



# Educação

## HISTÓRIA DE VIDA DOS PROFESSORES E O *HABITUS* RELIGIOSO: ESTUDO DA AÇÃO DOCENTE DA ESCOLA CONFSSIONAL PROTESTANTE

*Life story of teachers and the religious habitus:  
study of the action of school teachers confessional protestant*

**Jessyluce Cardoso Reis (FASB | UNEB)**

**Daniele de Sousa Ribeiro (UNEB)**

**Iara Floriano Silva (UNEB)**

**Marco Antônio G. de Carvalho (UNEB)**

**Wanderson Antônio C. de Souza (UNEB)**

*Artigo recebido e aprovado  
em 25 de outubro de 2014*

### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar de que forma a história de vida do professor da escola confessional protestante conveniada à Secretaria de Educação do município de Teixeira de Freitas, Bahia influencia a ação docente impactando na formação moral dos educandos do ensino fundamental I. O presente estudo ancorou-se na pesquisa qualitativa biográfica de história de vida, visando resgatar as relações entre a história individual e a história coletiva. Como suporte teórico apoiou-se nos estudos de Bourdieu (2011), com relação à formação moral do infante das escolas conveniadas o trabalho sustentou-se nas pesquisas de Piaget (1994), para o entendimento do que venha a ser educação fundou-se em Durkheim (1955); Dewey (1959), e com referência a ação educativa das escolas protestantes ancorou-se nos pensamentos de Reis e Assis (2013). Quando analisadas as histórias de vida dos entrevistados percebeu-se que a história de vida incide diretamente na ação educativa de caráter confessional.

Palavras-chave: Educação. História de vida. Ação docente confessional protestante.

### ABSTRACT

This study aimed to examine how the life history of the Protestant faith school teacher convening the Board of Education of the city of Teixeira de Freitas, Bahia, influence teachers actions impacting the moral formation of students of elementary school I. This study was anchored in qualitative research biographical life history, aiming to recover the relationship between the individual history and the collective history. Theoretical support relied on studies of Bourdieu (2011), with respect to the moral formation of the infant of the accredited schools work is supported in research of Piaget (1994), for the understanding of what will be education was founded in Durkheim (1955); Dewey (1959), and with reference to the teaching process of the Protestant schools was anchored in the thoughts of Reis and Assis (2013). In analyzing the life histories of the respondents perceived that the history of life directly affects the educational action of confessional character.

Keywords: Education. Life history. Protestant confessional teaching action.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado tem por objetivo pesquisar a prática docente de professores de escolas confessionais, denominada pública, face ao convênio estabelecido entre Igrejas de origem protestante e Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas, Bahia, percebendo se a ação docente desempenhada pelos pesquisados estabelece relação com a sua história de vida, e de que forma essa prática impacta no comportamento dos educandos e suas escolhas futuras, visto que a maioria dos docentes das escolas pesquisadas tem suas histórias de vida embasada na doutrina religiosa protestante.

Sabendo-se que a prática docente pode ser permeada por uma série de convicções morais de quem as aplica, “ao dar aula desde a preparação até o momento de estar diante da classe, uma série de concepções são colocadas em jogo” (LAPO, 2000, p. 121). Contrapondo-se a essa assertiva, Fischmann (2012) salienta que o discente tem direito a uma ação docente desprovida de intenções e afirma que “básico é o direito individual para essas escolhas e a partir da quebra desse arranjo criam-se estigmas que ficam à mercê da atividade dos agentes estigmatizantes e deturpadores da sua própria identidade enquanto indivíduo social” (p. 36).

Por outro lado, Josso (2004), nos ajuda a entender a realidade docente contraposta à discente, quando enfatiza que “algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (p. 48).

Na tentativa de se compreender esse fenômeno, optou-se pela pesquisa qualitativa biográfica de história de vida, já que ela visa resgatar as relações entre a história individual e a história coletiva, ou seja, uma ligação entre o percurso individual e o percurso social do narrador.

## 2 DO HABITUS: CONCEPÇÃO BOURDIEUSIANA

Para a elaboração conceitual de como a construção da personalidade do indivíduo social se forma a partir de influências impositivas, é importante atentarmos para o conceito de *habitus*. Bourdieu (2003) explica que se trata do produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas ‘linhas de demarcação mística’, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada (p. 64). Em Bourdieu, “o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada” (CHERQUES, 2006).

A conceituação de *habitus* proposta por Bourdieu reflete como o homem se torna um ser social, através dos mecanismos estabelecidos pelas relações sociais, a saber: valores, normas, crenças, dentre outros, que são incorporadas pelos modelos vigentes. Isso posto, tais construções sociais convergem para o cabedal de representações que o homem acumula no percurso a sua trajetória social. Para o referido teórico, a sociedade reproduz tais mecanismos promovendo a filiação de uma determinada classe ou grupo social, pelo compartilhamento do *habitus*, que em sua dimensão dialética trabalha com o princípio tanto da conservação quanto da mudança social, em meio as trocas individuais e coletivas.

## 2.1 *Habitus* religioso

Desde o seu nascimento, o ser humano está enredado num contexto social, e é nesse arranjo de relações interpessoais que se edificará a personalidade, seu estilo de vida, seus sentimentos, atitudes e percepções, que dificilmente mudarão ao longo da sua vida (HALL; LINDZEY, 1984). Ou seja, ao iniciar-se a modelagem do ser crescente, grande parte de sua futura personalidade se assentará antes do meio extrafamiliar entrar em cena, isto é, serão efetivadas no seio familiar (LINTON, 1965). Essa ação impositiva é compartilhada pelo pensamento de John Dewey (1959) quando afirma que “os indivíduos utilizam-se uns dos outros para obter resultados desejados, sem atender as disposições emocionais e ao consentimento daqueles de quem se servem” (p. 5).

A sociedade tem na família a sua célula estrutural mais íntima, e é nela que a aplicação exordial da ideologia dogmática de cunho religioso é inculcada no ser em formação. Daí a importância da influência da formação religiosa na formação do *habitus* do indivíduo. Essa afirmação fica clara em Bourdieu (2011), para quem:

A religião inculca um sistema de práticas e de representações consagradas cuja estrutura (estruturada) reproduz sob uma forma transfigurada, e, portanto irreconhecível, a estrutura das relações econômicas e sociais vigentes em uma determinada formação social e que só consegue reproduzir a objetividade que produz (enquanto estrutura estruturante) ao produzir o desconhecimento dos limites do conhecimento que torna possível, e ao contribuir para o retorno simbólico de suas sanções aos limites e às barreiras lógicas e gnosiológicas impostas por um tipo determinado de condições materiais de existência (efeito conhecimento-desconhecimento) (p. 46).

Os axiomas religiosos impostos ao ser em construção se incrustam de forma imperativa em seu “*habitus*” social, e a concepção de que os sistemas simbólicos como a arte, a língua ou a religião sejam instrumentos de poder e de política. Essa ação coercitiva instrui-nos, de forma imperativa,

para uma gênese sociológica soberana (BOURDIEU, 2011). Ou seja, a imposição dogmática pode provocar um efeito contraditório ao ser aprendente, quando a sua construção formativa for de cunho heterônomo e não autônomo. Nessa perspectiva, avançamos com a característica impositiva da religião, no pensamento bourdiesiano, qual seja o de que a

religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social, na medida em que impõe um sistema de práticas e de representações cuja estrutura objetivamente fundada em um princípio de divisão política apresenta-se como estrutura natural-sobrenatural do cosmos (BOURDIEU, 2011, p. 33).

Nesse sentido, a religião, ao cumprir uma função social, passa a ser passível de um entendimento sociológico, com todas as propriedades que lhe são socialmente inerentes (SIMMEL, 2006). Da análise do trâmite de ideologia impositiva à prática social religiosa, quando rebuscada em sua natureza, permite-nos retomar o pensamento de Silas Guerreiro (2012) que, ao explicar o pensamento durkainiano quanto ao simbolismo do coletivo social voltado para a religião, considera que

Ele considera religião similar à noção de comunidade moral. Não é a natureza que cria a noção de sagrado. Nisso, vai contra qualquer religião natural. Para ele, a questão radica-se no social. O sagrado só pode aparecer em âmbito social, este, sim, um nível superior, exterior e coercitivo sobre os indivíduos (p. 17).

Nesse entendimento, a sociedade escolar se estratifica segundo a hierarquia de dominação e esta pode se apresentar impositiva quanto ao modo da ação docente.

### *2.1.1 Da família e da religião: formação moral*

Para a formação de uma moral social, seja ela religiosa ou não, imputa-nos o pensamento da sua formação em Piaget, quando questiona essa ação como não sendo universal e sim singular, entendimento que se solidifica quando afirma que “a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea porque a sociedade não é coisa única” (PIAGET, 1994, p. 294). Dessa forma, ao se impor a formação do “*habitus*” religioso para os participantes aprendentes de uma célula mínima social, concretiza-se aí uma capitalização formativa cultural, que se apresenta explícita no contexto citado por Jean Henrique Costa, ao interpretar Bourdieu:

Resultam, pois, de toda herança cultural e social do indivíduo, segundo seus níveis de capital cultural, obtidos por meio da família e da instituição escolar, que, relacionalmente, definem atitudes em relação à cultura e, num jogo de aceitação,

negociações e recusas – nas estruturas estruturadas e estruturantes (*habitus*), delibram as disposições sociais (COSTA, 2013, p. 2).

Sabendo-se que a construção do capital cultural do indivíduo se incorpora a uma estrutura estruturada e estruturante, ou seja, ao seu *habitus*, o ser docente passa a ter a potencialidade de inferir ao meio acadêmico as suas convicções, dentre elas as de origem dogmática religiosa. Essa engenharia psico-antropológica social elaborada em sua história pessoal que se corporifica como a sua personalidade é compactuada por Simmel (2006) que em seu texto afirma:

Tudo o que existe nos indivíduos e nos lugares concretos de toda a realidade histórica como impulso, interesse, finalidade, tendência, condicionamento psíquico e movimento dos indivíduos, tudo o que está presente de forma a engendrar ou mediatizar os fatos sobre os outros, ou a receber esses efeitos dos outros (2006, p. 86).

Para essa moral constituída e repassada para adiante, a partir da ação docente mediatizada pelo professor religioso, se engendra a possibilidade da construção de uma docência tendenciosa.

## 2.1.2 Da ação docente: influência da história de vida

“O *habitus* é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências”. Nesse sentido a história de vida pode exercer certa influência na ação docente. Isto é, a história de vida entendida como a edificação de um universo de significações partilhado num agregado humano, portanto, uma ação social, cultural e histórica (YÉPEZ, 1999), do indivíduo que aprende e se constitui a partir do emaranhado de disputas de um poder simbólico a ele posto. A esse respeito, Nóvoa (1992) aponta para o fato em que a constituição do indivíduo faz parte indissolúvel da elaboração perceptiva que parte das vivências e experiências de vida, ou seja, esse indivíduo que se forma, que se constrói, que produz a sua vida. Esse sujeito que é comum e único em sua complementariedade é, também, produto e produtor a um só momento, lançado em uma ação cotidiana ao despontar de sua existência (BURNIER, *et al.*, 2007).

As ações formativas que se iniciaram no seio familiar e se estendem para o meio da sociedade, possuem em sua gnose moral a possibilidade concludente de um viés assimilatório pelo interlocutor cuja ação docente locutória se apresenta como sendo de caráter contraditório para com a formação de um indivíduo inovador e crítico, como se verifica no pensamento de Villela e Raitz,

Com a mudança de paradigma na concepção de homem no trabalho, o conceito de subjetividade está no vértice desta virada, pois o paradigma funcionalista,

mecanicista, comportamentalista predominante até agora nas organizações, está dando passagem para outro, transformador, que não mais objetiva o homem repetidor e sim como inovador (2007, p. 631).

A prática docente pode ser permeada por uma série de convicções morais de quem as aplica; fato esse traduzido pelo pensamento de Flavinês Rebole Lapo: “Ao dar aula desde a preparação até o momento de estar diante da classe, uma série de concepções são colocadas em jogo” (2000, p. 121). Ou seja, ao refletir sobre a ação docente como forma de trabalho libertadora e formadora de um cidadão crítico e liberto de correntes dogmáticas de qualquer origem, o professor confessional ruma em direção oposta ao objetivo construtivo de uma sociedade livre das aparas axiomáticas dos dogmas religiosos impostos quase que coercitivamente. Essa reflexão é compartilhada por pensadoras como Reis e Assis (2013), quando analisam a função social educativa de caráter confessional:

A função social da educação era o de imprimir os dogmas do evangelho cristão, pregando obediência e a tolerância, como princípios fundadores para a garantia da ordem social, da salvação das almas, além da formação de trabalhadores obedientes (p. 51).

A possibilidade de uma educação transformadora fica engessada quando de uma educação axiomática, sem a possibilidade crítica. Esse pensamento ampara-se em István Mészáros quando este aponta que

uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (2007, p. 25).

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A determinação da metodologia a ser utilizada por esse estudo baseou-se na utilização de uma estratégia flexível, que permitisse prospectar as mais diferentes possibilidades e que melhor conviesse para responder as indagações desse trabalho. Optamos pela pesquisa qualitativa, pois a possibilidade diagnóstica dessa abordagem nos aponta para a resolução de questões elevadas. A partir do desdobramento dessa abordagem, a que mais se adaptou às nossas expectativas epistêmicas foi a de caráter biográfico, pois, segundo Silva *et al.* (2007), se evidencia por uma relação fidedigna com a história e esta como processo de relembrar, visitar e reconstruir. E para construir finalmente a metodologia optamos pelo método de história de vida, pois visa resgatar as relações entre a história individual e a história coletiva, ou seja, uma ligação entre o percurso individual e o percurso social do narrador (SILVA *et al.*, 2007). É essa relação entre o individual

e o social que se pretende alcançar com a utilização dessa abordagem, ou seja, a pesquisa qualitativa biográfica da história de vida, além da pesquisa qualitativa de abordagem da história de vida promover a possibilidade que transpõe aquele que narra; proporcionando a compreensão do mundo do qual o narrador faz parte e o seu mundo subjetivo (SILVA *et al.*, 2007), a partir de questionário semiestruturado com perguntas que possibilitasse respostas abertas.

### 3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal no Centro de Teixeira de Freitas, Bahia. Essa escola possui em torno de duzentos e setenta estudantes entre seis e dez anos de idade, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, todos devidamente matriculados. Esse número se modifica levemente quando somados a alguns alunos desistentes, oriundos dos bairros circunvizinhos. A escola oferece dois turnos (matutino e vespertino) e dispõe de seis salas de aula. A estrutura funcional é composta por 10 professoras, 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica e 1 zeladora.

A escola não possui um projeto político pedagógico próprio e segue o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da Secretaria de Educação e Cultura do município de Teixeira de Freitas (Resolução n° 007/2011).

Foram entrevistadas 2 professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora da Escola Municipal Filhos de Sião. As professoras lecionam para o segundo e terceiro anos do ensino fundamental, sendo que a do segundo ano tem formação em Letras vernáculas e a outra em Pedagogia. As quatro profissionais já contam com mais de quatorze anos de prática docente. Para a coleta de dados utilizou-se de um aparelho celular para gravar as respostas do interlocutor ao questionário elaborado pelos autores.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise e discussão dos dados, recorreremos à Antropologia Social, que se define, segundo Larousse (1995), como o estudo das crenças e das instituições de um grupo, concebidas como fundamento das estruturas sociais e consideradas em suas relações com a personalidade, a orientação interpretativa da construção da personalidade e da ação docente nos entendimentos de pensadores como Pierre Bourdieu, Istvan Mészáros e de Andréa Maturano Longarezi.

As perguntas foram edificadas objetivando um crescente relacional em que a confiança se fazia de crucial importância, haja vista a temática religiosa do projeto ser de cunho altamente pessoal, conforme dados a seguir.

Quando indagados sobre como relatariam os percursos da formação superior, e o que aplicariam dessa formação em seu trabalho docente, os entrevistados responderam:

Minha formação me ofereceu bases teóricas para o meu trabalho, porém, os maiores conhecimentos advêm das pesquisas diárias na profissão (Entrevistada 1).

A realidade não foi dada a mim quando estava enquanto aluna na faculdade. Até quando eu fui estagiar tudo era novidade e foi mesmo quando entrei pra sala de aula que vi uma realidade de uma escola. Assustei um pouco, mas encarei e estou até hoje na profissão (Entrevistada 2).

Acho que a faculdade não prepara o aluno para a realidade que a gente encontra dentro de uma escola (Entrevistada 3).

As teorias recebidas eu pratico na sala de aula, mas tenho que sempre seguir o padrão que vem da secretaria da escola e que eles recebem da secretaria de educação. Não dá muito pra aproveitar não, porque somos limitados a um padrão e não dá muita oportunidade de trabalhar com todas elas, ou seja, somos limitadas a tudo (Entrevistada 4).

Notamos que houve concordância quanto à deficiência de ações que possibilitem a iniciação à docência antes da colação de grau, uma vez que a prática em sala de aula e o contato com inúmeros problemas advindos da ação preceptoral possibilitam que o imaturo docente receba um choque entre a representação quimérica da escola e do aluno perfeito construída no ambiente acadêmico com a realidade prática do dia a dia da sociedade escolar. Outro ponto salientado pelas professoras foi o de que, apesar de os componentes curriculares das instituições de nível superior proporcionarem amplo entendimento epistemológico, o fato de serem orientadas a reproduzir as diretrizes estabelecidas pelo plano diretor educacional da secretaria de educação faz com que não consigam aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na fase acadêmica.

Há um verdadeiro incômodo quanto à possibilidade de inferirem uma roupagem própria em sua atividade profissional; fato este que limita e impele o professor a ser um mero reproduzidor de um “pacote” ideológico.

Josso (2004) nos ajuda a entender a realidade docente contraposta à discente ao afirmar que “algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (p. 48). A contradição existente entre o momento acadêmico e a práxis diária do profissional na escola incitam-no a uma adaptação que nem sempre se faz produtiva.

Ao questionar se as condições de trabalho influenciam na sua ação profissional, a Entrevistada 3 respondeu:

Acho que influencia muito por que o maior problema é a situação financeira, ou seja, se uma porta quebra ou se precisa de uma reforma não tem dinheiro e agente fica de pés e mãos atadas. Você tem idéias, sabe como melhorar as condições, mas não tem como, e isso prejudica seu trabalho, você pede as coisas, mas na vem e acaba ficando em uma situação chata, desgastante além de gastar muito tempo para ir atrás, e não conseguir, e sentar e não conseguir. Então isso influencia muito meu trabalho dá até desmotivação (Entrevistada 3).

A resposta da entrevistada de número 3 aglutinou todas as observações pertinentes às outras participantes, e nessa complexidade pragmática, do dia a dia escolar, as entrevistadas apresentaram a preocupação em empreender o melhor de si para tentar superar todos esses revezes estruturais e possibilitar que os alunos possam efetivamente aprender, mas que existe uma perda, não quantificada, do tirocínio discente. Essas situações foram apontadas como agentes estressantes que possibilitam uma desmotivação para a ação docente. Quanto à importância da motivação para a ação docente, Santos (2008) postula que ela “é construída por uma vontade de se alcançar um objetivo, e pela interposição de fatores cognitivos, afetivos e comportamentais” (SANTOS et al., 2008), isto é, o estímulo com características objetivas e subjetivas se fazem necessários para uma estabilidade psíquica do indivíduo para a sua ação docente.

Uma vez construída uma base informal entre locutores e interlocutores, iniciamos a perscrutação do objetivo que nos incitou a execução desse projeto: analisar de que forma a história de vida do professor da escola pública confessional influencia a ação docente impactando na formação dos educandos.

Quando indagadas sobre a formação religiosa no seu âmbito familiar, todas as entrevistadas afirmaram ser oriundas de famílias com práticas religiosas cristãs fervorosas, sejam elas de cunho protestante ou católico apostólico romano. Sobre a história de vida religiosa todas se lembram de que desde a sua tenra infância já participavam de todos os ritos de devoção doutrinal.

Ao procurar saber dos entrevistados sobre a importância da religião na formação moral do indivíduo, obtivemos as seguintes respostas:

Da maior importância, se ele segue qualquer religião, se ele tem um segmento religioso familiar e um acompanhamento da família, sua formação e o crescimento do aluno é bem maior. Os modos de tratar o próximo é bem melhor do que aquela criança que não tem acesso à religião nenhuma (Entrevistada 1).

Que um ser sem religião é um ser humano sem rumo (Entrevistada 2).

Quem tem fé pode até se curar de doenças a partir de um pensamento positivo (Entrevistada 3).

Todas as professoras deixaram bem claro que uma formação religiosa é imprescindível para uma boa formação moral do indivíduo, principalmente para o indivíduo ainda infantil e “que um ser sem religião é um ser humano sem rumo”. Afirmaram que os modos dos alunos que recebem uma educação religiosa tratar o próximo são diferentes dos alunos oriundos de famílias desestruturadas, que não sabem pedir desculpas, ou seja, não sabem o que é certo ou errado. Deixam claro que a crença num deus que a tudo governa e que a todos protege não é uma ação alienante, e sim que quem tem fé pode até se curar de doenças a partir de um pensamento positivo. Expuseram também que a religião é muito importante e que não deveria ser retirada do currículo das escolas, pois deixaria um “vácuo” com relação à orientação dos costumes aos discentes.

Contraopondo-se a essas assertivas, Fischmann (2012) salienta o direito discente a uma ação docente não estigmatizante e infere que “básico é o direito individual para essas escolhas e a partir da quebra desse arranjo criam-se estigmas que ficam a mercê da atividade dos agentes estigmatizantes e deturpadores da sua própria identidade enquanto indivíduo social” (p.36).

Quando questionados sobre que os aspectos da ação docente, numa perspectiva religiosa, podem alterar a realidade do aluno, responderam:

O Brasil apresenta uma crise de valores morais numa parte significativa da juventude estudantil (Entrevistada 1).

Eu sou cristã de berço e penso que a religião, pelo ao menos no Cristianismo, só tem coisas boas pra passar pro indivíduo, e a retirada da religião do currículo escolar em certa parte deixa um vácuo e uma necessidade crescente em questão comportamental, e hoje em dia a gente recebe criança de família bastante desestruturada e que não tem noção nenhuma; criança que nunca pediu desculpa na vida por algo que tenha feito de errado (Entrevistada 3).

Há uma visão concisa de que o seio familiar é o que exerce maior poder e que a ação religiosa na escola tem suas limitações e seus êxitos parciais, que depende muito da personalidade de cada indivíduo, da sua vontade em mudar. Esse ponto de vista, pode ser mais bem definido se recorrermos ao pensamento de Santos *et al.* (2008, p. 47):

Mesmo sem perceber conscientemente, cada professor vai, na sua trajetória, internalizando conceitos e atitudes, que mais tarde, revelar-se-ão em sua práxis docente. Todas as aprendizagens que irá edificar seu ofício de professor serão o resultado das relações sociais, que desde a infância, na família, nas instituições educativas, ou, ainda, nos ambientes culturais, o constituirão.

Fica patente a contradição entre o que se prega e o que se obtém a partir de uma ação docente consciente. As entrevistadas concordam, também, que as suas formações históricas são lançadas em sala de aula com o

intuito de moralizar o ambiente e de até modificar o pensamento da família dos alunos quanto à religião a partir do elo entre o aluno, a escola e sua família.

Ao questionarmos sobre os resultados que se pode encontrar com a aplicação de uma ação docente de cunho religioso em comparação a outra didática sem essas características, notamos que não houve uma preocupação aparente das professoras entrevistadas em uma análise comparativa de resultados práticos entre uma ação docente confessional ou não.

Para Bourdieu (2011) o trabalho religioso não deve se ater para outras possibilidades pedagógicas, haja vista que incluem-se em “instâncias objetivamente incumbidas de assegurar a produção, a reprodução, a conservação e a difusão dos bens religiosos (o autoconsumo religioso e a monopolização completa da produção religiosa)” (p. 40).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e discussão dos dados nos permitiu inferir que a influência familiar na formação religiosa construída na história de vida dos professores estudados é de vital importância para o entendimento de sua ação docente. Fica patente a intenção de se construir uma moral disciplinar a partir da apresentação dos dogmas religiosos e do afastamento de uma ação cooperativa com a família do aluno, havendo a corporificação de formas imaginárias de desagregação familiar dos alunos por elas atendidos. Elas demonstraram claramente que a possibilidade de uma formação religiosa inculcada em suas personalidades, a partir da sua história de vida familiar e pessoal, encaminha-as em direção a uma mitificação de que sua ação docente de caráter evangelizador possa transmutar a realidade moral e comportamental dos alunos envolvidos. Isso posto, este estudo não tem um fim em si mesmo já que apresenta em suas variáveis conclusivas outras possibilidades de se compreender o fenômeno aqui investigado, a exemplo da história de vida os alunos egressos dessas escolas conveniadas sobre a maneira como essas transmutações moral e comportamental refletiram em suas vidas.

## 6 REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BURNIER, S. et. al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense. 1980.
- COSTA, J. H. Reflexões sobre a indústria cultural a partir de Pierre Bour-

dieu: a importância dos conceitos de habitus e capital cultural. **Revista espaço acadêmico**, n. 40, jan., 2013.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: 1959.

DURKHEIM, É. Educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: **Educação e sociologia**, trad. Lourenço Filho. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955. p. 25-56.

FISCHMANN, R. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé**. São Paulo: Factash, 2012.

GOMES, E. E. Ensaio sociológico sobre educação e religião. **Sumaré: revista acadêmica eletrônica**. Disponível em: <[www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/04/raesed04\\_artigo04.pdf](http://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/04/raesed04_artigo04.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2014.

GUERREIRO, S. A atualidade da teoria da religião de Durkheim e sua aplicabilidade no estudo das novas espiritualidades. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 42. 2012.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez. 2004.

HALL, C.S.; LINDZEY, G. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Pedagogia universitária. 1984.

LAPO, F. R. Dos bancos escolares à cadeira de professor. In: CATANI, Barbara; SOUZA, Cyntia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 119-127. .

LINTON, R. **O homem: uma introdução à antropologia**. Rio de Janeiro: Livraria Martins, 1965.

LONGAREZI, A. M. Moral e limites princípios norteadores da ação docente. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 3, n.9, p. 21 -31, set/dez. 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo, Ed. Summus. 1994.

REIS, J.C.; ASSIS, R. **A cultura escolar nas veredas do protestantismo**. **Revista Mosaicum**, Teixeira de Freitas, n. 17, jan./jul. 2013.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. Conte-me sua história: reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico: estudos em psicologia**. v. I, nº 1, p. 25-35. 2007.

VILLELA, E.C.; RAITZ, T.R. Um estudo sobre os estados morais em Kohlberg. **Revista Contrapontos**. v. 7 nº 3 set/dez. 2007.

YÉPEZ, M. T. Os discursos e a dimensão simbólica: uma forma de abordagem à Psicologia Social. **Estudos de Psicologia**, 4(1), 39-59. 1999.