

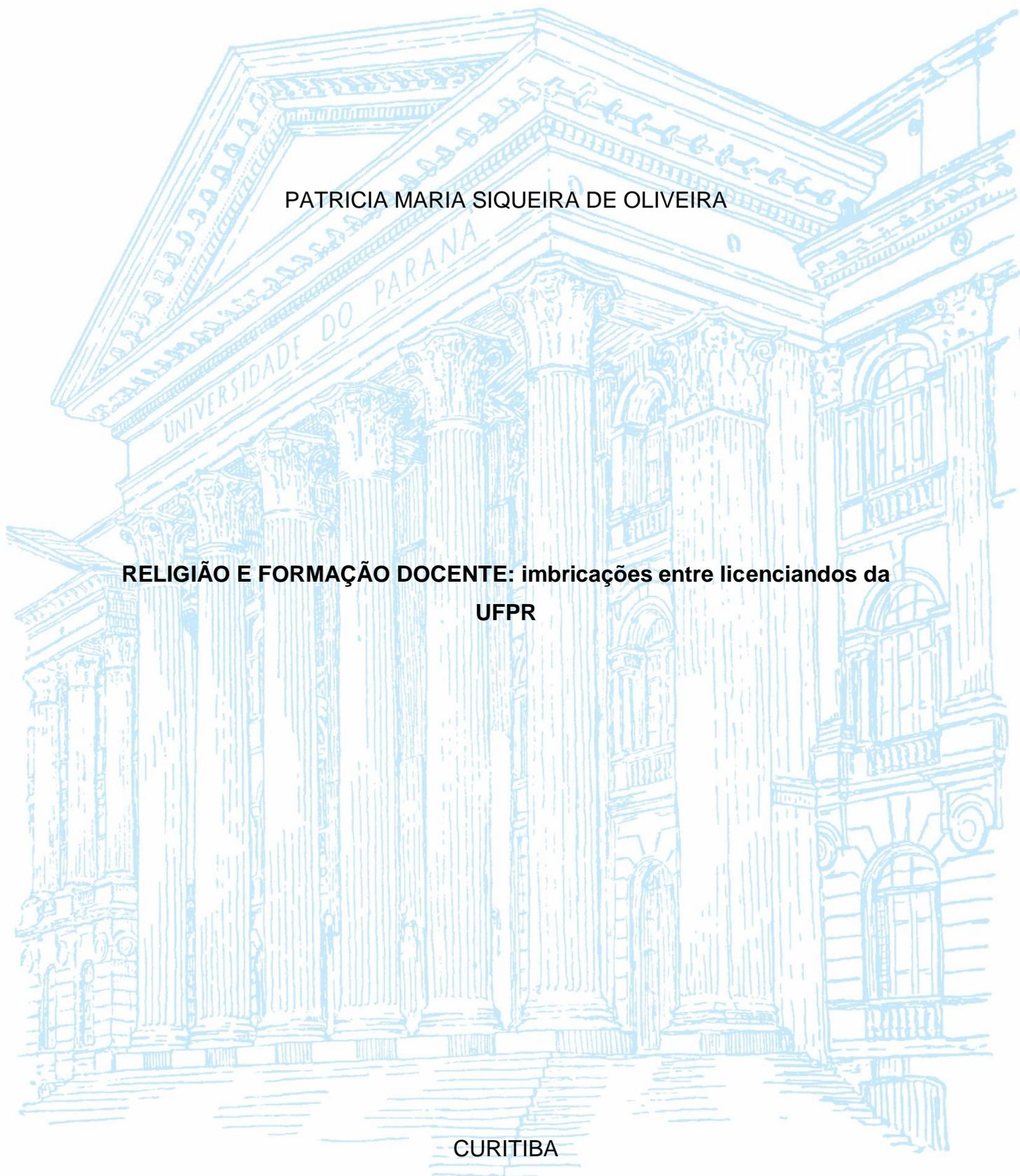
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PATRICIA MARIA SIQUEIRA DE OLIVEIRA

**RELIGIÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: imbricações entre licenciandos da
UFPR**

CURITIBA

2019



PATRICIA MARIA SIQUEIRA DE OLIVEIRA

**RELIGIÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: imbricações entre licenciandos da
UFPR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná como requisito à obtenção do título de pedagoga.

Orientador(a): Prof. Dra. Adriane Knoblauch e Luana Lopes (co-orientadora)

CURITIBA

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

PATRICIA MARIA SIQUEIRA DE OLIVEIRA

RELIGIÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: imbricações entre licenciandos da UFPR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná como requisito à obtenção do título de obtenção do grau de Pedagoga, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Adriane Knoblauch
Orientadora - Setor de Educação, UFPR.

Profa. Dra. Valéria Floriano
Setor de Educação UFPR

Doutoranda Luana Lopes
Co – orientadora PPGE-UFPR

Curitiba, 18 de novembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Cynthia e José Antonio, por todo o apoio e carinho ao longo de toda a minha vida, que possibilitaram, entre muitas coisas, mais esta conquista, e que apesar das dificuldades sempre zelaram por mim da melhor forma que puderam zelar. Vocês são a base da minha educação, do meu caráter e do meu esforço para a construção de um futuro sólido.

Às minhas amigas, Marcela, Jéssica e Anna Heloise, e aos meus amigos, Lucas, Abdo, Henrique e Fábio, que me acompanharam em diferentes momentos da minha vida e me ajudaram a seguir em frente quando meus joelhos fraquejaram. Nossas amizades se fortalecem nas nossas diferenças e não há um dia sequer que não me sinto especial por ter vocês em minha vida.

À minha orientadora Adriane Knoblauch, que tornou a minha experiência de graduação ainda mais construtiva, produtiva e proveitosa. Você é um exemplo de mulher, de profissional e de competência para mim.

À professora Andrea Cordeiro, que nos últimos anos de graduação tornou a Reitoria muito mais acolhedora. Você é, sobretudo, uma inspiração!

Às minhas colegas Annelize, Rhamísia e Vanessa que dividiram comigo neste ano as angústias da finalização do curso. O apoio de vocês foi essencial para que tudo corresse bem.

Às professoras Karina Bellotti e Eva Scheliga, que proporcionaram a mim a experiência enriquecedora do grupo de pesquisa sobre Diversidade Religiosa na UFPR, juntamente a professora Adriane.

À Luana Lopes, que também me apoiou no desenvolvimento deste trabalho. Suas dicas foram essenciais não só para o aperfeiçoamento do trabalho, mas também da minha escrita.

Por fim, a todos que contribuíram de alguma maneira para a elaboração desta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender aspectos da vivência religiosa dos estudantes do setor de Educação em comparação com os demais setores que possuem licenciatura a fim de traçar diferenças e semelhanças entre os diferentes contextos e, sobretudo, compreender a relação entre a religião e o conhecimento adquirido na universidade. Para isso, foram utilizados os dados obtidos a partir de um questionário *online* com 33 perguntas sobre vivência religiosa na universidade, das quais 18 foram selecionadas para compor a análise. O questionário foi aplicado em todos os setores da UFPR em Curitiba, respeitando uma amostra prévia. As análises destes dados têm como base o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2001), revisões bibliográficas sobre a relação da religião com a educação no Brasil (FAUSTO, 1999; CURY, 2010; CUNHA, 2017), entre outras leituras sobre prática e formação docente relacionadas à religião (TEIXEIRA, 2012; ZEFERINO, 2016; VALENTE, 2015; KNOBLAUCH, 2013, 2015, 2017; ISER, 2014). Nesse sentido, com base em estudos da Sociologia das Religiões, foi possível concluir que os estudantes do setor de Educação é mais religioso, mais vinculado a instituições religiosas tradicionais e mais frequente em espaços de devoção em comparação aos demais setores que possuem licenciatura, que demonstram ter uma vivência religiosa mais secularizada. No entanto, há no contexto dos demais setores que possuem licenciatura uma parcela de estudantes que possuem vivência semelhante aos alunos e alunas do Setor de Educação. A respeito dos estudantes filiados a instituições religiosas, a maioria declarou-se evangélica, tanto no setor de Educação quanto nos demais setores que possuem licenciatura. Além disso, os estudantes filiados expressaram compreender maior neutralidade na relação entre religião e conhecimento acadêmico. Por fim, possibilidades de desenvolvimentos futuros para a pesquisa são apresentados.

Palavras-chave: Formação docente; Religião; *Habitus*.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AMOSTRA DA PESQUISA.....	36
QUADRO 2 - RESPOSTAS SOBRE RELIGIÃO (SETOR DE EDUCAÇÃO) ..	38
QUADRO 3 - RESPOSTAS SOBRE RELIGIÃO (DEMAIS SETORES QUE POSSUEM LICENCIATURAS)	39
QUADRO 4 - PERTENCIMENTO RELIGIOSO (RESPOSTAS POSSÍVEIS)..	44
QUADRO 5 – FREQUÊNCIA EM ESPAÇOS DE DEVOÇÃO (Respostas Possíveis)	48
QUADRO 6 - FREQUÊNCIA APÓS INGRESSO NA UNIVERSIDADE (RESPOSTAS POSSÍVEIS)	50

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - FILIAÇÃO RELIGIOSA (DUPLA E MULTIPLA PERTENÇA)	53
TABELA 2 - FILIAÇÃO RELIGIOSA (GERAL)	54

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - O QUE É RELIGIÃO PARA VOCÊ?	39
GRÁFICO 2 - RELIGIOSIDADE	40
GRÁFICO 3 - O QUE É ESPIRITUALIDADE PARA VOCÊ?	42
GRÁFICO 4 - ESPIRITUALIDADE	44
GRÁFICO 5 - PARTICIPAÇÃO EM GRUPO RELIGIOSO	46
GRÁFICO 6 - FREQUÊNCIA EM GRUPOS RELIGIOSOS.....	49
GRÁFICO 7 - FREQUÊNCIA PÓS-UFPR	50
GRÁFICO 8 - FILIAÇÃO (PERTENCIMENTO ESPECÍFICO).....	53
GRÁFICO 9 - RELAÇÃO RELIGIOSA X CONHECIMENTO ACADEMICO (FILIADOS).....	56

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	BREVE HISTÓRICO DA RELIGIÃO E DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	13
2.1	A religião e a colonização do Brasil.....	13
2.2	O Ensino Religioso no Brasil a partir da Proclamação da República	17
3	RELIGIÃO, HABITUS E PRÁTICA DOCENTE.....	21
3.1	Religião e prática docente	21
3.2	Habitus e habitus docente	27
3.3	Religião e a formação docente nos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia	31
4	A PESQUISA	35
4.1	O questionário	35
4.2	A análise.....	38
4.2.1	Religião e espiritualidade	38
4.2.2	Pertencimento religioso	44
4.2.3	As relações entre conhecimento acadêmico e religião.....	55
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERENCIAIS.....	61

1 INTRODUÇÃO

É possível afirmar que relação entre a religião e o ensino público envolve, principalmente, a disciplina de Ensino Religioso. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 assegura o respeito à diversidade religiosa e veda qualquer forma de proselitismo, porém não explica claramente como a disciplina deve ser ministrada, deixando estas questões a cargo dos municípios.

Art. 33 O ensino religioso, de matrícula, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Redação dada pela lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997).

Além disso, a redação da lei ainda atribui a religiosidade como formação básica do cidadão, de modo a se compreender que a religião e o exercício dela são naturais ao indivíduo, e não uma expressão cultural socialmente construída ou imposta pelo meio social no qual o indivíduo está inserido.

Vale destacar também que o acordo entre Brasil e Santa Sé no formato do Decreto nº 7101, do ano de 2008 e a decisão do Supremo Tribunal Federal, de 2017, sobre a disciplina de Ensino Religioso poder ter caráter confessional, abrem possibilidades de um ensino intencional de determinada religião que atendem ao interesse de instituições religiosas, favorecendo o proselitismo.

Contudo, a religião está presente na educação básica pública não somente por meio do Ensino Religioso. A religião, segundo Setton (2008, p. 15-16), é matriz de cultura, portanto, orienta condutas e é formadora de consciência, e nesse sentido faz parte do indivíduo e de seus processos de socialização, inclusive em âmbito profissional. Deste modo, quando o professor ou professora são religiosos, a religião pode orientar escolhas pedagógicas em sua prática e até confundir-se com ela.

A formação destes professores e professoras que atuarão em sala de aula posteriormente, então, é de interesse do presente trabalho, principalmente pelo dado de que o curso de Pedagogia da UFPR é um curso majoritariamente religioso. Knoblauch, Mondardo e Pereira (2013), em uma pesquisa sobre o perfil das estudantes de Pedagogia na instituição, constataram que 81% das

estudantes se declararam pertencer a um grupo religioso, sobretudo católico e evangélico.

Deste modo, é interessante relacionar as influências dessa vivência tão significativa para estas estudantes em sua formação acadêmica. Além disso, posto que o curso de Pedagogia é muito religioso, é interessante verificar se o mesmo fenômeno ocorre nos demais setores que oferecem a habilitação de licenciatura da mesma universidade a fim de compreender melhor esta relação.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo compreender relações entre religião e formação docente por meio de um questionário sobre vivência religiosa dos estudantes do setor de Educação da UFPR em comparação com os demais setores que possuem habilitação em licenciatura, a fim de traçar semelhanças e distinções entre os grupos de estudantes futuros professores. Além disso, com base nas pesquisas de Valente (2015), Zeferino (2016), Teixeira (2012) e Knoblauch (2013; 2015; 2017), explorar a relação da religião nos processos de socialização docente e na formação inicial para docência, sob à luz do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2001), e aprofundar os estudos em relação a este conceito também. Por último, buscar dados históricos sobre a relação da religião com o sistema de ensino brasileiro e o processo de laicização deste sistema.

Para isso, este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em três capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo, resultado de revisão bibliográfica (FAUSTO, 1999; CURY, 2010; CUNHA, 2017) sobre a relação da religião com a história do Brasil, vai explorar a trajetória da simbiose entre Estado e Igreja Católica com o início da colonização e da estruturação do sistema de ensino brasileiro desde o período colonial até as recentes movimentações em torno da legislação sobre o Ensino Religioso no Brasil.

No segundo capítulo serão discutidas as influências da religião na formação e prática docente (VALENTE, 2015; ZEFERINO, 2016; TEIXIERA, 2012; e KNOBLAUCH, 2013, 2015, 2017) sob o entendimento que a religião é estrutura estruturante de *habitus* (BOURDIEU, 2001) do indivíduo e de seu *habitus docente* (SETTON, 2011) em meio a outras agências socializadoras.

O terceiro capítulo vai expor os resultados da pesquisa e as análises pertinentes das respostas obtidas por meio de questionário sobre vivência religiosa na universidade. Este questionário faz parte de uma pesquisa mais ampla denominada “Diversidade Religiosa na UFPR: pertencimentos e práticas”, coordenada pelas professoras Eva Scheliga, Karina Bellotti e Adriane Knoblauch, e é composto por 33 perguntas sobre vivência religiosa na universidade. Ele foi aplicado entre o mês de agosto de 2018 e fevereiro de 2019, nos espaços dos setores da universidade. A escolha dos estudantes voluntários era feita de maneira aleatória nos espaços dos setores da instituição, respeitando uma amostra prévia definida anteriormente.

Para a análise exposta no Capítulo 3, 18 perguntas foram selecionadas a fim de traçar semelhanças e diferenças nas vivências religiosas dos estudantes do Setor de Educação da UFPR em comparação aos alunos e alunas dos demais setores da mesma universidade que possuem habilitação de licenciatura. As questões selecionadas dizem respeito às percepções de religiosidade e espiritualidade dos estudantes, a participação e frequência nos espaços de devoção, anteriormente e posteriormente ao ingresso na universidade, sobre a filiação a grupos religiosos e entendimento sobre a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento proveniente da religião.

Por fim, as considerações finais expõem as conclusões possíveis a partir do conhecimento do histórico da relação da religião com o Brasil e da revisão bibliográfica em torno da influência da religião na formação e na prática docente, além dos resultados obtidos a partir das análises dos dados coletados.

2 BREVE HISTÓRICO DA RELIGIÃO E DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

2.1 A religião e a colonização do Brasil

As relações da religião, sobretudo a religião católica, na história do Brasil tem início na colonização do país por Portugal. De acordo com Bóris Fausto (1999, p. 10), a expansão de Portugal atendia ao interesse do rei e dos comerciantes – que buscavam novos rendimentos em tempos de crise econômica – do povo – que ansiava uma oportunidade de melhoria de vida – e para os nobres e membros da Igreja católica, que pretendiam servir à Coroa e a Deus a partir da catequização de povos “bárbaros”. Segundo o autor:

A chegada dos portugueses representou para os índios uma grande catástrofe. Vindos de muito longe, com enormes embarcações, os portugueses e em especial os padres foram associados na imaginação dos tupis aos grandes xamãs, que andavam pela terra, de aldeia em aldeia, curando e profetizando e falando de uma terra de abundância (FAUSTO, 1999, p. 16).

Os grupos indígenas viviam a base de agricultura de subsistência e alguns deles faziam contatos para troca de artigos de luxo (penas de tucano e para fazer botoque) e de mulheres; esses contatos resultavam em alianças e desavenças entre os grupos indígenas (FAUSTO, 1999, p. 15-16). Esse contexto beneficiou os portugueses na associação com alguns grupos indígenas contra os grupos que resistiam a eles. No entanto, todos os grupos, aqueles que se submeteram e os que foram submetidos, sofreram violência cultural, além das epidemias e do genocídio (FAUSTO, 1999, p. 16).

A catequização dos indígenas foi organizada principalmente pelos jesuítas da Companhia de Jesus, que vieram acompanhando o primeiro governador-geral da colônia, Tomé de Souza, e tinham também o objetivo de organizar o clero já existente na colônia (FAUSTO, 1999, p. 20). Em 1533, a mando de Tomé de Souza, foi criado o bispado de São Salvador que responderia ao arcebispado de Lisboa, assim como a capital de Salvador, capital da colônia, Salvador, até 1763. A organização e construção do bispado significava sobretudo o fortalecimento da intrínseca relação do Estado com a Igreja católica na colônia (FAUSTO, 1999, p. 21).

Estas duas instituições organizaram a colonização do Brasil. O Estado tinha o dever de administrar a colônia, solucionar os problemas como o de mão-de-obra, desenvolver a política de povoamento e de garantir a soberania de Portugal sobre a colônia, numa relação muito estreita entre Estado e Metrópole (FAUSTO, 1999, p. 29). A Igreja, nesse contexto, tinha papel importante no movimento de reconhecimento da autoridade do Estado pelos colonizadores que viriam ao Brasil. Segundo o autor:

Nesse sentido, o papel da Igreja se tornava relevante. Como tinha em suas missões a educação das pessoas, o “controle das almas” era um instrumento muito eficaz para veicular a ideia geral de obediência e mais restritamente de obediência ao poder do Estado. O papel da Igreja não se limitava a isso. Ela estava presente na vida e na morte das pessoas, nos episódios decisivos do nascimento, casamento e morte. O ingresso na comunidade, o enquadramento nos padrões de uma vida decente, a partida sem pecado deste “vale de lágrimas” dependiam de atos monopolizados pela Igreja: o batismo, a crisma, o casamento religioso, a confissão e a extrema-unção na hora da morte, o enterro em um cemitério designado pela significativa expressão “campo santo” (FAUSTO, 1999, p. 29)

A igreja tinha legitimidade para além do âmbito religioso na vida das pessoas na colônia. Ela ditava comportamentos e fazia parte da socialização dos indivíduos, além de garantir um imaginário esperançoso de bem-estar após a morte. Desta forma, a igreja tinha papel da educação não-formal¹ na colônia, e mais tarde, com a fundação do primeiro colégio jesuíta, em 1561 (FAUSTO, 1999, p. 49), na educação escolar dos colonos.

Embora jamais contrários as escravizações dos povos indígenas e africanos, os jesuítas eram contrários ao uso da força exagerada para forçar o trabalho nos engenhos, e defendiam práticas preventivas de fuga aos quilombos que combinavam a dominação religiosa com o uso da força e do benefício, isto é, folgas aos domingos e nos dias saltos, que então eram ocupados com educação religiosa e de celebrações da própria cultura (CUNHA, 2017, p. 77-78). Dessa forma, a educação religiosa era utilizada a serviço da Metrópole no processo de dominação dos povos escravizados. De acordo com o autor:

Eles [os jesuítas] afirmavam ser a escravidão dos africanos justa, como justo era o proveito econômico que os senhores usufruíam dela. Estes, no entanto, precisavam educar pelo exemplo de boa conduta e pelo encaminhamento dos cativos aos ensinamentos da doutrina cristã pelo clero, assim como lhes prover o acesso aos sacramentos. A prática

¹ Educação não-formal, segundo Gohn (2009, p. 31) “são processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas (...)”.

usual de fazer os escravos trabalharem nos domingos e nos dias santificados, mesmo que fosse para seu sustento, deveria ser eliminada. Nas folgas daí resultantes, os escravos deveriam ser induzidos a festejar os santos católicos de sua devoção, bem como ao entretenimento em sua própria cultura. Seria uma forma de aliviar seu penar e favorecer o trabalho produtivo (CUNHA, 2017, p. 78).

Dessa forma, a dominação religiosa se constituía também como uma dominação política. A educação religiosa, em relação aos povos escravizados, e associada a outras movimentações da Metrópole, como por exemplo a distribuição dos escravizados, enfraquecia a cultura destes povos e tentava convencê-los da legitimidade de sua posição na colônia.

Em relação a população livre, a religião também fazia parte do seu processo educativo. Para a elite, o Estado criou as instituições de ensino superior e secundário, enquanto o ensino primário era ministrado a partir de aulas com professores particulares em casa, e para o povo, o ensino primário era distribuído em poucas instituições públicas e privadas (CUNHA, 2017, p. 78). De acordo com o autor:

A religião estava presente no currículo dos estabelecimentos públicos e privados, mais ainda nestes, especialmente se eram mantidos por instituições religiosas. No Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, estabelecimento público de ensino secundário, havia aulas de religião e práticas religiosas previstas nos regulamentos, dirigidas por um capelão residente. No Colégio Caraça, em Minas Gerais, estabelecimento religioso lazarista, o isolamento era típico de convento – os alunos vestiam batina e seu dia era demarcado pelas práticas religiosas. **Por esses dois estabelecimentos de ensino passaram deputados, senadores, presidentes de província e ministros de Estado.** Nas escolas primárias públicas para o povo, também havia religião, na forma de catecismo ou doutrina cristã ensinada pelo professor, mas sua curta duração e improvisação metodológica sugere ter sido pequena a eficácia de seu intento socializador (CUNHA, 2017, p. 79-79, grifos meus).

A religião e a educação religiosa eram mais fortalecidas nos ensinamentos das elites, que educaram aqueles que mais tarde participaram da administração política do Estado brasileiro. Nesse sentido, a educação dos futuros políticos da colônia era muito próxima a religião, e a administração do Estado associada a Igreja Católica se fortalecia a cada geração.

Com as homologações das leis abolicionistas em 1850, 1871 e 1885 (Lei Eusébio de Queiroz, Lei do Ventre Livre e Lei do Sexagenário, respectivamente), o fim da escravização no Brasil era iminente. Nesse contexto, já não era de muito interesse aos senhores de engenho a educação religiosa dos seus escravos, e

a substituição deles pelos imigrantes brancos e católicos passou a ser mais vantajosa. Segundo Cunha (2017, p. 79),

Mais aceitável do que essas providências era a substituição dos negros pagãos por brancos cristãos, principalmente se fossem católicos, o que nem sempre acontecia. Com efeito, as imigrações germânica e norte-americana eram bem-vindas, por trazerem homens brancos, tão valorizados pelo racismo prevalecente, mas se lamentava não serem todos eles adeptos da religião oficial – a maior parte dos disponíveis era protestante. **A vinda dos italianos, a partir da década de 1870, engrossou a força de trabalho com brancos católicos.** Ao contrário destes, os protestantes se ressentiam da dominação religiosa em diversos aspectos da vida, o que impedia a existência de registro civil (para nascimentos e casamentos), de cemitério público secularizado, bem como o direito pleno de votar e ser votado. Além do mais, **as escolas públicas tinham o Catolicismo como conteúdo obrigatório para todos os alunos**, o que era motivo de constrangimento para os adeptos de outra religião (CUNHA, 2017, p. 79, grifos meus).

A imigração fortaleceu o racismo existente na sociedade brasileira com a valorização dos trabalhadores brancos europeus e norte-americanos. No entanto, em relação a religião, ainda que numa situação de desvantagem perante ao sistema econômico e ao Estado católico, os imigrantes que professavam fé diferente ao catolicismo conseguiram manter suas religiões de origem com mais facilidade que os povos escravizados.

A partir da segunda metade do século XIX, movimentações políticas, sobretudo a respeito das legislações da época, prepararam o país para a proclamação da república, em 1889. Por exemplo, a revolução liberal de 1852, que deu início a retirada dos padres das comissões eleitorais da época, que foram progressivamente substituídos por funcionários públicos, e a Lei Saraiva, de 1882, que determinava os locais das eleições pelo poder Executivo e somente permitia eleições em edifícios paroquiais na falta de outros lugares (CUNHA, 2017, p. 206-207). De acordo com o autor:

De um modo ou de outro, com e sem normas legais, as mudanças nas correlações de forças foram decisivas para o estabelecimento de limites entre a religião e a política, especificamente entre o Estado e a Igreja Católica. A tendência geral foi de recuo do espaço da Igreja oficial em proveito da montagem da burocracia estatal regida por normas racionais, da liberdade de culto, da manifestação pública de outras religiões e da construção de seus templos sem limitação de estilo arquitetônico.

Tudo somado, embora lenta e pontual, as conquistas laicas das décadas de 1870 e 1880 prepararam o advento da mais ampla laicidade republicana (CUNHA, 2017, p. 208).

Nesse sentido, as movimentações a respeito ao afastamento da Igreja tinham relação principalmente com a esfera governamental da colônia. Os envolvidos faziam parte dos corpos legislativos e executivos do Brasil, que então se tornou república. Dessa forma, o povo, embora nesse contexto de um país que se tornara laico, continuava religioso, fortemente ligado a Igreja Católica. As transformações em torno da religiosidade brasileira enquanto país laico foram e continuam até o contexto atual mais lentas, graduais e complexas que a mudança na legislatura do Estado.

2.2 O Ensino Religioso no Brasil a partir da Proclamação da República

No período imperial, a religião católica marcava presença na educação pública brasileira de forma compulsória por meio de disciplina de Instrução Religiosa, além de cerimônias e cultos católicos (CUNHA, 2017, p. 213). De acordo com o autor:

(...) a presença da religião católica no ensino público foi, de início, ampla e compulsória no período imperial. A disciplina Instrução Religiosa era obrigatória, bem como as cerimônias do culto. Mais do que conteúdo do ensino, a religião oficial era o pano de fundo de todos os currículos. Não havia lugar para adeptos de outras religiões ou pessoas sem religião. Elas tinham de ficar fora da escola pública ou fazer de conta que eram católicos. Mesmo nas escolas primárias, a dispensa das aulas de Instrução Religiosa poderia ser conseguida, mas, na prática, o conformismo se impunha (CUNHA, 2017, p. 213)

Dessa forma, a religião católica era também parte de processos de socialização dos indivíduos na colônia. O catolicismo era tratado como orientadora da moral, como a religião correta a ser seguida, e os adeptos de demais religiões eram silenciados sem espaços para vivenciar sua religiosidade publicamente.

A partir da proclamação da República, em 1889, o Governo Provisório buscava aproximações com a laicidade do Estado, defendidas pelo partido republicano e pelo partido liberal, porém havia interesse em não entrar em total atrito com a Igreja. Por sua vez, a Igreja Católica também esperava que a separação e o processo de secularização da república fossem amigáveis (CURY, 2010, p. 17). O Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, nesse sentido, separava Igreja e o Estado, e as considerações acerca de origem do poder da

Igreja em relação ao Estado brasileiro foram interpretadas como ofensivas por ela. Porém a lei ainda permitia negociação da Igreja com os estados brasileiros, mantinha subsídio aos seminários e auxílio financeiro aos párocos (CURY, 2010, p. 17-18).

A Constituinte de 1891 definiu o ensino leigo, casamento oficial em sua forma civil, cemitérios laicos e plena liberdade de culto (CURY, 2010, p. 20). No entanto, em 1907, com a reforma do ensino público, alguns estados brasileiros (Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Sergipe e Santa Catarina) reintroduziram o ensino religioso, agora em sua forma facultativa, nas escolas públicas (CURY, 2010, p. 20), baseado no Decreto nº 119-A que permitia negociação da Igreja com os estados.

De 1925 a 1926, na Revisão Constitucional, a bancada católica pressionou a revisão principalmente sobre as emendas que tratavam do ensino religioso nas escolas públicas e do reconhecimento da população brasileira como católica em sua maioria (CURY, 2010, p. 23). Nesta ocasião, a bancada católica não venceu e as emendas foram retiradas da Constituinte.

No entanto, em 1931, o Decreto nº 19.941 introduziu o ensino religioso nas escolas de forma facultativa, cuja dispensa deveria ser solicitada pelos pais, em todas as instituições de ensino (primária, secundário e normal) em todo o país. Na constituição de 1934, o ensino religioso continuou facultativo e deveria seguir os princípios da religião dos alunos nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (CURY, 2010, p. 27). No período da ditadura, a Constituição outorgada de 1937 reaproximava a Igreja do Estado e constituía o ensino religioso como parte da educação dos adolescentes, e decretos de lei de 1943 a 1946 abriam possibilidade de ensino religioso no ensino comercial, industrial, primário, normal e agrícola (CURY, 2010, p. 29).

A Constituinte de 1946, que marcou o processo de redemocratização no Brasil, no entanto, incorporou a disciplina de Ensino Religioso como obrigatória e de matrícula facultativa nas escolas públicas (CURY, 2010, p. 31). Como resultado, a LDB integrava a disciplina de Ensino Religioso assim como na Constituinte. Segundo o autor:

A lei aprovada sob nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contém, em seu artigo 97, o dispositivo do ensino religioso como disciplina normal dentro do currículo comum, de matrícula facultativa e sem ônus para o Estado.

Esse art. 97 da Lei nº 4.024/61, em seu 2º, diz: O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (CURY, 2010, p. 31).

Nesse sentido, a aproximação Igreja e educação ainda era garantida, principalmente em relação ao registro dos professores. Havia interferência direta da autoridade religiosa na escolha do professor na disciplina. Além disso, líderes católicos, como o Padre Leonel Franca e Alceu Amoroso, participaram na Comissão de Estudos Preparatórios que discutiram a aprovação da lei nº 4.024/61 (CURY, 2010, p. 31).

Na ditadura civil-militar iniciada em 1964, a nova LDB para o 1º e 2º grau retoma a obrigatoriedade da disciplina do Ensino Religioso com matrícula facultativa, e de registro do professor perante autoridade religiosa, como na Constituinte de 1961, porém agrega ônus ao Estado, e nesse sentido, uma possibilidade de concurso público (CURY, 2010, p. 32). Neste contexto, porém, havia um crescente distanciamento do Estado e Igreja. De um lado, o Estado se fechava em uma ditadura cada vez mais dura, por outro, a Igreja estava em momento de expansão, numa política denominada “*aggiornamento*”², além de se fortalecer em discursos em defesa de direitos humanos, negligenciados pelo governo ditatorial (CURY, 2010, p. 33).

A Constituição de 1988, no entanto, reaproximou o Estado e a Igreja no processo de redemocratização do Brasil. Na Constituição, o ensino religioso deixa de ser obrigatório no Ensino Médio, porém se manteve no ensino fundamental. O debate em torno da disciplina se estendeu à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que manteve a matrícula facultativa para a disciplina obrigatória. Um ano mais tarde, a Lei nº 9.475 assegurou a respeito à diversidade cultural religiosa e vedou formas de proselitismo (CURY, 2010, p. 35-39).

Em 2008, porém, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, firmou acordo com a Santa Sé por meio do Decreto no. 7.107³. No artigo 11, lê-se:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

² Segundo Cury (2010, p. 33), o “*aggiornamento*” foi um movimento de abertura da Igreja Católica, liderado pelo papa João XXII, que fortalecia o compromisso da instituição com a justiça social e respeito a outras concepções do mundo moderno.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm. Acesso em 08 de nov. de 2019.

§1º. **O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2008, grifos meus).

O artigo abre possibilidade ao ensino religioso confessional, questão superada anteriormente pela Lei nº 9.475. Por fim, em 2017, foi decidido pelo Supremo Tribunal Federal⁴ que o ensino religioso pode ser confessional, vinculada a religiões diversas.

Essa rápida retrospectiva da legislação brasileira sobre a educação nacional deixa claro que a Religião, por meio do Ensino Religioso, sempre foi objeto de disputa e, de uma forma ou de outra, sempre esteve presente, sobretudo pela influência da Igreja Católica. Mais recentemente, setores das igrejas evangélicas pentecostais também entraram na disputa e sua influência ocorreu de forma mais forte no debate em torno das relações de gênero no Plano Nacional de Educação.

Embora haja grandes movimentações políticas em âmbito da legislatura acerca do Ensino Religioso, que refletem o interesse das instituições religiosas, sobretudo da Igreja Católica, em relação ao ensino público brasileiro, não somente pela disciplina do Ensino Religioso que a religião entra na escola e agrega as estruturas das instituições de ensino e processos de socialização que lá se desenvolvem. A religião, quando presente no indivíduo, faz parte da sua concepção de mundo, orienta valores e condutas, e pode se expressar também na sua prática profissional. Os reflexos da religião na prática e na formação docente serão discutidos nos próximos capítulos.

⁴ Notícia amplamente divulgada na mídia, disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>. Acesso em 08/11/2019.

3 RELIGIÃO, HABITUS E PRÁTICA DOCENTE

3.1 Religião e prática docente

Além da intrínseca relação do ensino brasileiro com a Igreja Católica no início da colonização e das polêmicas envolvendo o ensino religioso no Brasil a partir da proclamação da República, em 1889, que tornou o Estado brasileiro laico, a religião pode se fazer presente nas salas de aula por meio da socialização do professor ou professora religiosa. Isso ocorre quando o professor ou a professora carregam em sua trajetória de vida a religião que faz parte, e, sem perceber, ela influencia as condutas, costumes e valores e, para além disso, a prática docente. Segundo Gabriela Valente (2018, p. 120):

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

Vale lembrar ainda que, por ser uma dimensão subjetiva da identidade dos professores, a religiosidade atravessa a prática docente de forma única e compõe, em conjunto com outros elementos, a totalidade das disposições culturais do indivíduo; é um elemento simbólico interiorizado e inconsciente, muitas vezes. Ela não pode ser considerada metaforicamente como uma vestimenta que se põe e se retira quando necessário, pois faz parte das experiências mais profundas do indivíduo, de modo que ele nem sempre percebe que opera a partir de pontos de vista religiosos. Nessa linha de raciocínio, a religiosidade se constrói histórica, processual e dinamicamente na atuação docente (VALENTE, 2018, p. 120)

Nesse sentido, a religião faz parte da constituição do sujeito como indivíduo, influenciando aspectos que estruturaram sua personalidade e marcaram a sua história pessoal e, de forma inconsciente, pode orientar sua postura e suas escolhas dentro de sala de aula.

Gabriela Valente (2015, p. 5-12) verificou a influência inconsciente da religião na prática docente em um estudo de caso de metodologia etnográfica na qual acompanhou duas professoras da rede municipal de Santo André, região metropolitana de São Paulo, capital. A pesquisa demonstrou desde ocultamento do final de uma história de literatura infantil em que a figura de Iemanjá era citada, assim como a escolha de texto bíblico para leitura numa celebração de

encerramento do ano letivo, além da construção de um imaginário de um Deus vigilante dos comportamentos infantis como forma de disciplinar as crianças dentro da sala de aula.

Valente (2015, p. 12) concluiu, a partir de entrevistas com uma professora católica da escola aonde realizou a pesquisa, que a religiosidade e os princípios pedagógicos podem se mesclar na prática docente:

(...)Natalia [professora entrevistada] acreditava que o ensinamento de alguns valores na escola poderia fazer com que as crianças os transmitissem para a sociedade mais ampla; poderiam também fazer com que as crianças fossem despertadas para a necessidade de uma religião e buscassem isso por si mesmas. Natalia gostaria de poder interferir mais diretamente na religiosidade das crianças, fazendo com que elas e suas famílias fossem mais religiosas, para que elas tivessem um pouco mais de fé, de bondade, de solidariedade, de fraternidade. Para tanto, a escola não poderia ser laica. A instituição escolar poderia contribuir para aumentar a religiosidade dos alunos e assim transformá-los em pessoas melhores, mais bondosos, disciplinados e respeitadores. Para Natália, o fato da sua escola ser laica restringia sua prática pedagógica. Ao considerar a necessidade de uma religião para a obtenção de valores morais e comportamentais, Natália expôs a dificuldade de dissociar princípios de natureza pedagógica com princípios de ordem religiosa. Para ela, ambos se confundiam em um só. (VALENTE, 2015, p. 12)

Além disso, ao expor seu desejo em interferir na religiosidade das crianças para que elas e suas famílias se tornassem mais bondosas e fraternas, é possível que a professora compreenda que a religião é intrínseca à educação do ser humano e que somente a partir dela o indivíduo pode se constituir como bom, solidário e fraterno. Nesse sentido, não só a prática pedagógica se confunde com os preceitos religiosos, mas as questões morais e éticas do ser humano também. Ou seja, na opinião da professora entrevistada por Valente (2015), o indivíduo somente se torna bom ao ser religioso.

A pesquisa de Zeferino (2016) tece análises sobre o Ensino Religioso nas escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro, que passou a ser ministrado a partir de 2012, e as movimentações curriculares e as modificações no cenário docente nas escolas que esse fato desencadeou. Além disso, debate sobre laicidade do Estado e casos de intolerância religiosa dentro das escolas.

Segundo Zeferino (2016, p. 79), na ocasião, a secretária municipal de educação do Rio de Janeiro se declarou favorável à inserção da disciplina no currículo municipal dos anos iniciais porque a disciplina fortaleceria os valores

de tolerância, solidariedade e respeito ensinados pelas professoras na Educação Infantil. Desse modo, a associação da religião com a formação moral do indivíduo se mostra novamente presente. Esse mesmo posicionamento sobre a disciplina era igualmente compartilhado pelas professoras que se colocavam a favor do Ensino Religioso nas escolas por entender que a partir dele os alunos e alunas teriam uma formação moral mais aprofundada (ZEFERINO, 2016). Uma das professoras comentou que as crianças estão “*se criando agressivas sem temor de nada*” (ZEFERINO, 2016, p. 79) e o Ensino Religioso foi resgatado para dar conta deste *déficit* na educação dessa nova geração que “*vem sem respeito, sem amor*” (ZEFERINO, 2016, p. 79). Outra entrevistada declarou que as crianças não têm frequentado nenhum templo religioso e que os momentos das aulas de Ensino Religioso seriam importantes porque as crianças “*têm que acreditar numa coisa além*”, e que já que não respeitam os pais, é importante ter uma força superior a qual temer. Nesse sentido, as declarações das professoras evidenciam claramente o viés disciplinador de suas religiões, além de não desvincular a bondade do ser humano da religião, semelhante ao encontrado por Valente (2015) na pesquisa com as professoras de uma escola municipal de Santo André, SP. De acordo com Zeferino (2016, p. 79):

Indo ao encontro do posicionamento da secretária nota-se que há, por parte dos professores polivalentes, uma atribuição do ensino de valores morais, tidos como universais, como função do ensino religioso municipal, o que denota a interpretação de uma ação redentora da religião na dinâmica do cotidiano escolar.

A partir disso, é possível concluir que há a incorporação dos valores religiosos de maneira tão difusa que eles se tornam, na visão das professoras entrevistadas e da então secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, essenciais a formação moral de todos os indivíduos. A religião é tão incorporada aos valores dessas professoras que se confundem com as questões morais universais do indivíduo.

Mas, no que diz respeito à disciplina de Ensino Religioso, segundo a LDB 9394/96, é assegurada a pluralidade religiosa brasileira:

Art. 33. 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, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)
(BRASIL, 1996)

Nesse sentido, deverá haver na disciplina um espaço reservado para que as noções de respeito e tolerância religiosa sejam desenvolvidos pelos alunos e alunas de forma com que eles e elas compreendam as demais religiões além daquelas que já conhecem, ou de suas próprias, caso as tenham, evitando assim, o proselitismo. Então, a partir do entendimento exposto pelas professoras no qual expressam o desejo de ter um espaço para que os alunos e alunas possam crer em algo ou temer a algo a partir da disciplina do Ensino Religioso, conforme as duas pesquisas aqui referenciadas apontaram, elas estão confundindo sua prática pedagógica com o conhecimento proveniente de alguma religião. Ou seja, a religião, nesse caso, age como orientador da conduta dessas professoras.

De acordo com Zeferino (2016, p. 88), baseada nas ideias de Cunha (2011), ainda que o ensino religioso não apareça como uma disciplina da grade curricular, a presença religiosa aparece na escola por meio de ritos escolares, festas cívicas e material didático que segundo Cunha (2011), possuem elementos religiosos, sobretudo ligados à Igreja Católica.

Nesse contexto, Zeferino (2016, p. 88-89) entrevistou professores de escolas nas quais o Ensino Religioso não fazia parte do currículo escolar e que relataram situações em que a religião era central. Uma professora entrevistada por Zeferino, comentou sobre uma situação em seu estágio de docência na Educação Infantil na qual uma criança questionou a professora sobre a existência de uma santa católica. Naquele contexto, a professora respondeu a aluna que para quem acredita nela, ela existe, e a criança complementou a resposta dizendo que isso acontece porque as pessoas são diferentes (ZEFERINO, 2016, p, 88).

Diferentemente dessa situação, duas professoras relataram a Zeferino situações de intolerância religiosa nos espaços escolares: na escola de uma

delas, uma mãe solicitou que as refeições de seu filho, um menino de 3 anos, fossem feitas em um prato e caneca brancos que ela trouxe de casa, e que as contas amarradas ao pescoço e braço da criança não fossem retirados. A professora relata que atendeu o pedido da mãe, mas que o pedido foi tratado com desdém pelas demais auxiliares (ZEREFINO, 2016, p. 89). Já a segunda professora relatou uma situação em que uma menina chegou à escola vestida de branco, com turbante e contas no pescoço. Ela contou que *“a direção da escola não sabia o que fazer e tirou a menina do pátio”* (ZEFERINO, 2016, p. 89), e a menina não retornou à escola depois do ocorrido.

Estas situações relatadas pelas professoras entrevistadas por Zeferino (2016, p. 88-89) demonstram que a presença religiosa dentro das escolas se faz pelos processos de socialização dos sujeitos que ali estão presentes (crianças, professores, funcionários em geral dos estabelecimentos de ensino). Além disso, a presença da pluralidade religiosa pode gerar conflitos nestes espaços culminando em situações de intolerância religiosa, vividas sobretudo por sujeitos ligados às religiões de matriz africana.

Assim, enquanto a construção de um imaginário em que o Deus cristão é solicitado como elemento disciplinador das crianças (VALENTE, 2015, p. 12) e essa atitude da professora católica não é problematizada dentro da escola aonde trabalha, o uso de vestimentas brancas e colar de contas no pescoço, que remetem à rituais de religiões de matriz africana, pelas crianças, ao contrário, causa polêmicas e até a retirada da criança da escola. Nesse sentido, a presença religiosa se confirma, assim como a legitimação das religiões cristãs em detrimento das religiões de matriz africana no contexto escolar.

A pesquisa de Teixeira (2012) também investiga a relação da religião com a prática docente de professores de Ciências Biológicas do ensino médio. Na pesquisa, o autor entrevistou 10 professores de Ciências Biológicas religiosos e investigou a formação religiosa dos professores, a forma com que estes professores compreendiam a evolução e o criacionismo, e o modo com que estes professores lidavam com o conflito entre a teoria da evolução e o criacionismo, buscando assim compreender se os professores entrevistados

relacionavam os conceitos de criacionismo com a teoria da evolução biológica⁵ em suas práticas pedagógicas (TEIXEIRA, 2012, p. 10-25).

Nas entrevistas, uma professora entre os dez professores entrevistados declarou não ensinar o conteúdo de evolução em sala de aula; três professores relatam pragmaticamente que ensinam evolução porque o cronograma da escola define que seja ensinado; e cinco professores afirmaram que ensinam evolução pela importância da teoria no processo de ensino das Ciências Biológicas (TEIXEIRA; ANDRADE, 2014, p. 301-303). Além disso, questionados sobre o ensino do criacionismo, quatro professores afirmaram ensinar o criacionismo e em dois relatos o conceito aparece de forma a contrapor a teoria da evolução (TEIXEIRA; ANDRADE, 2014, p. 307).

De acordo com os autores:

Os depoentes declaram que buscam, ao máximo, respeitar, em sala de aula, as crenças dos estudantes. Porém, apresentam diferentes perspectivas sobre qual deve ser sua postura. Identificamos um primeiro grupo (João, Sarah, Maria e Nazaré [professores entrevistados]) que prefere não expor suas crenças e declara que é fundamental ensinar o conhecimento científico. Por outro lado, quatro professores (Adão, Eva, Jeremias e Raquel [professores entrevistados]) afirmam que abordam o criacionismo com a intenção de oferecer diferentes pontos de vista sobre o surgimento da vida e do universo, porém não deixam claro se dão às crenças religiosas o mesmo valor que é dado ao conhecimento científico (TEIXEIRA, ANDRADE, 2014, p. 309)

A influência da religião nos resultados obtidos por Teixeira (2012; 2014) é percebida na prática pedagógica no momento das escolhas docentes ao abordar o tema da origem e evolução da vida. No caso dos professores que optam por falar sobre o criacionismo, a religião tem impacto sobretudo no aspecto social do momento de aula ao passo que estes afirmam falar sobre o tema em respeito a diversidade cultural dos estudantes (TEIXEIRA, 2012, p. 147-148). Dessa forma,

(...) verificou-se que, mesmo sendo religiosos, metade deles/as já teve episódios de conflito em sala de aula os quais impediram um diálogo aberto e produtivo entre os conhecimentos científicos por eles apresentados e as crenças religiosas manifestadas pelos/as estudantes (TEIXEIRA, 2012, p. 154).

⁵ Teoria de Charles Darwin (1859) que defende que o processo evolutivo das espécies se dá por seleção natural de características dos seres vivos ao longo do tempo, corroborada mais tarde pelos avanços dos estudos de genética e geologia (TEIXEIRA, 2012, p. 14-16).

A religião também influencia, nesse contexto, na relação professor-aluno ao passo que as escolhas pedagógicas do professor por vezes são impedidas ou modificadas em sala de aula em razão dos conhecimentos prévios dos alunos e alunas.

No contexto das pesquisas de Valente (2015), Zeferino (2016) e Teixeira (2012) é possível perceber a influência da religião na prática docente de diferentes perspectivas. Isso acontece porque a religião é incorporada à prática pedagógica destes profissionais e suas condutas são orientadas a partir de uma matriz de percepções prévias, formada ao longo da vida desses indivíduos o que é denominado por Bourdieu (1930) como *habitus*. Além disso, no caso de Teixeira (2012) e Teixeira e Andrade (2014), o *habitus* dos alunos e alunas dos professores também exercem influência sobre a prática pedagógica docente.

As questões envolvendo o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu serão exploradas no próximo item.

3.2 Habitus e habitus docente

O mundo social pode ser compreendido a partir de três correntes teóricas. A teoria subjetivista, na qual o indivíduo é agente central e são levadas em consideração as experiências subjetivas dele frente à sociedade; a partir da teoria objetivista, em que a sociedade como um todo é objeto de observação e a partir dela o sujeito se constitui; e por fim, por meio da teoria praxiológica, exposta e adotada por Pierre Bourdieu, na qual as estruturas da sociedade são analisadas assim como a relação dialética entre os sujeitos e estas estruturas (NOGUEIRA, 2004). De acordo com a autora:

O conhecimento praxiológico não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como o faz o objetivismo, mas busca investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas. Essa forma de conhecimento buscaria apreender, então, a própria articulação entre o plano de ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou, como repetidamente refere-se o autor, o processo de “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade”. (NOGUEIRA, 2004, p. 26)

Nesse sentido, segundo Nogueira (2004), o conhecimento praxiológico é apresentado como uma alternativa para sanar os déficits de ambas as teorias objetivista e subjetivista. Na teoria objetivista, o sujeito é produto da sociedade na qual está inserido, determinado pelas condições desta sociedade. Já na teoria subjetivista, as experiências do indivíduo são o objeto central de estudo, e por meio dele a sociedade se constitui e se transforma. Desse modo, o conhecimento praxiológico se define a partir de ambas as relações do sujeito considerando a existência de uma que se constitui a partir da sociedade e da sociedade que se transforma a partir do sujeito considerando a relação dialética que é expressada por Bourdieu por meio do conceito de *habitus*:

Contra ambas as teorias, convém ressaltar que os agentes são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das constrictões estruturais de que são o produto e que as definem (BOURDIEU, 1930, p. 169)

E ainda:

O conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. O argumento de Bourdieu é o de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas de posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação (NOGUEIRA, 2004, p. 27-28)

As experiências passadas pelo indivíduo formam esquemas que passam a orientar a sua reação frente a situações ao longo da vida. Estes esquemas, porém, não são conclusos. Eles sofrem variações e são renovados ao longo da vida do indivíduo de acordo com as novas experiências que ele vive. Dessa forma, o *habitus* é fluído e é estruturado e reestruturado pelo indivíduo de acordo com seus processos de socialização.

O *habitus* é estruturado por estruturas presentes da sociedade, que foram consolidadas ao longo do tempo e que foram legitimadas por esta mesma sociedade. Desse modo, as estruturas possuem papel fundamental na constituição do *habitus* e na sua reestruturação a partir da vivência do indivíduo.

Em um artigo sobre as contribuições do estudo da religião para a Sociologia da Educação, Setton (2008, p. 15-16) discorre:

Propõe-se que a Sociologia da Educação se ocupe não só da instituição escola, mas também de outras matrizes de cultura, como a família, as mídias e, no caso aqui específico, a religião, pois são espaços produtores de valores morais e identitários, são, por excelência, espaços formadores de consciência. Todas essas agências seriam capazes de forjar, em tensas e intensas relações, um *habitus*, um *modus operandi* de pensamento, bem como um sistema de disposições orientador de condutas, matéria de importância para os educadores da atualidade que se veem defronte a uma realidade múltipla de referências de estilos de vida (SETTON, 2008, p. 15-16)

E ainda:

Dito de outra forma, a família, a religião, a escola seriam, então, instituições ou subespaços sociais capazes de projetar entendimentos sobre a realidade dos indivíduos ajudando-os a construir o convívio, a ordem e ou a transformação social. Como matrizes de cultura, gerariam em seu interior um sistema simbólico, um *ethos* organizado a partir de preceitos, máximas e prescrições morais e comportamentais. Em outras palavras, para se viver em sociedade, é preciso partilhar uma série de códigos comunicativos (uma língua), categorias do julgamento (sagrado, profano; divino, terreno), bem como padrões de conduta (obediência, disciplina, ascetismo) transmitidos por essas instituições que facilitam a vida em comum nos grupos e simultaneamente moldam a identidade individual. O processo de socialização vivido por cada um é compreendido, então, como o processo de transmissão, negociação e incorporação desse imenso universo de símbolos que facilitam o intercâmbio da vida social, no entanto não isento de tensões (SETTON, 2008, p. 17).

De acordo com a autora, então, a família, as mídias e a religião são matrizes de cultura e por meio delas disposições orientadoras de condutas são forjadas conforme um *habitus* que, por sua vez, é desenvolvido e incutido a partir destas matrizes. Além disso, essas matrizes de cultura geram sistemas simbólicos compartilhados pelos indivíduos e influenciados por elas, deste modo padronizam comportamentos e assim facilitam os processos de socialização desses grupos que compartilham do mesmo sistema simbólico.

O *habitus*, então, é, entre outras estruturas, estruturado também pela religião. Deste modo, retomando os estudos de caso já mencionados neste trabalho (VALENTE, 2015; ZEFERINO, 2016, TEIXEIRA, 2012, por exemplo), é

possível concluir que a presença religiosa se faz presente na escola por meio dos processos de socialização entre os indivíduos que possuem na estruturação de seu *habitus* a religião como matriz de cultura.

Nesse sentido, no caso da professora católica entrevistada por Valente (2015, p. 12), por exemplo, a religião é tão intrínseca na constituição de seu *habitus* que ela foi incorporada a sua prática pedagógica, apesar que a sua formação para a docência tenha também sido envolvida na reestruturação do *habitus* presente. Em Zeferino (2016, p. 79), as professoras entrevistadas têm esperança que por meio do Ensino Religioso as crianças tenham a oportunidade de acreditar em algo além ou aprenderem a temer a algo transcendental como forma de discipliná-las porque nos *habitus* destas professoras a religião é matriz de cultura, e apesar de que a religião delas não tenha sido exposta no trabalho de Zeferino (2016), é possível observar que a obediência é um sistema simbólico importante nela, independente de qual religião seja. Por fim, em Teixeira (2012, p. 147), os professores abordam o criacionismo como explicação da origem da vida em aulas de Biologia em contraponto a teoria da evolução, enquanto outros relatam embates iniciados a partir dos conhecimentos prévios de alunos e alunas no momento de aula (TEIXEIRA, 2012, p. 154).

Em relação à docência e ao *habitus*, Setton (2011) propõe o *habitus docente*, ressaltando que não se trata de um conceito uno válido para todos os professores e professoras em atividade. Segundo a autora,

O entendimento que faço sobre a teoria do *habitus* poderia incluir, sim, o adjetivo plural. Considero expressivo, a noção de *habitus* plural do encontro e ou enfrentamento de muitas referências, as vezes díspares.

Em outras palavras, um *habitus docente* plural, mas representado na forma de um sistema, sem perder de vista o vivido pelos sujeitos, sistema capaz de gerar princípios de ação, percepção e julgamento. Ou seja, produto de vivências de socialização contextualizadas em muitas matrizes culturais, em muitos contextos temporais distintos, presentes na vida de cada um dos docentes, experimentadas, sobretudo, em situações coletiva, contudo, realizadas por ele.

(...)

Não há um único *habitus docente*, há o resultado de um conjunto heterogêneo de experiências de formação cultural que particulariza cada um. Assim é possível pensar o *habitus* de muitos docentes brasileiros, que vivem em formações de cultura diferenciadas, modernas e tradicionais. (SETTON, 2011, p. 179-180)

Sendo assim, o *habitus docente* não é único, é plural assim como as vivências de cada professor e professora e suas trajetórias de vida profissional. Por outro lado, o *habitus docente* é formado por disposições híbridas, estruturado a partir dos processos das trajetórias de cada professor e professora que contam, é claro, com a sua trajetória de vida associada à sua formação docente e de suas experiências na prática docente que possuem contextos e dinâmicas distintas das demais profissões.

Dessa forma, é possível também constatar que nos estudos de caso apresentados (VALENTE, 2015; ZEFERINO, 2016), para além do *habitus*, o *habitus docente* daquelas professoras é permeado por disposições e sistemas simbólicos de suas religiões. Nesse sentido, a formação das professoras, tanto como indivíduo como quanto profissional, não foi capaz de estabelecer barreiras que separassem os sistemas simbólicos da religião em âmbito individual para a sua conduta em âmbito coletivo, e nesse caso, também profissional. No caso de Teixeira (2012), o *habitus docente* dos professores que afirmaram explorar o criacionismo em sala e, deste modo, contrapor a teoria da evolução, também são influenciados pelos sistemas simbólicos de suas religiões.

Dentre hipóteses sobre como isso acontece, a influência religiosa na formação docente se faz pertinente de ser analisada.

3.3 Religião e a formação docente nos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia⁶

Anteriormente à prática docente, o *habitus* religioso pode influenciar na formação inicial para a docência dos alunos e alunas que ingressam nos cursos de licenciatura. O *habitus*, como entendido por Setton (2008, p. 15-16), forja um sistema de disposições que orientará condutas do indivíduo, e que assim, influencia o processo de formação profissional.

⁶ O destaque aos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas ocorreu porque em revisão bibliográfica as escassas referências sobre religião e formação inicial para a docência se relacionavam a estes cursos.

Sepulveda e El-Hani (2003) perceberam conflitos de alunos religiosos no curso de licenciatura de Ciências Biológicas da UEFS⁷ no momento de planejarem planos de aula sobre origem e evolução da vida para turmas de Ensino Médio. Estes alunos mostraram não saberem se deveriam explicar a origem da vida a partir do criacionismo ou evolucionismo, ou se deveriam expor aos seus alunos ambas as explicações, colocando-os, nesse sentido, no mesmo patamar no momento de aula (SEPULVEDA; EL-HANI, 2003, p. 1).

Na pesquisa, de caráter qualitativo, foram entrevistados quatro alunos filiados à igreja batista e uma aluna vinculada à igreja presbiteriana, destes quais três mantinham atividades acadêmicas de pesquisa dentro da universidade e duas, não (SEPULVEDA; EL-HANI, 2003, p. 2). Dessa maneira, foi observado nos discursos de três alunos que o conhecimento acadêmico e a religião se distinguem e que eles utilizam de estratégias para que os dois conhecimentos atuem em âmbitos diferentes, como quando em sua prática pedagógica e em seu foro íntimo (SEPULVEDA; EL-HANI, 2003, p. 7-8). No entanto, foi observado também que o conhecimento científico não influencia em nenhum momento a formação das demais alunas, que, segundo os autores “indica que os conceitos científicos serão provavelmente eliminados, assim que a pressão de avaliação for aliviada” (SEPULVEDA; EL-HANI, 2003, p. 8). De acordo com Sepulveda e El-Hani (2003, p. 6)

(...) o fato de os alunos retornarem às suas concepções prévias, algum tempo depois de submetidos a um processo de ensino baseado na mudança conceitual, sugere como pode ser difícil deslocar a orientação da visão de mundo dos alunos na direção da ciência, de maneira a levá-los a romper com os seus conhecimentos prévios, substituindo-os pelo conhecimento científico (SEPULVEDA; EL-HANI, 2003, p.6)

Embora não utilizem o conceito de *habitus* na pesquisa, esta afirmação dos autores pode ser relacionada facilmente com ele. As concepções prévias dos alunos fazem parte do *habitus* anterior ao ingresso no curso de licenciatura, estruturado a partir da sua vivência anterior, nesse caso, também religiosa. A dificuldade no deslocamento de orientação pode ser entendida como a reestruturação daquele *habitus*, que embora seja difícil em alguns casos, é possível de acontecer. No cenário da pesquisa de Sepulveda e El-Hani (2003),

⁷ Universidade Estadual de Feira de Santana

dentre os cinco alunos entrevistados, poderia ser afirmado que três sofreram reestruturação no *habitus* anterior ao ingresso na universidade, enquanto duas alunas de *habitus* fortemente ligados a concepções religiosas não sofreram.

Dorvillè e Scovedo (2009) investigaram os conflitos entre as concepções religiosas e científicas de alunos evangélicos também em um curso de licenciatura de Ciências Biológicas, desta vez, na UERJ⁸. Na pesquisa, quinze alunos evangélicos foram entrevistados em entrevistas semiestruturadas e um questionário foi respondido anteriormente (DORVILLÈ; SCOVEDO, 2009, p. 2751). Os autores concluíram, a partir dos dados obtidos pelas entrevistas, que os alunos evangélicos assumiam quatro posturas básicas e distintas em relação ao paradigma evolutivo biológico: a negação de explicações científicas; a incorporação das explicações científicas em seu conhecimento religioso; a priorização do conhecimento científico em detrimento do conhecimento religioso e por fim, a atribuição de que ambos os conhecimentos atuam em situações diferentes (DORVILLÈ; SCOVEDO, 2009, p. 2752). Segundo os autores:

Esses alunos entram na universidade como portadores, em maior ou menor grau, de grande número de certezas, a maioria das quais tem origem na matriz religiosa que professam. Qualquer outra forma de pensar que venha a ser ensinada a eles que se proponha a ler o mundo sob uma outra ótica, mas que também opere tomando por base certezas absolutas, seguramente disputará espaço em condição desvantajosa (DORVILLÈ; SCOVEDO, 2009, p. 2752)

Nesse sentido, estes alunos evangélicos entrevistados por Dorvillè e Scovedo (2009) ingressaram no curso de licenciatura em Ciências Biológicas orientados por um *habitus* de forte influência religiosa. A partir da identificação das posturas assumidas por estes alunos (DORVILLÈ; SCOVEDO, 2009, p. 2752), é possível afirmar que os participantes de 3 grupos sofreram reestruturação no *habitus de origem*⁹ a partir do conhecimento adquirido na universidade, enquanto que os alunos do grupo que negam os conhecimentos científicos não sofreram esta reestruturação. Nesse sentido, os resultados da pesquisa de Dorvillè e Scovedo (2009) se assemelham aos resultados de Sepulveda e El-Hani (2003).

Além de Sepulveda e El-Hani (2003) e Dorvillè e Scovedo (2009), Knoblauch (2013; 2015; 2017) averiguou em entrevistas mais aprofundadas

⁸ Universidade Estadual do Rio de Janeiro;

⁹ *Habitus de origem*, neste trabalho, é compreendido como o *habitus* anterior ao ingresso nos cursos de formação para a docência, de acordo com Knoblauch (2013; 2015; 2017).

sobre a vivência na universidade e sobre o curso, que a religião, além de estar fortemente presente na vivência dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPR, pode selecionar aprendizagens de forma a valorizar alguns conteúdos e desvalorizar outros (KNOBLAUCH, 2015; 2017). De acordo com a autora:

(...)foi constatado que o peso das normas religiosas e as lembranças da escolarização da educação básica que, em conjunto com outros agentes socializadores, atuam na seleção de novas aprendizagens e incorporação de novas disposições, reforçando disposições já incorporadas anteriormente. Ou seja, há que se reconhecer que os estudantes chegam aos cursos de formação inicial com uma trajetória que conduz a aprendizados de modo a selecionar e valorizar alguns e negar outros (KNOBLAUCH, 2015, p. 84).

E ainda:

Observou-se que a trajetória anterior ao curso tem forte peso, assim como relações de amizade construídas ao longo do curso são capazes de influenciar na reestruturação do *habitus*, distinguindo semelhantes e atuando como elementos de distinções. Além disso, o conteúdo religioso é forte e seleciona aprendizagens consideradas apropriadas ou não, possibilitando a constituição de um conjunto de disposições híbridas de *habitus*, nesse caso específico, ora seculares, ora religiosas, que orientará futuros professores em sala de aula na condução do trabalho com seus alunos e alunas (KNOBLAUCH, 2017, p. 917).

Desse modo, segundo a autora, o estudante ingressa na universidade com disposições já estruturadas em seu *habitus*, e este *habitus* orientará a sua trajetória acadêmica de formação para a docência associado a outros processos de socialização durante o curso e, por conseguinte, seu trabalho pedagógico futuro. A trajetória escolar e as relações de amizade dentro do curso, nesse sentido, influenciam a formação inicial para docência na reestruturação do *habitus* do estudante, enquanto que a religião pode atuar como filtro selecionando aprendizagens e julgando-as como pertinentes ou não de acordo com a doutrina religiosa.

É nesse contexto em que a religião se mostra fortemente presente em cursos de formação inicial para a docência como importante estrutura do *habitus* de origem dos estudantes que buscou-se compreender se a religião é tão significativa na vivência dos estudantes dos demais setores que possuem cursos de formação para a docência da UFPR quanto é no contexto dos alunos e alunas do setor de Educação, segundo Knoblauch (2013; 2015; 2017). Os dados obtidos e as respectivas análises em relação a esta pesquisa serão apresentados no próximo capítulo.

4 A PESQUISA

As análises apresentadas neste capítulo são referentes à dados coletados por meio de um questionário sobre diversidade religiosa na UFPR que totalizaram 385 questionários. O recorte desta pesquisa se atém, no entanto, ao setor de Educação e demais setores da universidade que possuem habilitação de licenciatura (Setor de Ciências Humanas, Ciências da Terra, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e setor de Artes, Comunicação e Design) a fim de aprofundar análises sobre a religião e a formação para a docência que contabilizaram 81 questionários, sendo 14 referentes à alunos e alunas do Setor de Educação e 67, aos demais setores.

O questionário faz parte de uma pesquisa mais ampla denominada “*Diversidade Religiosa na UFPR: pertencimentos e práticas*” coordenada pelas professoras Adriane Knoblauch, do setor de Educação, Eva L. Scheliga e Karina Bellotti, ambas do Setor de Ciências Humanas da UFPR.

4.1 O questionário

O questionário foi aplicado entre os meses de agosto de 2018 e fevereiro de 2019 em todos os setores da universidade nos campi de Curitiba, Paraná. A amostragem foi previamente definida pela professora Nívea da Silva Matuda Machado, do setor de Ciências Exatas da mesma universidade e contabilizou 385 questionários ao todo, divididos segundo o setor, habilitação (licenciatura ou bacharelado) e gênero (homem e mulher), como ilustra o quadro 1.

A escolha dos estudantes que responderam a pesquisa foi realizada nos espaços de cada setor da universidade contemplado pela amostra. Em uma abordagem aleatória, os estudantes presentes nos espaços dos setores eram abordados pelos aplicadores, que então apresentavam a pesquisa e perguntavam se ele ou ela estava disposto ou disposta a responder o questionário. No ato da aplicação, foi utilizado pelo aplicador um *smartphone* com acesso à *internet* para preenchimento *online* do questionário de acordo com as respostas obtidas, e cartões resposta utilizados pelo respondente, que servia

de apoio em algumas perguntas com várias opções a serem selecionadas, a fim de facilitar a aplicação.

QUADRO 1 - AMOSTRA DA PESQUISA

SETOR	LICENCIATURA			BACHARELADO			TOTAL
	MULHERES	HOMENS	TOTAL	MULHERES	HOMENS	TOTAL	
Ciências Humanas	11	10	21	13	8	21	42
Ciências da Terra	2	3	5	6	6	12	17
Ciências Exatas	7	9	16	6	13	19	35
Ciências Biológicas	9	7	16	6	5	11	27
Ciências da Saúde	4	1	5	32	13	45	50
Educação	12	2	14	-	-	-	14
SACOD	2	2	4	8	6	14	18
Ciências Agrárias	-	-	-	16	15	31	31
Tecnologia	-	-	-	27	52	79	79
Sociais Aplicadas	-	-	-	16	23	39	39
Jurídicas	-	-	-	6	5	11	11
SEPT	-	-	-	10	12	22	22
Subtotal	47	34	81	146	158	304	385

Fonte: elaborado pela professora Nívea da Silva Matuda Machado com base no número de matrículas da UFPR no ano de 2018.

Ao todo, o questionário continha 33 perguntas que incluíam dados de identificação do estudante voluntário e perguntas para controle da pesquisa. Contudo, 18 questões abordavam diretamente o tema sobre a vivência religiosa e acadêmica dos alunos e alunas, assim como percepções pessoais sobre religião e espiritualidade, atividades acadêmicas, pertencimento e frequência a espaços de devoção, além de indagá-los sobre casos de intolerância religiosa por parte dos corpos discente e docente da universidade e, por fim, a relação entre o conhecimento científico adquirido na universidade e o conhecimento proveniente da religião.

As exaustivas perguntas sobre a vivência religiosa dos universitários se justificam pelo entendimento de que o impacto da religião nos processos de socialização do indivíduo não pode ser medido e compreendido com apenas uma pergunta sobre a religião que ele possui. Indagações como esta não expressam a presença da religião na constituição do indivíduo, não demonstram a significância dela em seu cotidiano e até silencia pluralismo religioso e vivência não religiosa, como no caso dos ateus, ateias, agnósticos e agnósticas. Tal preocupação é expressada também por estudiosos da religião no Brasil em relação a coleta de dados da população nas grandes pesquisas do IBGE, e o Censo, decorrente dele. Segundo Goreth Santos (2014, p. 24-25).

Há muito que os pesquisadores da religião no Brasil têm se questionado e questionado o IBGE sobre a utilização de apenas uma pergunta para conhecer a religião da população e, ainda, sobre essa pergunta não ter uma outra de apoio para facilitar o entrevistado na sua resposta. É norma de treinamento, para questões de autodeclaração, não haver maiores esclarecimentos da questão para evitar indução da resposta.

E ainda:

Quesitos que são de autodeclaração, como cor e raça, deficiência e religião recebem mais atenção, por tratarem de aspectos mais subjetivos. Portanto, para apreender os dados da população, os recenseadores são alertados para realizar as entrevistas seguindo rigorosamente as instruções de preenchimento do questionário, sendo orientados a lerem as perguntas conforme aparecem no questionário, oferecendo as opções de resposta (quando houver) e marcar as respostas recebidas. Só pode ser oferecida ajuda, caso o informante não tenha entendido a pergunta, que deve ser repetida diversas vezes, se necessário. Por se tratar de uma questão aberta e de autodeclaração, no caso da religião, em particular o recenseador é orientado a ler a questão “Qual é a sua religião ou culto?” e aguardar a resposta, que deve ser inserida no PDA¹⁰ (GORETH SANTOS, p. 24-25)

Além disso, de acordo com Camurça (2014, p. 16):

(...) é preciso que se diga que apenas o dado quantitativo não é suficiente para uma análise mais refinada do panorama religioso brasileiro e suas onde suas crenças e práticas – sincretismos, porosidades, múltiplas pertencas religiosas, trânsito religioso – são mais significativas do que a pertença às religiões institucionais. E as sensibilidades que advêm destas crenças e práticas, ao contrário do que se passa pela declaração nominal de adesão de uma religião, são difíceis de quantificar.

Desse modo, o formato do questionário utilizado para a coleta dos dados deste presente trabalho também foi pensado para que o aluno e aluna voluntários tivessem certa autonomia ao darem suas respostas ao aplicador/aplicadora, como é o caso das questões abertas e a utilização dos cartões-resposta como apoio para algumas perguntas com várias opções de resposta. Ademais, as questões do questionário também foram pensadas a fim de compreender para além da filiação religiosa do aluno e aluna, para, nesse sentido, entender o que a religião significa para estes estudantes e como eles vivenciam (ou não) suas crenças e como suas crenças se refletem (ou não) sobretudo na sua formação acadêmica.

¹⁰ PDA: Plano de Dados Abertos

4.2 A análise

4.2.1 Religião e espiritualidade

A questão que abria o bloco sobre religião e espiritualidade indagava ao estudante voluntário sobre a sua opinião sobre religião. Nela, o estudante era convidado a compartilhar a sua concepção pessoal de religião; o que “religião” significa para ele ou ela.

No setor de Educação, foi possível unir as respostas obtidas em 4 grandes grupos.

QUADRO 2 - RESPOSTAS SOBRE RELIGIÃO (SETOR DE EDUCAÇÃO)

Grupo 1	Crença, doutrina ou conjunto de regras	42,8%
Grupo 2	Ideal coletivo; pessoas com interesses em comum	28,5%
Grupo 3	Deus cristão	7,1%
Grupo 4	Fé individual	21,4%

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

O grupo 1 associou religião à uma crença, doutrina ou conjunto de regras, e nesse sentido é possível concluir que este grupo compreende a religião de forma mais institucionalizada, e totalizou 42,8% dos estudantes voluntários. O grupo 2 compreendeu que a religião se trata de um ideal coletivo, de um grupo de pessoas com interesses em comum; e neste caso, representa 28,5% dos alunos e alunas. O grupo 3 relacionou a religião diretamente ao Deus cristão, e expressa o entendimento de 7,1% dos estudantes, e por fim, o grupo 4, associou religião à fé individual, no total de 21,4% dos voluntários.

Nos demais setores que possuem licenciatura, foi possível agrupar as respostas obtidas em cinco grupos: os mesmos quatro grupos que apareceram nas respostas dos estudantes do setor de Educação, ou seja, o grupo 1, que entende a religião como crença, doutrina ou conjunto de regras; o grupo 2 que compreende religião como um ideal coletivo; o grupo 3 que julga a religião como fé individual; o grupo 4 que associa a religião ao Deus cristão, e além destes, o grupo 5, que entende a religião como uma forma de buscar a verdade, respostas e explicações sobre a existência humana e/ou do universo.

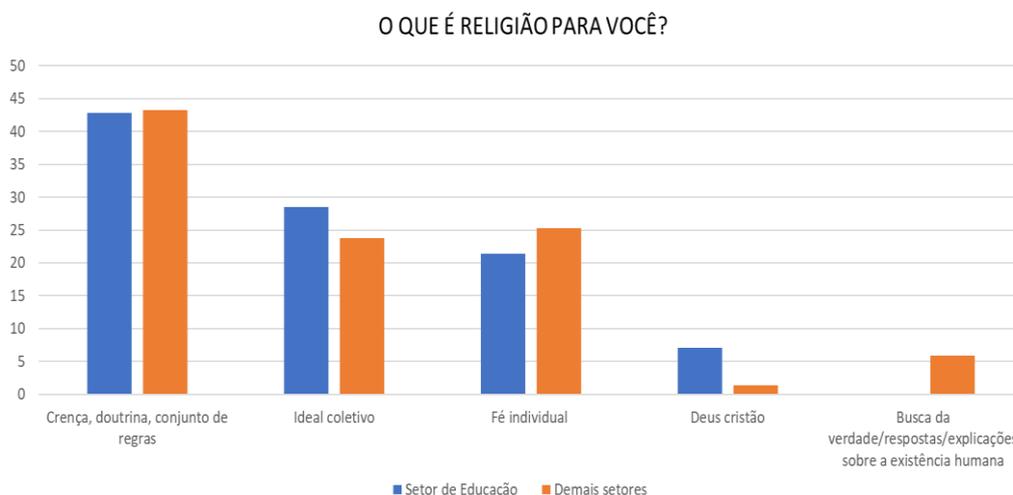
QUADRO 3 - RESPOSTAS SOBRE RELIGIÃO (DEMAIS SETORES QUE POSSUEM LICENCIATURAS)

Grupo 1	Crença, doutrina ou conjunto de regras	43,2%
Grupo 2	Ideal coletivo; pessoas com interesses em comum	25,3%
Grupo 3	Deus cristão	1,4%
Grupo 4	Fé individual	25,3%
Grupo 5	Busca da verdade, respostas sobre a existência humana	5,9%

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

Nesse contexto, assim como com os estudantes do setor de Educação, o grupo mais numeroso é o grupo 1 no qual os alunos e alunas entendem a religião como doutrina, conjunto de regras, no total de 43,2%. Contudo, diferentemente do setor de Educação, o segundo grupo mais numeroso é de os alunos e alunas que compreendem a religião como fé individual, sendo 25,3% do total. Em seguida, 23, 8% associam a religião a um ideal coletivo; 1,4 % ligam a religião diretamente ao Deus cristão e, por fim, 5,9% dos alunos e alunas voluntárias compreendem a religião como a busca pela verdade ou de respostas e explicações sobre a existência humana e/ou do universo.

GRÁFICO 1 - O QUE É RELIGIÃO PARA VOCÊ?

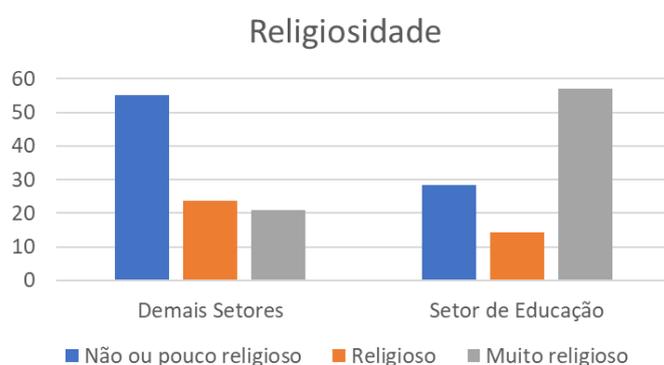


Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

Em seguida, o estudante voluntário deveria responder se, numa escala de 1 a 9, ele se considerava uma pessoa religiosa. Na escala, 1 significava não

ser religioso e 9, ser muito religioso. Questionados, então, se se consideravam pessoas religiosas, 57,1% dos estudantes do setor de Educação afirmaram serem muito religiosos, 14,2% se consideraram religiosos, e 28,5% afirmou não serem religiosos ou serem pouco religiosos. No contexto dos demais setores que possuem licenciatura, no entanto, os dados ilustraram um cenário distinto: 20,8% dos estudantes se consideraram muito religiosos, 23,8% afirmaram serem religiosos, e mais da metade dos alunos e alunas voluntários se declaram pouco ou não religiosos, no total de 55,2%. O gráfico 2 ilustra este panorama:

GRÁFICO 2 - RELIGIOSIDADE



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

A partir destes dados, é possível inferir que tanto os alunos e alunas do setor de Educação quanto os alunos e alunas dos demais setores que possuem licenciatura compreendem a religião sobretudo como uma doutrina tradicional, e nesse contexto, os estudantes do setor de Educação são muito religiosos, enquanto que os alunos e alunas dos demais setores não possuem essa vivência tão significativamente. Segundo Faustino Teixeira (2014, p. 35), a religião está presente na contemporaneidade, no entanto, divide espaço com outros tipos de crença devido aos processos de secularização também presentes:

Não há como negar hoje em dia a presença pública da religião. Mas de fato verificam-se mudanças substantivas no “lugar institucional da religião” e tendências importantes em direção à “desregulação institucional”, à “subjetivação metaforizante dos conteúdos da fé”, à “disjunção” entre práticas e crenças e de deslocamento na compreensão da pertença religiosa”. O que ocorre é que as religiões estão aí, e também as espiritualidades laicas, que não se encaixam no tradicional perfil religioso. São, sem dúvida, metamorfoses no âmbito da fé que traduzem uma forma de expressão religiosa diferente daquela rotineira. O avanço da modernidade não produziu, na verdade, uma menor presença da religião, mas outra forma de dinâmica

religiosa: “plus de modernité = du religiex autrement”, como diz Jean-Paul Willaime. As religiões permanecem, bem como as espiritualidades, transformando-se sob o impacto da individualização e da globalização, com formas novas e inusitadas de presença e atuação.

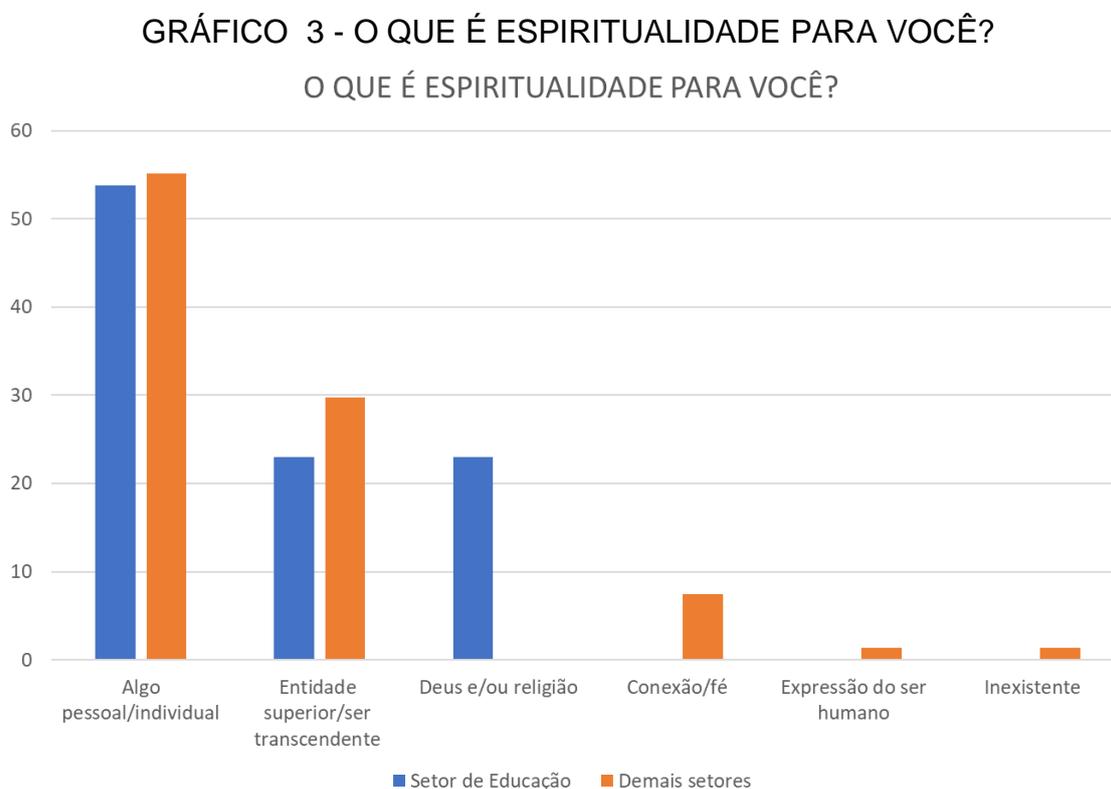
Nesse sentido, a vivência religiosa dos alunos e alunas dos demais setores se dá de modo mais secularizado, individualizado e desvinculado da religião institucionalizada que, segundo os dados coletados, em maioria, significa ser atrelada a regras e crenças que não se encaixam nos processos de socialização destes estudantes. Já no setor de Educação, ocorre o contrário. Por mais que os setores concordem sobre o engessamento da religião, os estudantes do setor de Educação se colocam como muito religiosos em maioria, e apesar da secularização de costumes, a tradição da religião permanece fortalecida entre os estudantes deste neste setor.

Os estudantes voluntários foram indagados em seguida em relação a sua opinião sobre espiritualidade. Do mesmo modo, em um campo aberto o aplicador ou aplicadora deveria transcrever a resposta obtida.

No setor de Educação, as respostas fornecidas puderam ser organizadas em 3 grupos. O primeiro grupo formado por aqueles que compreendem a espiritualidade como algo pessoal ou individual, e é representado por 53,8% dos alunos e alunas. O grupo 2, formado pelos voluntários e voluntárias que entendem que a espiritualidade se relaciona a um ser superior ou transcendental totalizou 23% dos estudantes. Por fim, o grupo 3, que relacionou a espiritualidade diretamente a Deus e/ou religião e é representado por 23% dos estudantes. Além disso, um voluntário se recusou a responder à pergunta.

No contexto dos demais setores que possuem licenciatura, seis grupos puderam ser organizados. Da mesma forma que os estudantes do setor de Educação, àqueles que compreendem que a espiritualidade é algo individual ou pessoal formaram o grupo 1, que representa 55,2% do total de alunos dos demais setores, e o grupo 2 relacionou a espiritualidade com uma entidade superior/ser transcendental, no total de 29,8%. Além destes, as respostas obtidas puderam ser organizadas em mais quatro grupos: o grupo 3, relativo à aqueles que relacionam a espiritualidade com a fé e/ou conexão consigo mesmo

e/ou com algo superior (7,4%); o grupo 4, que associa a espiritualidade diretamente com a religião ou crença (4,4%); o grupo 5 (1,4%), que entende que a espiritualidade é uma expressão do ser humano, e o grupo 6, que não acredita em espiritualidade (1,4%). O gráfico 3 demonstra o paralelo entre os setores analisados:



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

Nesse contexto, embora haja concordância entre os estudantes do setor de Educação e dos alunos e alunas dos demais setores que possuem licenciatura quanto a espiritualidade ser relacionada, sobretudo, ao indivíduo, é possível constatar, ao associar a espiritualidade à religiosidade, que, no caso dos demais setores, a espiritualidade é uma forma de expressão de um sentimento individual de crença particular, enquanto que no caso dos estudantes do setor de Educação, a espiritualidade é a forma pessoal com que o indivíduo se relaciona com a sua religião.

É possível perceber essa relação ao analisar os demais grupos de respostas dada pelos estudantes em que, no caso do setor de Educação,

associou a espiritualidade a uma entidade superior e/ou ser transcendental e ao próprio Deus e/ou a própria religião. Ao mesmo tempo, as concepções sobre espiritualidade no contexto dos demais setores que possuem licenciatura se evidencia mais flexível ao associa-la com um tipo de conexão ou fé e também como expressão do ser humano. Além disso, 1,4% dos estudantes dos demais setores que possuem licenciatura declaram que a espiritualidade é inexistente, e por menor que o percentual seja, essa percepção tão secularizada se expressa nos demais setores e não no setor de Educação. Faustino Teixeira (2015, p. 40), baseado na entrevista da socióloga Sílvia Fernandes, observa que a desvinculação da religião se desdobra em uma redefinição de identidade:

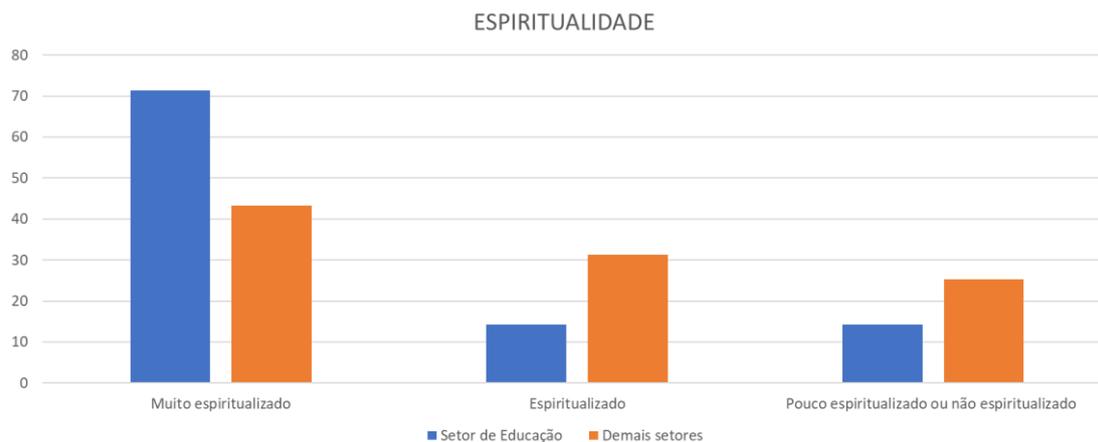
Os declarantes que se localizam nessa categoria [sem religião] estão mesmo desencaixados de laços institucionais, situando-se melhor como peregrinos do sentido (...). Entre os tipos predominantes de sem religião, encontram-se aqueles que se desvincularam de uma religião tradicional e afirmam sua crença com base em rearranjos pessoais; aqueles que passaram por diversos trânsitos; mas que não se encontraram em nenhum deles; aqueles que mantêm uma espiritualidade leiga ou secular; aqueles que mantêm uma filiação fluída em razão da indisponibilidade de participação religiosa regular e aqueles que se definem como ateus e agnósticos.

Nesse sentido, os alunos e alunas dos demais setores que possuem licenciatura têm maior variedade de identidades no âmbito religioso em uma vivência religiosa e/ou espiritual mais fluída ou até inexistente em comparação aos estudantes do setor de Educação, que mostra, novamente, reunir um grupo de estudantes que possuem vivência religiosa tradicional.

Estas constatações são reforçadas ao analisar as respostas dos estudantes à pergunta seguinte do questionário, que questionava o quão espiritualizado o estudante se considerava em uma escala de 1 a 9, sendo 1 não espiritualizado e 9, muito espiritualizado.

Os alunos e alunas do setor de Educação se declararam majoritariamente espiritualizados, no total de 71,4% dos entrevistados. Espiritualizados, e pouco espiritualizados ou não espiritualizados somaram 28,4%. Nos demais setores que possuem licenciatura, 43,2% dos estudantes afirmaram serem muito espiritualizados, enquanto 31,3% se declarou espiritualizado e 25,3% respondeu ser pouco ou não espiritualizado. O gráfico 4 ilustra os resultados:

GRÁFICO 4 - ESPIRITUALIDADE



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

Desse modo, fica claro por meio dos dados que o entendimento de religiosidade e/ou espiritualidade dos estudantes voluntários do setor de Educação se aproxima mais de uma visão tradicional de religião que o entendimento de religiosidade e/ou espiritualidade dos alunos e alunas dos demais setores analisados. Estas colocações serão corroboradas nas seguintes análises sobre pertencimento religioso e sobre as relações do conhecimento acadêmico e religião também abordados no questionário.

4.2.2 Pertencimento religioso

Para aprofundar os conhecimentos sobre a vivência religiosa dos alunos e alunas dos diversos setores, havia no questionário perguntas voltadas ao pertencimento religioso dos estudantes. Desse modo, os alunos e alunas deveriam responder se, naquele ano, participavam de forma regular de um grupo religioso. Esta questão tinha 5 respostas possíveis:

QUADRO 4 - PERTENCIMENTO RELIGIOSO (RESPOSTAS POSSÍVEIS)

Sim. Participo de um grupo religioso específico.
Sim. Participo de mais de um grupo religioso de modo simultâneo.
Sim. Participo de mais de um grupo religioso de modo alternado.
Não. Acredito em Deus e/ou ser transcendental, mas não participo de grupo religioso.
Não. Sou ateu/ateia ou agnóstico/agnóstica.

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do questionário utilizado na pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

A intenção da pesquisa em indicar essas possibilidades de respostas foi tentar identificar uma participação mais institucionalizada e exclusivista (sim, participo de um grupo religioso específico), ou o sincretismo religioso (sim, participo de mais de um grupo religioso de modo simultâneo), a migração religiosa (sim, participo de mais de um grupo religioso de modo alternado), a crença sem participação e, por fim, o ateísmo. A abrangência nas possibilidades de resposta foi inspirada nas modificações do Censo, que ao longo dos anos, vem se adequando na maneira de questionar as pessoas sobre sua vivência religiosa. Segundo Goreth Santos (2014, p. 18):

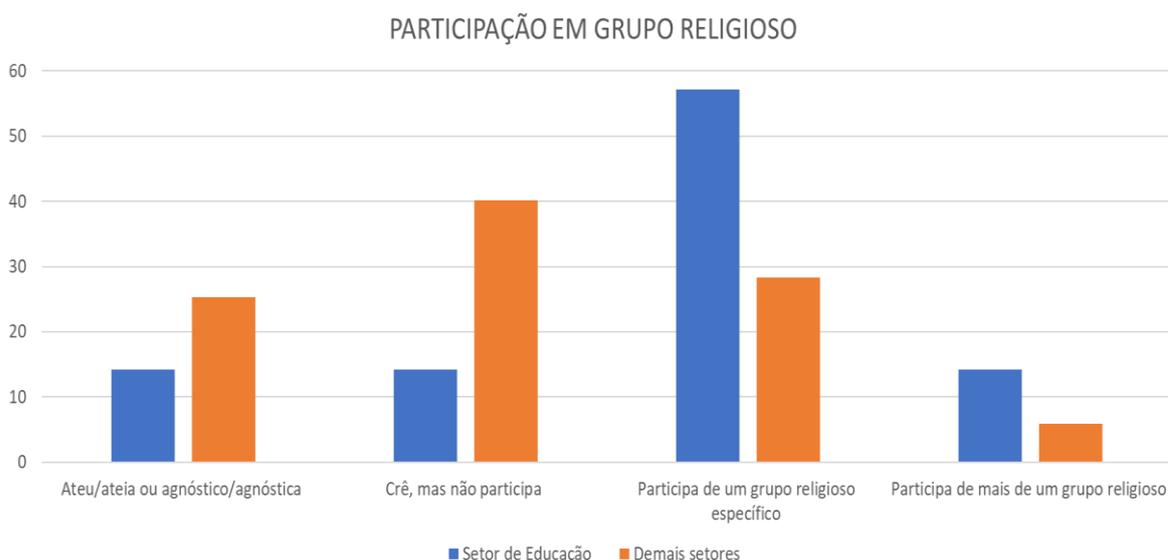
Nas últimas três décadas, o número de declarações religiosas vem revelando mudanças no perfil da religiosidade brasileira. As transformações resultaram em modificações na metodologia do Censo no quesito religião. Códigos, banco descritor, estrutura classificatória dos grupos religiosos para dar conta das novas demandas do campo religioso brasileiro (GORETH SANTOS, 2014, p. 18)

Nesse contexto, o Censo de 2010, de acordo com Goreth Santos (2014, p. 23) contou com novas categorias e códigos, como por exemplo a terminologia “Múltiplo Pertencimento”, para caracterizar as declarações de dupla ou mais pertença religiosa, e a adição de subgrupos “sem religião”, “ateu” e “agnóstico” para determinar os indivíduos sem religião, que anteriormente eram agrupados em um código.

De acordo com os dados, mais da metade de os estudantes do setor de Educação se declararam participantes de um grupo religioso específico, no total de 57,1% dos alunos e alunas. Aqueles que creem em Deus e/ou ser transcendental, porém não participam de um grupo religioso específico representam 14,2% dos estudantes deste setor; ateus, ateias, agnósticos e agnósticas que também representam 14,2% em seu total; assim como àqueles que participam de mais de um grupo religioso (de forma simultânea ou alternada) que somam 14,2% também. Vale ressaltar que o grupo de os estudantes que declararam pertencer a mais de um grupo religioso, tanto de forma simultânea como de forma alternada, foi reunida em um único grupo porque ambos expressam dupla-pertença religiosa.

No cenário dos demais setores que possuem licenciatura, a maior parte dos estudantes declarou crer em Deus e/ou ser superior transcendental, porém não participar de grupo religioso, representando 40,2% dos alunos e alunas. Os participantes de um grupo religioso específico totalizam 28,3% dos estudantes e representam o segundo grupo mais numeroso, seguido pelos ateus, ateias/agnósticos, agnósticas (25,3%), e daqueles que participam de mais de um grupo religioso (de modo simultâneo ou alternado) que somente expressam 5,9% de os estudantes. O gráfico 5 demonstra as distinções entre os estudantes do setor de Educação em comparação aos alunos e alunas dos demais setores:

GRÁFICO 5 - PARTICIPAÇÃO EM GRUPO RELIGIOSO



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

Ao relacionar os resultados obtidos a partir da pergunta sobre participação em grupos religiosos com as concepções de religiosidade e espiritualidade do setor de Educação e dos demais setores é possível perceber a coerência entre os dados. Os estudantes do setor de Educação demonstraram em maioria ter uma percepção tradicional da religião e também é o setor com mais alunos e alunas que participam efetivamente de um grupo religioso específico. Além disso, mesmo que este grupo seja representado também no contexto de os demais setores (28,3%), eles não representam mais da metade da amostra. Nesse sentido, outros tipos de vivência religiosa ou até a não vivência religiosa é representada mais significativamente nos demais setores

que possuem licenciatura: o maior grupo é formado por aqueles que possuem crença, porém não participam de grupos religiosos (40,2%) e 25,3% dos estudantes, um percentual muito próximo aos 28,3% dos alunos e alunas que participam de grupo religioso específico, declaram-se ateus ou agnósticos.

Dessa forma, a vivência religiosa dos estudantes dos demais setores que possuem licenciatura se mostra mais desinstitucionalizada em comparação a vivência religiosa dos estudantes do setor de Educação. Segundo Sílvia Fernandes (2018, p. 374)

A desinstitucionalização religiosa seria um sintoma de nossa época, marcada pela diferenciação e experimentação individual, ainda que consideradas as variações contextuais em diferentes territórios. Por outro lado, esse tipo de desinstitucionalização ocorre paralelamente ao pluralismo religioso, que pode ser entendido como uma variação da sociedade secular (BENDER, 2013), uma vez que a liberdade advinda da secularização foi o agente catalisador de diferentes modelos e expressões do pluralismo.

A desinstitucionalização religiosa está presente tanto na vivência religiosa dos estudantes do setor de Educação quanto na vivência dos alunos e alunas dos demais setores que possuem licenciatura, embora esse processo seja muito mais significativo no contexto dos demais setores, assim como o pluralismo religioso. No contexto do setor de Educação, o pluralismo religioso, embora não tão presente quanto a vinculação religiosa a um grupo religioso específico, é detectável e se constitui como uma movimentação importante e representa a mesma porcentagem dos alunos que se declararam desvinculados de religião e os que afirmaram sendo ateus ou agnósticos (todos os grupos representados em 14,2%). Nos demais setores que possuem licenciatura, o pluralismo religioso é o menor grupo representado (5,9%) enquanto que a desinstitucionalização é representada pela maioria (40,2%). Nesse sentido, a secularização citada por Fernandes (2018, p. 374) baseada em Bender (2013) é presente em ambos os setores de formas distintas: os demais setores que possuem licenciatura se caracterizam como mais seculares e desinstitucionalizados enquanto que a minoria dos alunos e alunas do setor de Educação se mostram secularizadas de modo desinstitucionalizado e de modo a expressar o pluralismo religioso também.

Além da participação em grupos religiosos, o estudante era questionado então sobre a frequência com qual frequenta estes espaços de devoção, caso

ele ou ela afirmasse que participava. Nessa pergunta, 5 respostas eram possíveis:

QUADRO 5 – FREQUÊNCIA EM ESPAÇOS DE DEVOÇÃO (Respostas Possíveis)

Diariamente.
Mais de uma vez por semana.
Uma vez por semana.
Uma vez ao mês.
Algumas vezes ao ano.

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do questionário utilizado na pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

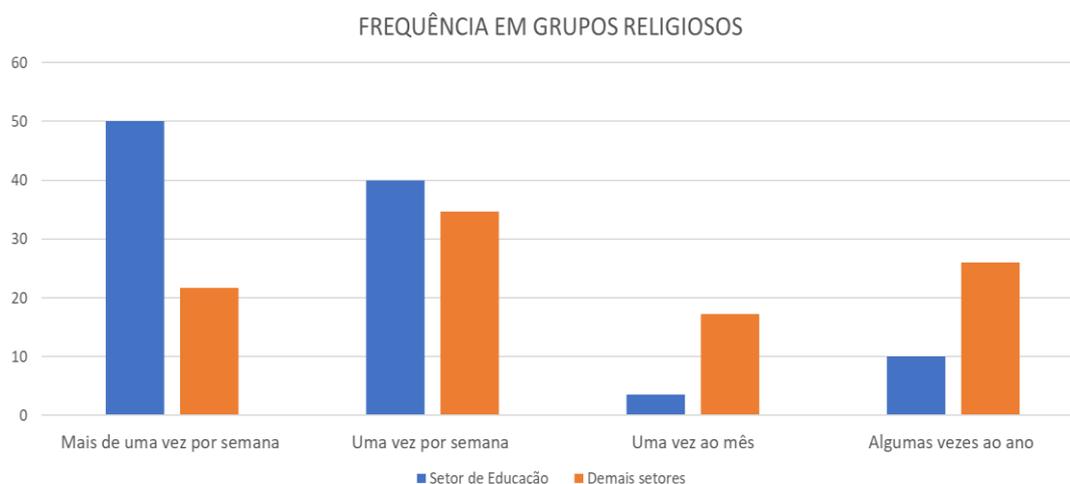
No contexto do setor de Educação, metade dos estudantes que declararam participar de grupo ou grupos religiosos afirmaram frequentar estes espaços mais de uma vez por semana. Os estudantes do mesmo setor que participam uma vez por semana representam 40%, e 10% dos alunos e alunas declararam participar somente algumas vezes ao ano destes espaços. Desse modo, 50% dos estudantes do setor de Educação são muito assíduos em espaços de devoção, frequentando estes espaços por pelo menos uma vez por semana.

Em contraponto, 34,7% de os estudantes dos demais setores que possuem licenciatura, resultado mais expressivo dentre as respostas obtidas, afirmaram participar uma vez por semana dos espaços de devoção; 26% declararam visitar os espaços algumas vezes ao ano; 21,7% alegou participar mais de uma vez por semana; e por fim, 17,3% informou que frequenta os espaços de devoção uma vez ao mês. Dessa forma, 56,4% dos estudantes dos demais setores que possuem licenciatura se mostram muito assíduos nos espaços de seus grupos religiosos.

Não houve declaração de frequência diária nos espaços de devoção pelos estudantes do setor de Educação e dos demais setores.

O gráfico 6 elucida as diferenças entre os setores analisados:

GRÁFICO 6 - FREQUÊNCIA EM GRUPOS RELIGIOSOS



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

É possível observar a partir desses dados que os estudantes do setor de Educação, além de serem mais religiosos e mais participativos religiosamente, também são mais assíduos nos espaços do grupo religioso ao qual participam. Nesse sentido, a religião tem mais espaço e significância na vivência das alunas e alunos do setor de Educação e influencia seus processos de socialização com mais magnitude em comparação a realidade dos estudantes dos demais setores que possuem licenciatura. No entanto, vale destacar que a frequência religiosa dos demais licenciandos também é alta, e que embora formem um grupo menor em comparação ao grupo dos que creem, mas não possuem vínculo a grupos religiosos (representam 28,3% em comparação a 40,2% do outro grupo), ainda são muito assíduos em espaços de devoção. Desse modo, a religião, neste grupo, pode influenciar os processos de socialização dos estudantes que se enquadram neste perfil assim como influencia os estudantes do setor de Educação.

A fim de estabelecer relações entre vivência religiosa e a vida universitária, perguntamos aos estudantes sobre a frequência aos espaços de devoção após o ingresso à UFPR. Nessa questão, quatro respostas eram possíveis:

QUADRO 6 - FREQUÊNCIA APÓS INGRESSO NA UNIVERSIDADE (RESPOSTAS POSSÍVEIS)

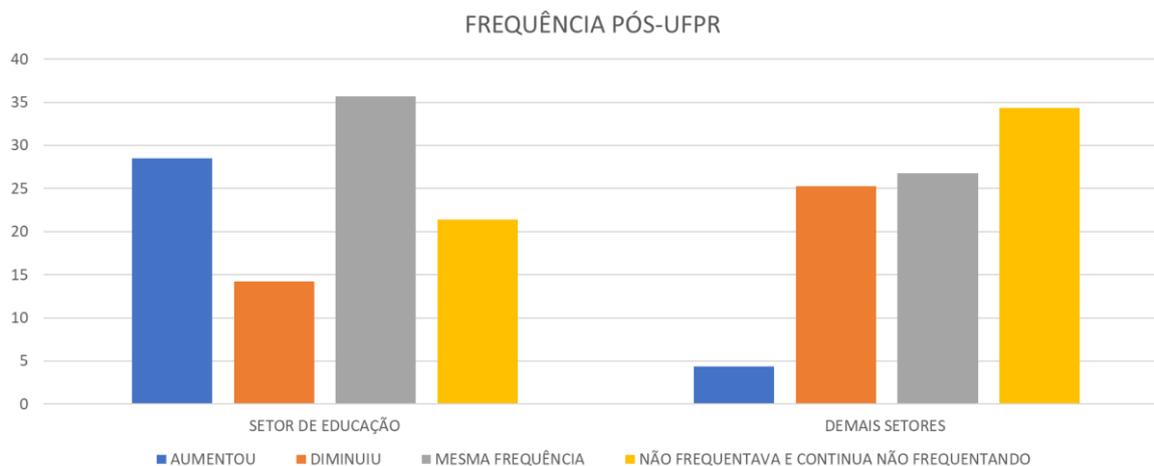
Aumentou após o ingresso.
Diminuiu após o ingresso.
Não frequentava antes, e continua não frequentando.
Permaneceu a mesma frequência.

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do questionário utilizado na pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

No contexto do setor de Educação, a maioria dos estudantes declarou que a sua frequência permaneceu a mesma de antes de ingressar a universidade (35,7%); 28,5% afirmou que a sua frequência aumentou após o ingresso; 21,4% declarou que não frequentava antes e continua não frequentando; e por fim, 14,2% informou que a sua frequência em espaços de devoção diminuiu após o ingresso na universidade.

Nos demais setores que possuem licenciatura, 34,3% dos alunos e alunas voluntários não frequentavam espaços e continuam não frequentando; 26,8% dos estudantes declarou que a frequência permaneceu a mesma; 25,3%, no entanto, informou que a sua frequência diminuiu; e apenas 4,4% relatou que a sua frequência aumentou após o ingresso na universidade. O gráfico 7 demonstra a relação:

GRÁFICO 7 - FREQUÊNCIA PÓS-UFPR



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

Mais uma vez, é possível verificar que os alunos e alunas do setor de Educação eram mais assíduos em espaços de devoção anteriormente ao ingresso a universidade e assim continua após ingressar em comparação aos demais setores. Além disso, a frequência nesses espaços aumentou significativamente do setor de Educação, enquanto que no contexto dos demais setores que possuem licenciatura, o grupo de estudantes que declararam ter passado a frequentar mais esses espaços após o ingresso na universidade é o menor dentre os quatro grupos analisados nesta questão. Nesse sentido, o motivo pelo qual os estudantes atribuíam a condição em que se colocavam também foi questionado para que fosse possível maior compreensão da vivência religiosa dos alunos e alunas.

Nos demais setores que possuem licenciatura, os estudantes que declararam que a frequência aumentou após o ingresso na universidade informaram 3 atribuições distintas: o aluno de Ciências Biológicas informou que frequenta esses espaços com a namorada, e não informou qual grupo religioso pertencia; o aluno de Ciências Humanas disse que passou a querer explorar mais a sua espiritualidade, e declarou múltipla pertença religiosa; além deste, outro aluno de Ciências Humanas relatou que quis conhecer novas religiões, e ele também declarou múltipla pertença religiosa.

No contexto do setor de Educação, dois alunos informaram que o aumento da frequência não se relacionava com a universidade, e destes dois alunos, um declarou dupla-pertença religiosa e um não informou seu grupo religioso. Além deles, dois estudantes declararam ter buscado espaços de devoção por conta da tensão e ansiedade acarretados pela academia. Segundo o DMS-5, o Transtorno de Ansiedade

incluem transtornos que compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionados. *Medo* é a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida, enquanto *ansiedade* é a antecipação de ameaça futura. Obviamente, esses dois estados se sobrepõem, mas também se diferenciam, com o medo sendo com mais frequência associado a períodos de excitabilidade autonômica aumentada, necessária para luta ou fuga, pensamentos de perigo imediato e comportamentos de fuga, e a ansiedade sendo mais frequentemente associada a tensão muscular e vigilância em preparação para perigo futuro e comportamentos de cautela ou esquivas (DMS-5, 2014, p. 189)

Este dado, embora não diretamente relacionado com os objetivos da pesquisa que se propõem a investigar a vivência religiosa na universidade entre os estudantes de licenciatura da UFPR, é muito significativo principalmente no atual contexto em que os casos de depressão, ansiedade e suicídio tenham aumentado em ambiente acadêmico. No ano de 2017, por exemplo, na UFMG, dois estudantes cometeram suicídio e uma aluna tentou suicidar-se¹¹. Em 2018, 4 casos de suicídio ocorreram entre os meses de maio e junho na USP¹². Neste contexto, maiores investigações sobre o bem-estar e a saúde mental dos estudantes universitários, sobretudo na UFPR, mostram-se necessários.

Por fim, em relação ao pertencimento religioso dos estudantes, foi questionado ao respondente se, no ano da aplicação do questionário, ele ou ela frequentavam ou participavam de um grupo religioso, e se sim, qual grupo religioso era esse.

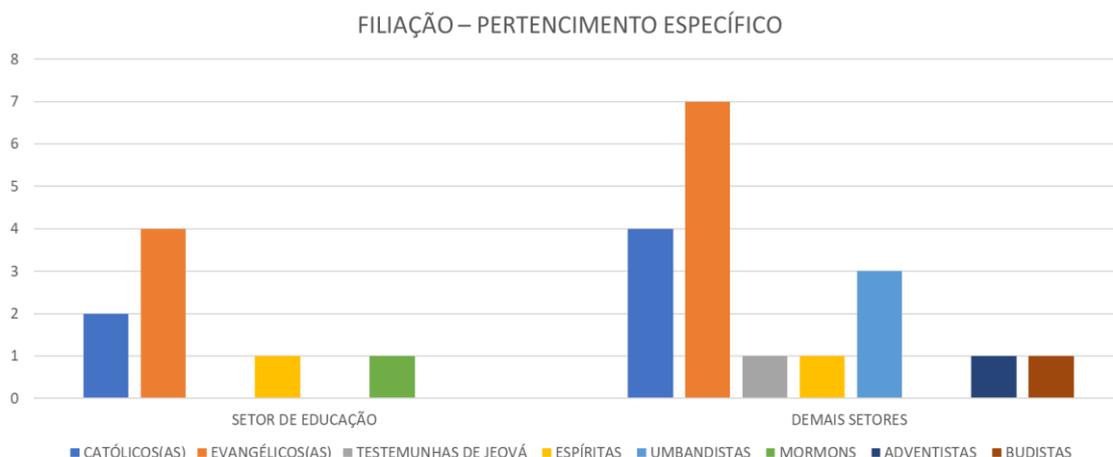
Dessa forma, nos demais setores que possuem licenciatura, dos estudantes que relataram pertencimento religioso específico 22,2% se declararam católicos; 38,8% se declararam evangélicos; 16,6% afirmaram pertencer a umbanda e 22,2% representam aqueles que informaram pertencer a demais religiões (budismo, mórmon, espírita e testemunha de jeová).

No setor de Educação, 50% dos estudantes com único pertencimento declararam ser evangélicos, 25% afirmaram pertencer a Igreja Católica, 12,5% relatou ser mórmon e 12,5%, espírita. O gráfico 8 ilustra os dados:

¹¹ Casos de suicídio na UFMG: <https://www.otempo.com.br/cidades/suicidios-na-ufmg-preocupam-alunos-e-coordenacao-1.1476801>

¹² Casos de suicídio na USP: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/usp-tem-4-suicidios-em-2-meses-e-cria-escriptorio-de-saude-mental-para-alunos.shtml>

GRÁFICO 8 - FILIAÇÃO (PERTENCIMENTO ESPECÍFICO)



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

Casos de dupla ou múltipla pertença religiosa também foram identificados. No setor de Educação, uma aluna declarou dupla pertença e uma aluna relatou ter múltipla pertença. Nos demais setores que possuem licenciatura, dois casos de múltipla pertença e um caso de dupla-pertença. A tabela 3 expõe os grupos religiosos citados:

TABELA 1 - FILIAÇÃO RELIGIOSA (DUPLA E MULTIPLA PERTENÇA)

DEMAIS SETORES	SETOR DE EDUCAÇÃO
Templo Hare Krishna Curitiba Mandir e Terreiro de Umbanda e Igreja Presbiteriana do Largo da Ordem	Espírita (umbandista e kardecista), devota de Sri Sai Baba (divindade), hinduísmo, devota de Hare Krishna e cristã (porém sem participação em igrejas)
Católico; espírita	Católico; umbanda
Taoísmo, Ayahuasca, Hare Krishna - Instituto Ayu e um terreiro no portão.	

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

Ao analisar as filiações religiosas dos estudantes, os alunos do setor de Educação se mostra novamente mais tradicional em comparação aos demais setores. Neste contexto, as filiações religiosas dos estudantes são mais diversificadas tanto nos casos de pertencimento específico quanto nos casos de dupla ou múltipla pertença religiosa nos quais são verificadas religiões cristãs

tradicionais, como catolicismo e igrejas evangélicas, até religiões orientais, como o taoísmo e o hinduísmo. No setor de Educação, porém, as filiações são menos diversas, embora haja um caso de múltipla pertença que menciona o hinduísmo e o movimento Hare Krishna.

É interessante, além disso, analisar o modo como os estudantes responderam ao seu pertencimento religioso. A pergunta no questionário indagava sobre pertencer ou frequentar um grupo religioso e não sobre a religião para, além de obter o dado, compreender o entendimento de grupo religioso dos estudantes voluntários. A religião, nesse sentido, refere-se à universalidade dos dogmas religiosos, como por exemplo, o catolicismo, o espiritismo, o evangelicalismo, enquanto que a denominação do grupo se refere ao nome dado a igreja, terreiro, espaço de devoção em geral. Desse modo, as respostas obtidas foram elencadas na seguinte tabela:

TABELA 2 - FILIAÇÃO RELIGIOSA (GERAL)

SETOR DE EDUCAÇÃO	DEMAIS SETORES
Católico	Católico
Católico; umbanda	Congregação Cristã de Curitiba
Espírita	Testemunha de Jeová
Espírita (umbandista e kardecista), devota de Sri Sai Baba (divindade), hinduísmo, devota de Hare Krishna e cristã (porém sem participação em igrejas)	Umbanda
Assembleia de Deus	Espírita
Bola de neve	Evangélico
Quadrangular	Grupo cristão Na Real; Jesus da UFPR
Tabernáculo da fé cristã	Assembleia de Deus
Mórmon	Bola de Neve
	Adventista do Sétimo Dia
	Budismo
	Católico; espírita
	Taoísmo, Ayahuasca, Hare Krishna - Instituto Ayu e um terreiro no portão Templo Hare Krishna Curitiba Mandir e Terreiro de Umbanda e Igreja Presbiteriana do Largo da Ordem

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde,

Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

No setor de Educação e nos demais setores que possuem licenciatura foram obtidas respostas que privilegiaram o universalismo das religiões e também respostas que relacionaram o grupo religioso diretamente com a denominação do espaço. De acordo com Goreth Santos (2014, p. 26), a autodeclaração religiosa em formato de denominação começou a surgir a partir do Censo de 1980, embora as respostas fossem ainda divulgadas a partir de categorias codificadas. Porém, desde então esse formato se mostrou cada vez mais presente nos Censos, sobretudo em relação às religiões pentecostais e suas classificações num momento no qual o pentecostalismo brasileiro já estava bastante ramificado. Segundo a autora:

Para os fiéis entrevistados, se autodefinir pertencente a um grupo religioso específico também era importante. Porém, se por um lado a autodefinição enquanto pertencente à Assembleia de Deus concedia um status e proporcionava um testemunho, por outro, para o leigo, mesmo fiel de uma denominação a terminologia pentecostal lhe era desconhecida, então, declarar a religião pela igreja que pertencia parecia mais coerente. A religião se confundiu com a denominação. (2014, p. 26)

Desse modo, ao analisar a tabela 4, é interessante perceber que as denominações aparecem sobretudo em relação às igrejas evangélicas em comparação aos católicos, umbandistas e demais declarados em um cenário semelhante ao que a pesquisadora descreve sobre os Censos. Além disso, questionar ao indivíduo sobre seu grupo religioso sem oferecer respostas categorizadas possibilita, de acordo com Goreth Santos (2014, p. 26), “(...)a apreensão de novas denominações e grupo religiosos” e, nesse sentido, obter dados sobre as diversas denominações também confere um espólio de informações sobre a vivência religiosa dos estudantes.

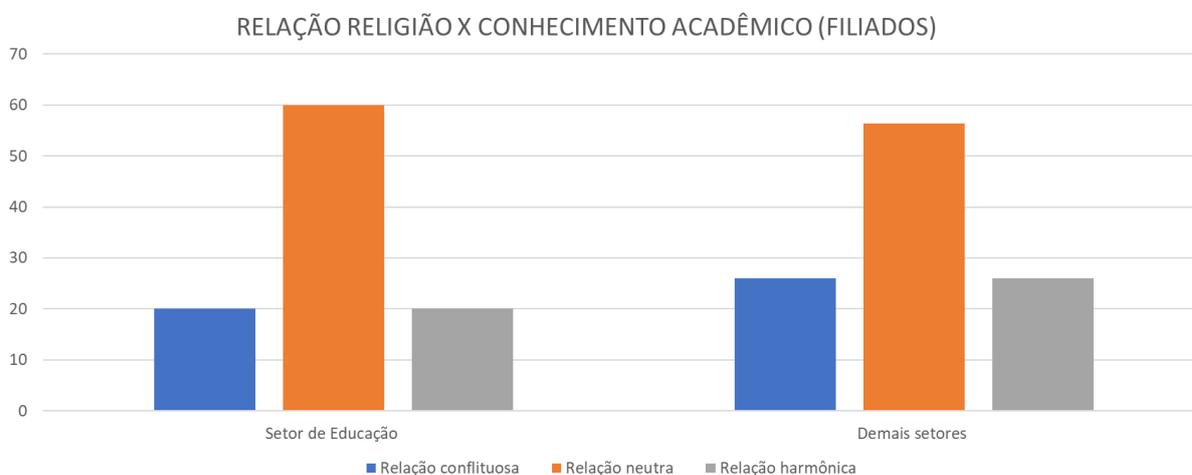
4.2.3 As relações entre conhecimento acadêmico e religião

As últimas questões do questionário foram pensadas para compreender a relação da vivência religiosa, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos provenientes da religião, com o conhecimento acadêmico. Na pergunta, o estudante era questionado se, até aquele momento de sua formação acadêmica, a religião e o conhecimento adquirido na universidade se relacionavam de

maneira conflituosa ou harmônica. Para responder, o estudante deveria medir essa relação numa escala de 1 a 9, sendo 1 uma relação muito conflituosa, e 9, muito harmônica. Em seguida, era pedido ao estudante que justificasse a pontuação na escala.

Os dados obtidos em relação aos alunos e alunas que declararam filiação a instituições religiosas, tanto aqueles que declararam único pertencimento quanto aqueles que declararam duplo ou múltiplo pertencimento, estão ilustrados no gráfico 11:

GRÁFICO 9 - RELAÇÃO RELIGIOSA X CONHECIMENTO ACADÊMICO (FILIADOS)



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir da pesquisa realizada no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 nos setores de Ciências Biológicas, Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas, setor de Educação e Setor de Artes, Comunicação e Design.

No setor de Educação, a maioria dos alunos e alunas religiosos que compreendem a relação da religião com a academia como neutra é representado por 60% dos estudantes. Aqueles que entendem que a relação é de conflito totalizam 20%, assim como os que compreendem a relação como harmônica que também somam 20%.

No contexto de os demais setores que possuem licenciatura, 26% dos estudantes religiosos percebem conflito na relação entre os conhecimentos religioso e acadêmico; 26% entende que a relação é de harmonia; e aqueles que compreendem neutralidade na relação somam mais da metade dos alunos e alunas filiados, no total de 56,4%.

Os alunos e alunas filiados a grupos religiosos do setor de Educação e dos demais setores que possuem licenciatura concordam em relação as percepções de conflito, neutralidade e harmonia na relação da academia com a religião, sendo que os estudantes do setor de Educação demonstram ligeiramente perceber mais neutralidade, menos conflito e menos harmonia em contraponto aos demais setores que possuem licenciatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre Brasil e religião, sobretudo, a religião católica, tem início no período colonial com a catequização dos povos indígenas e se alonga até o contexto atual, refletida nas polêmicas que envolvem o Ensino Religioso nas escolas públicas até casos de intolerância religiosa vivida principalmente por adeptos das religiões de matrizes africanas. Os processos de socialização dentro da escola envolvendo professores e professoras muito religiosos também expressam a complexidade da relação entre religião e laicidade do ensino (VALENTE, 2015; ZEFERINO, 2016; TEIXEIRA, 2012). Esta complexidade também se expressa nos cursos de formação inicial para a docência, aonde a religião pode atuar como filtro, selecionando aprendizagens, como demonstra a pesquisa de Knoblauch (2013; 2015; 2017). Na mesma pesquisa, Knoblauch (2013; 2015; 2017) averiguou que, no ano de 2012, as alunas e alunos ingressantes do curso de Pedagogia da UFPR eram majoritariamente religiosos, representando 81% do total de estudantes que participaram da primeira etapa da pesquisa.

A partir desse dado, entendeu-se que era necessário verificar se a religiosidade é tão presente nos demais setores que possuem licenciatura quanto no setor de Educação. Nesse sentido, o recorte de análise foi definido, dentro da amostra prévia definida, em setores de Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências da Terra, Ciências da Humanas, Ciências da Saúde e Setor de Arte, Comunicação e Design, além de o setor de Educação.

Foi possível concluir a partir destas análises que os estudantes do Setor de Educação da UFPR, em comparação aos alunos e alunas dos demais setores que possuem licenciatura, são mais religiosos, mais vinculados a religiões tradicionais, como igrejas evangélicas e igreja católica, e participam mais ativamente destes espaços em comparação aos estudantes dos demais setores que possuem licenciatura. Portanto, a vivência religiosa dos estudantes deste setor é mais tradicional, isto é, os estudantes são mais dependentes da instituição religiosa e de seu espaço para professar sua fé. Deste modo, os processos de socialização destes alunos e alunas são mais aproximados da sua religiosidade.

No âmbito dos demais setores que possuem licenciatura, os estudantes vivenciam sua religiosidade de maneira mais secularizada, isto é, a sua religiosidade é mais desprendida de dogmas religiosos e instituições religiosas. Estes estudantes vivenciam sua religiosidade de maneira mais fluída, mais desvinculada a religiões tradicionais, e por isso a religião não é tão presente em seus processos de socialização. Esta desvinculação é refletida na participação menos ativa em religiões tradicionais, frequência mais baixa em espaços de devoção, e até na não filiação a qualquer grupo ou instituição religiosa. No entanto, existe uma parcela de estudantes religiosos que possuem vivência semelhante aos estudantes do Setor de Educação no contexto dos demais setores que possuem licenciatura. Estas semelhanças envolvem a participação em grupo religioso específico, frequência mais alta em espaços de devoção e compreensão de neutralidade sobre a relação entre a religião e o conhecimento acadêmico. Essa parcela nos demais setores é menor do que no Setor de Educação, mas mesmo assim, chama a atenção, de modo que a relação entre religiosidade e escolha pela docência merece ser estudada em trabalhos futuros. Além disso, tanto no setor de Educação quanto nos demais setores que possuem licenciaturas, a maior parte dos alunos e alunas filiados a grupo religioso específico declararam serem evangélicos, fato que também merece mais estudos.

No setor de Educação, também é importante ressaltar a identificação dos dois casos de aumento da frequência religiosa após ingresso na universidade por causa de saúde mental fragilizada. A universidade pode ser um ambiente estressante e desgastante e, neste aspecto, pode se tornar gatilho ou fator agravante de doenças mentais como transtornos de ansiedade e depressão, e mais pesquisas em relação a saúde mental e bem-estar na universidade se mostram necessárias para que a experiência nesta etapa de ensino não se torne algo tão negativa.

Por fim, é possível concluir que a religião é presente na constituição destes estudantes como indivíduos e faz parte de seus processos de socialização. É fato que a religião influencia a formação destes estudantes, e para compreender como e quando esta influência se expressa mais pesquisas em relação ao tema se fazem necessárias. Para isso, a pesquisa de cunho

qualitativo com entrevistas mais aprofundadas sobre religião e sociedade é um caminho que se mostra interessante para maior compreensão dessa vivência religiosa, principalmente em relação a vivência mais tradicional, associada a escolha pela docência. Existe uma relação entre a opção por se tornar professor ou professora e ser religioso ou religiosa? A partir de quais fatores essa decisão é tomada? É uma questão de ideologia religiosa ou questão socioeconômica? Por que as religiões evangélicas estão ganhando mais espaço? São questionamentos plausíveis para pesquisas futuras. Nesse sentido, a análise de discursos pedagógicos que aproximam o trabalho do professor e professora à uma missão semelhante às missões religiosas de discursos pastorais também é relevante para pesquisas futuras.

REFERENCIAIS

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas** / Pierre Bourdieu; tradução Sergio Miceli. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, BR. Acesso em: 21/10/2019. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, BR. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-33>. Acesso em: 09/11/2019

BENDER, Courtney (2013). **Pluralism and Secularism**. In: *Religion on the Edge*. New York, Oxford University Press. p. 137-158.

CAMURÇA, Marcelo. **A religião e o Censo: enfoques metodológicos. Uma reflexão a partir das consultorias do ISER ao IBGE: sobre os dados religiosos nos censos**. In: Comunicações do ISER; Religiões em conexão: números, direitos, pessoas. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica : do Império à República** / Luiz Antônio Cunha. – Rio de Janeiro : Edição do Autor, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso, retrato histórico de uma polêmica**; In: Estado, Igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX / organizadores Carlos Henrique de Carvalho, Wenceslau Gonçalves Neto – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010

DORVILLÉ, L. y ESCOVEDO, S. (2009). **Conflitos e tensões entre ciência e religião nas visões de mundo de alunos evangélicos de uma licenciatura em ciências biológicas**. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 2750-2754. Disponível em: <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2750-2754.pdf>

DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: <https://blogs.sapo.pt/cloud/file/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>. Acesso em: 04/09/2019.

FAUSTO, Bóris. **História concisa do Brasil**. EDUSP, 1999

Ferretti, Sérgio F. **Notas sobre o sincretismo religioso no Brasil - modelos, limitações e possibilidades**. Revista Tempo, vol. 6, núm. 11, julho, 2001, pp. 13-26. Universidade Federal Fluminense Niterói, Brasil.

FERNANDES, SILVIA. **Trajetórias religiosas de jovens sem religião – algumas implicações para o debate sobre desinstitucionalização**. INTERSEÇÕES [Rio de Janeiro] v. 20 n. 2, p. 369-387,dez.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009

GORETH SANTOS, Maria. **Os limites do Censo no campo religioso brasileiro**. In: Comunicações do ISER; Religiões em conexão: números, direitos, pessoas. 2014.

KNOBLAUCH, Adriane. **Formação docente e religião**. In: Ciências da Religião: história e sociedade, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 65-88, jul./dez. 2015.

_____, Adriane. **Religião, formação docente e socialização de gênero**. Educ. Pesqui. [online]. 2017, vol.43, n.3, pp.899-914

KNOBLAUCH, Adriane; MONDARDO, Giselly Cristini; PEREIRA, Fernanda Martins. **Perfil dos alunos de pedagogia - UFPR: desafios para a compreensão do aprendizado da docência**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013. p. 11488-11499. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9871_5998.pdf>. Acesso em: 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**/ Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SEPULVEDA, Claudia; EL-HANI, Charbel Niño. **A relação entre religião e ciência na trajetória profissional de alunos protestantes no curso de licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana**. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências. UEFS, 2003. Acesso em 06/10/2019. Disponível em: https://www.academia.edu/3025290/A_rela%C3%A7%C3%A3o_entre_religi%C3%A3o_e_ci%C3%Aancia_na_trajet%C3%B3ria_profissional_de_alunos_protestantes_da_licenciatura_em_Ci%C3%Aancias_Biol%C3%B3gicas_da_Universidade_Estadual_de_Feira_de_Santana_UEFS_

SETTON, M. da Graça. **Prática docente: algumas questões do campo sociológico**. InterMeio: revista do programa de pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.17, n.33, p 175-182, jan./jul. 2011

_____, M. da Graça. **As religiões como agentes de socialização**. CADERNOS CERU, série 2, v. 19, n. 2, dezembro de 2008

TEIXEIRA, Faustino. **Campo religioso em transformação**. In: Comunicações do ISER; Religiões em conexão: números, direitos, pessoas. 2014.

TEIXEIRA, Pedro Pinheiro. **"Eu acredito que Deus esteja por trás da evolução": criacionismo e evolução na concepção de professores de biologia** / Pedro Pinheiro Teixeira ; orientador: Marcelo Andrade. – 2012. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012.

TEIXEIRA, Pedro; ANDRADE, Marcelo. **Entre as crenças pessoais e a formação acadêmica: como professores de biologia que professam a fé religiosa ensinam evolução?** Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 2, p. 297-313, 2014.

VALENTE, Gabriela A. **A religiosidade na prática docente**. 2015. In: Anais da 37a Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: 02/03/2019.

_____, Gabriela A. **Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões**. Pro.posições. V. 29, N. 1 (86) | jan./abr. p 107-127, 2018

ZEFERINO, Joicymar L. B. **Entre diálogos e silenciamentos: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas?** / Joicymar Lemos Barcellos Zeferino; orientador: Marcelo Andrade. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

