “religião, futebol e política não se discutem”. Contraditoriamente porque não se discute, mas se utiliza, se vive e se impõe valores recebidos sem nenhum questionamento sobre a importância destes elementos de uma educação para a autonomia, ou educação e cidadania.

Constatar também pela revisão bibliográfica e pela observação e trabalho de campo que o cristianismo tem exercido forte influência sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas ao longo da história da educação brasileira. Nas primeiras iniciativas educacionais, a presença das orações, canções e histórias eram relacionadas às temáticas religiosas. Essas práticas eram comuns na proposta pedagógica das pré-escola e primeiras creches, essas propostas se embasavam nas ideias de Froebel que veio percorrendo o final do XIX e início do século XX. O objetivo era transmitir a espiritualidade e os valores morais estabelecidos pelo cristianismo. Não distante ainda neste século essas orações, canções e histórias de cunho religioso, continuam hoje ainda, como vimos na observação e entrevista com as professoras. O município de Itaberáí não fica fora desta realidade, mesmo diante das restrições da legislação brasileira.

Durante toda revisão bibliográfica ficou evidenciado que a temática levantada aqui, ainda é pouco pesquisada, pois foram encontrados poucos pesquisadores que se debruçam sobre a educação infantil e religião.

Para compreender como as crianças absorvem essas representações, buscamos analisar seu desenvolvimento, neste sentido, teóricos como Walter Bejamim (1993), Piaget (1971) e Visgotski (2007), ajudaram a entender que a infância se faz numa construção histórica, cultural e social. A criança também produz culturas e dão significados e ao mesmo tempo ressignificam seu mundo e tudo que nele o cerca. Neste sentido compreendemos que a criança interage com sua formação, não sendo um ser passivo, mas ativo em seu processo de desenvolvimento. Essa visão também foi encontrada nos projetos pedagógicos das unidades escolares pesquisadas, no entanto, ao adotar a religião e seu princípio punitivo como elemento disciplinador, as docentes acabam contrariando essa diretriz de produção de autonomia, impondo a religião enquanto componente do currículo oculto.

Assim, as representações religiosas e os *habitus* professoral, vão transmitindo ao longo do ano letivo informações das quais as crianças vão sendo estruturadas, estas, porém, também contribuem para a que a prática pedagógica seja adaptada, como afirma a professora na entrevista:

Eu gosto de ensinar e aprender também porque, uma coisa é você ensinar, e, ao mesmo tempo você aprende. A gente aprende muito com as crianças. As vezes temos que mudar de estratégia da aula, porque o aluno traz coisas de casa que a gente tem que considerar (Professora A, 2019).

Nesta fala se evidencia o que os teóricos estudados afirmam, a criança interage e reage a ação pedagógica, ela nesta interação, colabora para sua formação em desenvolvimento. Neste aspecto o *habitus* religioso trazido de casa, confirmado ou não por uma participação da família em alguma Igreja, tem também sua influência em sua formação e das demais crianças.

No entanto, na prática essa interação adulto e criança, não acontece tão simplesmente. Nas observações e entrevistas, poucas vezes presenciei esse fato. À criança é imposta a religião e o modo de pensar e ver Deus da professora, o que configura a violência simbólica. Mesmo que inconsciente, o adulto exerce sobre a criança uma imposição, atitude coerente com uma perspectiva funcional estruturalista, tão criticada nos estudos de Bourdieu e Passeron, e contrária à proposta sócio-

interacionista definida nos projetos pedagógicos. Pois quando a professora em entrevista diz que a educação tem como objetivo “moldar as crianças, mostrando para elas que, para ser um cidadão de bem, ela precisa aprender regras, direitos e deveres”, delimita a ação da criança como construtora participante de formação e desenvolvimento, não que ela seja incapaz intelectualmente, mas pela imposição do sistema educacional. Nisto a violência simbólica pode se efetivar.

Neste contexto também se evidencia a lacuna deixada na formação acadêmica das professoras, tanto para as relações de respeito ao desenvolvimento individual cognitivo das crianças como em nosso objeto de estudo em relação com a religião, nas quais elas acreditam ser unicamente a cristã. Acredito que o sistema formador educacional falho, executa nas professoras a violência simbólica, quando lhes negam o direito e o acesso a uma formação integral.

Outro dado importante é a presença do currículo oculto, em muitos momentos, observei que ele se faz presente de várias formas. Tanto nas atividades lúdicas quanto na esfera religiosa. Verifiquei que em algumas salas, a organização da sala de aula, a disposição das carteiras é de uma forma em que a professora fica de frente para as crianças que ficam uma atrás da outra, dificilmente a atividade pedagógica acontece de uma forma circular em que a educadora está de igual para igual. Acontece aí um processo de imposição de uma autoridade, não em seu verdadeiro sentido de autoridade como serviço, mas no viés do autoritarismo. Isso se transfere para a autoridade de Deus, mesmo que seja utilizado para o respeito com o outro, papai do céu não gosta, etc. O *habitus* interiorizado desde criança, por parte da educadora de que Deus é um justo juiz, mas juiz que castiga o erro, vai sendo retransmitido e poderá ser assumido pela criança.

Ainda percebi que independente de participarem ou terem funções específicas ou não de sua Igreja, as professoras trazem a presença de Deus para suas vidas pessoais e profissionais, isso indica que não importa a religião, a presença do sagrado, indica que o transcendental não carece de institucionalização para se efetivar o *habitus* religioso. O transcendente as contempla e lhes confere esperança de dias melhores “sem Deus somos nada” (Professora, K, 2019).

Por fim, nossa hipótese: de que os indivíduos são estruturados a partir de práticas e diretrizes acessadas durante o processo de socialização a partir da posição que ocupam, em determinados campos de atuação, o que Bourdieu (1989) chama de *habitus*, se apresentou-se em duas formas:

1. A família tem um papel fundamental nesta construção, desde a infância a religião esteve presente em suas vidas;
2. Não precisam da instituição Igreja, para que suas crenças no transcendente permaneçam, independentemente de sua religião e assiduidade religiosa, a fé está estruturada, isso acontece pelo arbítrio cultural do campo ao qual estão inseridas.

Assim, pode se justificar, pela falta de formação em relação às outras religiões o fato de atribuir e justificar tudo à religião cristã.

Observamos que há também pelo menos duas diretrizes para o campo educacional brasileiro em relação à religião, que indicam uma disputa sobre os capitais a serem impostos por esse campo.

- 1) A primeira de que historicamente a religião cristã estruturou os valores da educação brasileira e estabeleceu como natural a presença do sagrado na estrutura educacional, legitimando metodologias e didáticas autoritárias voltadas à disciplina.
- 2) A segunda de que há uma disputa nesse campo sobre a presença da religião na educação, que no último século, se efetiva organizando uma legislação em torno da laicidade no tocante à educação, o que possibilitou a regulamentação dos cursos de licenciatura em pedagogia, voltados para a laicidade, num primeiro momento (que deu origem à uma lógica funcional estruturalista), e para o respeito à diversidade religiosa, em um segundo momento (que deu origem a uma perspectiva construtivista, ou sócio-interacionista, de educação).

Essas diretrizes passaram a estruturar os docentes que atuam na educação infantil em Itaberaí-GO, de onde foi possível concluir que:

- 1) Apesar das diretrizes laicas impostas durante os cursos de formação de professores, as professoras não inculcaram em seu *habitus* profissional as várias religiões existentes, permaneceram com seus *habitus* religiosos originários e os levaram à sala de aula, transmitindo por meio de suas

representações religiosas, suas crenças, tanto no currículo prescrito, quanto no currículo oculto.

- 2) O discurso religioso está fortemente sedimentado, se efetiva com muita naturalidade, não havendo, portanto, laicidade da escola pública, que professa e circula um único credo, o cristão, que foi consolidado, pelo *habitus religioso*.

Esta pesquisa constatou ainda que a Ciência da Religião se faz necessária nos currículos de formação, desde a educação básica até a pós-graduação, uma vez, que o projeto laico, ao subestimar a importância da religião e do transcendente para os sujeitos humanos, falhou em produzir orientações suficientes para os educadores e educadoras sobre o papel da religião na produção de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

Essa pesquisa abriu espaço de compreensão e reflexão acerca do debate sobre a laicidade em torno do campo educacional, neste sentido a lacuna deixada pelo sistema educacional neoliberal, na formação profissional docente, demanda ainda um espaço de luta na busca de uma formação integral, que permita construir saberes relacionado ao tema religião e educação. No diálogo entre educação e religião, quais possibilidades a atual política educacional brasileira, oferece para formação integral dos saberes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, S. P. Mídia, democracia e a presença dos neopentecostais na política brasileira. Anais. *10º Encontro Associação Brasileira de Ciências Políticas: "Ciência Política e a Política: Memória e Futuro"*. Belo Horizonte, 2016.
- ALVES, Rubens. O que é Religião. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense/Abril, 1984.
- AMADO, Suely Maria da Silva. *Violência e experiência religiosa na Escola Pública Municipal de Goiânia*. Goiânia: Hagaprint, 2001.
- ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. In: *Educação & Sociedade*, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolau Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas, volume 1). São Paulo: Brasiliense, 1994b.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENJAMIN, Walter. Sobre história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas, volume 1). São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- BETO, Frei. O que é comunidade Eclesial de Base. Brasiliense, São Paulo, 1985.
- BERGER, Peter. O Dossel Sagrado. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 2004c.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius, 1996.
- BOURDIEU, Pierre & EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P; PASSERON. J. C. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp. Recensão de: Ana Paula Rosendo. Covilhã, 2009.

BRANCO, Jordanna C. e CORSINO, Patrícia. O Ensino Religioso em turmas de Educação Infantil em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro: algumas questões. *Congresso Iberoamericano de Educação*, setembro de 2010.

BRANCO, Jordanna C. e CORSINO, Patrícia. O ensino religioso na educação infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? *Revista Contemporânea de Educação*, v.2, dez./jan., 2006.

Branco, Jordanna Castelo. *A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do Município de Duque de Caxias*. Rio de Janeiro, 2012.130 f.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Secretaria da Educação Fundamental*. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. Vol.3, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL.. *Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL/MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Links para um site externo)Links para um site externo>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CAVALIERE, Ana e CUNHA, Luiz Antônio. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos. In: PAIXÃO, Lea e ZAGO, Nadir (orgs). *Sociologia da Educação: pesquisa da realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 117

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*, v.2, dez./jan., 2006.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

COMPÊNDIO DO VATICANO II. Documentos do Concílio Vaticano II. Petrópolis, Vozes, 1967.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patricia e NUNES, Maria Fernanda Rezende. Novos marcos para a Educação Infantil (2009-2010): consequências e desafios. In: CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; e NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica e Fundação Orsa, 2011.

CORSINO, Patricia e PIMENTEL, Cláudia. O livro nas mãos das crianças. In: *Congresso Internacional Cotidiano – diálogo sobre diálogos*, 3, 2010, Niterói. Anais... Niterói:UFF, 2010 C

CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2003.

CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia e NUNES, Maria Fernanda. Crianças e adultos em instituições de Educação Infantil: contexto e pesquisa. In: KRAMER, Sônia (org). *Retratos de um desafio: adultos e crianças na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia e NUNES, Maria Fernanda. *Profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)*. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia e NUNES, Maria Fernanda.. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. In: KRAMER, Sônia (org), *Retratos de um desafio: adultos e crianças na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009b.

COSTA-LOPES, V . *O discurso educacional católico sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu*. Paideia (Ribeirao Preto) , v. 16, p. 09-17, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. A Educação na Nova Constituição. *Revista ANDE*, Ano 6, nº 12, p. 5- 10, 1987.

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomização do campo educacionais: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2, dez./jan. , 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje*. Visoni LatinoAmericane (Trieste), ano III, n. 4, jan., 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje*. Visoni LatinoAmericane (Trieste), ano III, n. 4, jan., 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *Do monopólio religioso à autonomia relativa*. Rio de Janeiro, 2012 (mimeo).

CUNHA, Luiz Antônio. *Do monopólio religioso à autonomia relativa*. Rio de Janeiro, 2012 (mimeo).

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo – 1937/97. *Cadernos de Pesquisa*, v. 7, n.131, mai./ago., 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Sintonia oscilante: religião, moral e civismo – 1937/97*. Cadernos de Pesquisa, v. 7, n.131, mai./ago., 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. TRÊS DÉCADAS DE CONFLITOS EM TORNO DO ENSINO PÚBLICO: LAICO OU RELIGIOSO? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, dez. 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400890&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2019.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 182 p. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set/dez, 2004, p. 183-191.

DEL PRIORE, Mary (Org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DEMO, P. A nova LDB: Ranços e avanços. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DIAS, Marina Célia Moraes.NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (orgs.). *Oficinas de sonhos e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. -(Coleção Papyrus Educação).

DIDONET, Vital. Uma nova base conceitual e jurídica para a educação infantil: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1986-1996). In: CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; e NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica e Fundação Orsa, 2011.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1989.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERRARI, A. *Pré-escola para salvar a escola?* Revista Educação e sociedade. Ano V, n12. São Paulo: Cortez 1982.

FERRARI Márcio. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. Out/2008 <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>. Acesso em 15 de julho 2019.

FERREIRA, Renan da Costa , BRANDENBURG, Laude Erandi. *REVISTA CAMINHOS* Goiânia,v. 17, n. 2, p. 508-522, maio./ago. 2019.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Em direção de uma política para a formação de professores* . Rev. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992 .

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. 39362 (Org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GHIRALDELLI Jr. P. *O que é preciso saber em Filosofia da Educação e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

GILES, Ransom Thomas. *História da Educação*. 1987, pp294-297.

GUIMARÃES-IOSIF, R. M. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada*. Brasília: Liber Livro, 2009.

ISAIA, AC. Brasil: três projetos de identidade religiosa. In: RODRIGUES, CC., LUCA, TR., and GUIMARÃES, V., orgs. **Identities brasileiras: composições e recomposições** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica,

2014, pp. 175-202. Desafios Contemporâneos collection. ISBN 978-85-7983-515-5. Available from SciELO Books

IBGE. Atlas do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achimé, 1982.

KRAMER, Sônia. *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin*. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KULHMANN JR., Moysés. *Educando a infância brasileira*. In: LOPES, Eliane (org). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

KULHMANN JR., Moysés. *Educando a infância brasileira*. In: LOPES, Eliane (org). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

KULHMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KULHMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. *Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos et. al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. Coleção Docência em Formação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Campinas, v. 7, n. 96, p. 843- 876, out. 2006. Disponível em: . Acesso em: 28 de junho de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do séc. XVIII*. 1981.

LOPES, Tomires Campos. *Múltiplas Linguagens: Linguagem Corporal*,/ Tomires Campos Lopes. Cuiabá: UAB/ EDUFMT, 2012.

LOCKE, John. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. São Paulo, ed. Nova Cultural Ltda, 1999.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Representações e relações de gênero nos grupos pentecostais. *Rev. Estud. Fem.* v.13 n.2 Florianópolis maio/ago. 2005
<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000200012>

MARTINS, C.. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n.46, p.59-72. 1990.

MARTINS, Ângela Maria Souza. *Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro no século XIX*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.35, 2009.

MARTINS, Cristiane Nascimento. *Estado e Igreja Católica como instâncias promotoras de educação: formação de professores primárias em Minas Gerai na Primeira República (1892-1904)*. Tese(doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2013.

MELLO, Debora Teixeira de. *Uma genealogia das políticas para creche no Brasil: Estado e infância de 1899-1920*. 2008. 283 p. Tese(doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.reposiyótio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251891>. Acesso em: 11 ago.2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa *Social representations: explorations in social psychology* [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2000]).

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. *Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 19,n. 55, p.180-186, jun., 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

OTTO, Rudolf. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Trad. Walter O.Schupp. São Leopoldo: Sinodal/EST: Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET. J. A *Epistemologia Genética*. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p

PILLETI, Claudino (org.) *Didática especial*. São Paulo: Ática, 1991.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez, 1999, p. 15-34.

PPP – Projeto Político Pedagógico. CMEI Filhos de Davi, 2019.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal São Dimas, 2019.

RANQUETAT JR, César A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. *Tempo de Ciência*, v. 15, n.30, p.59-72, 2º set. 2008.

RANQUETAT JR, César A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. CS Online: *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, ano I, edição I, fev. 2007.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; FERNANDES, Maria Helena Silva. educação infantil e formação de professores a partir dos conceitos de capital cultural e habitus em Bourdieu. *Rev.FRAGMENTOS DE CULTURA*, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 443-454, jul./set. 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12 º Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1987.

ROUANET, S. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Regimento interno da Educação Infantil. Município de Itaberai-GO, 2017.

ROCHA, José Martinho. Introdução à História da Puericultura e Pediatria no Brasil (1500- 1822). Rio de Janeiro, s/e, 1947. In MELO, Debora Teixeira de. Uma genealogia das políticas pública para a creche no Brasil: Estado e Infância (1899-1920). Campinas SP. [sic.] p. 81, 2008.

SAVIANI, D. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. In: NASCIMENTO, M. I. M; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. *Universidade Pública: fator estratégico ao desenvolvimento*. Princípios . São Paulo, n. 73, p. 29-35, mar/2004.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

[THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto](#) Pierre Bourdieu: *a teoria na prática*. RAP. Revista Brasileira de Administração Pública , v. 40, p. 27, 2006.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. SILVEIRA, Cristiano Rogério Maria Carmen. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 33-43, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N31.11455>

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEIS, Raquel. Dinamogenia e a Antogênese Social do Sagrado. *Mana*, Rio de Janeiro, vol. 10, n.1. p.157-179, Apr. 2013a. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132013000100006&script=sci_arttext

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4.ed. Brasília: EdUNB, 2012.

YASBEK, M. C. O serviço social como especialização do trabalho coletivo. In: *CAPACITAÇÃO em Serviço Social e Política Social. Reprodução social, trabalho e Serviço Social*. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 2, p 87-99, 2000.

ANEXO I

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA.

QUANDO VOCÊ ERA CRIANÇA VOCÊ LEMBRA DE FREQUENTAR A IGREJA?

QUEM TE LEVAVA/ACOMPANHAVA NA IGREJA?

QUE FATOS IMPORTANTES VOCÊ FAZ MEMÓRIA?

VOCÊ GOSTAVA DE IR NA IGREJA?

HOJE VOCÊ FREQUENTA A MESMA IGREJA ?

QUAL A IMPORTÂNCIA DA RELIGIÃO EM VIDA?

SE CONSIDERA PARTICIPANTE/MEMBRA ?

VOCE ACHA QUE CONSEGUE SEPARAR SUA RELIGIÃO DE SUAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS?

COMO O MAGISTÉRIO ENTROU EM SUA VIDA?

QUAL O OBJETIVO DE SUA PROFISSÃO?

QUAL O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO?

COMO VOCE CONSEGUE A DISCIPLINA NA SALA DE AULA?

VOCE UTILIZA DEUS PARA OBTER A DISCIPLINA EM SALA DE AULA?

VOCÊ GOSTA DA SALA DE AULA?

QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ EM SALA?

VOCE TEM CONSCIENCIA QUE A LEI DIZ QUE A EDUCAÇÃO TEM Q SER LAICA?

VOCE SABE QUE TEM OUTRAS RELIGIÕES QUE NÃO SÃO CRISTÃ?

VOCE CONHECE OU SABE QUANTAS IGREJAS DIFERENTES NA SUA SALA DE AULA?

VOCE ACHA IMPORTANTE A RELIGIÃO NA ESCOLA?

E NESTA ESCOLA?

QUE ASSUNTOS RELACIONADO AO NOSSO TEMA VOCÊ GOSTARIA DE FALAR QUE AINDA NÃO DISSE?