

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Maria Elizabete Neves Ramos

**Influência das redes religiosas no acesso e permanência
em escolas públicas com bons resultados escolares**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da PUC-Rio como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Cynthia Paes de Carvalho

Rio de Janeiro

Abril de 2014



Maria Elizabete Neves Ramos

**Influência das redes religiosas no acesso e permanência
em escolas públicas com bons resultados escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da PUC-Rio como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Cynthia Paes de Carvalho

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Faculdade de Educação - UFRJ

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de Abril de 2014.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho, sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Maria Elizabete Neves Ramos

Graduou-se em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1989. Participou de diversos cursos de extensão em Psicologia Clínica, onde apresentou alguns trabalhos acadêmicos. Concluiu o curso de especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Faculdade de São Bento no ano de 2011.

Ficha Catalográfica

Ramos, Maria Elizabete Neves

Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares / Maria Elizabete Neves Ramos; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho. – 2014.

129 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Religião. 3. Escolha escolar. 4. Desigualdades educacionais. 5. Redes sociais. I. Carvalho, Cynthia Paes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 400

Aos meus pais,
com carinho.

Agradecimentos

À Cynthia Paes de Carvalho, pela competência acadêmica, paciência, generosidade e compreensão, características com as quais sempre me orientou com incansável dedicação.

Aos professores, Marcelo Andrade e Rodrigo Rosistolato, por aceitarem prontamente o convite de integrarem a banca examinadora, pelas palavras de incentivo e por dedicarem seu tempo e empenho na leitura deste trabalho.

À professora Fátima Alves, com quem fiz estágio em docência, pela confiança depositada e por me introduzir no mundo da estatística e no uso do SPSS.

Ao professor André Magnelli, pelas aulas de Sociologia da Religião e pela interlocução generosa e interesse nessa pesquisa.

Ao colega de mestrado, André Regis, pela colaboração nas análises estatísticas – especialmente na confecção dos mapas – e constante disponibilidade.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial a Gicele Fisch, André Regis e Gislaine Januário, pela disposição e empenho em me acompanharem nas entrevistas às escolas, e a Fátima Lima pela parceria no curso de formação para o uso de indicadores educacionais, na UFRJ.

Ao Henrique, meu irmão, pelas sugestões e correções ao texto, e porque com seu apoio e empolgação sempre arrisco mais.

À Secretaria Municipal de Educação, pela autorização e pelo fornecimento das informações, o que me demandou um tempo durante o qual encontrei pessoas muito especiais, a quem minha mais sincera gratidão se dirige: Morgana Rezende, Vania de Souza, Ana Veneno, Pedro Paulo Chrispim, Mário Monteiro e Luís Claudio Rodrigues e Maria de Nazareth Vasconcelos.

Aos colegas e professores do Observatório Educação e Cidade, particularmente ao Prof. Marcio da Costa, pelo fornecimento de algumas bases estatísticas fundamentais ao desenvolvimento dessa pesquisa.

À Zucca (Carolina Zuccarelli) pela leitura atenta a este trabalho quando ainda não passava de um projeto.

Aos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e familiares dos alunos que participaram das entrevistas, pela colaboração e receptividade.

À Erica Nascimento, pelas transcrições das entrevistas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, pelos ensinamentos valiosos que recebi e pelo encorajamento à pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa concedida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES – Brasil e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ – Brasil pelo apoio logístico e financeiro no processo de coleta de dados, sem o qual essa pesquisa não seria possível.

Resumo

Ramos, Maria Elizabete Neves; Paes de Carvalho, Cynthia. **Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares**. Rio de Janeiro, 2014, 129p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Essa pesquisa analisou de que forma a participação em determinada rede religiosa pode se constituir um fator relevante para garantir acesso e permanência em unidades escolares com bons resultados em avaliações externas. Os objetivos eram identificar possíveis influências das redes religiosas nas estratégias familiares de escolha do estabelecimento de ensino, e verificar em que medida práticas familiares que favorecem a escolarização bem sucedida dos filhos estão relacionadas à participação das famílias nestas redes. A análise quantitativa foi realizada com base em dados nacionais de domínio público, fornecidos a cada dois anos em relação ao desempenho escolar das escolas municipais, em particular as de um conjunto bastante diversificado de bairros e escolas das zonas norte e sul da cidade do Rio de Janeiro. A partir de então, foram selecionadas quatro escolas, que oferecem o 5º ano do Ensino Fundamental, em função de seus resultados no IDEB. Um perfil das unidades escolares foi traçado através de entrevistas com gestores e professores no intuito de complementar a investigação quantitativa com uma análise das percepções dos agentes escolares sobre o tema. A partir de entrevistas com os familiares dos alunos e dos dados das fichas de matrícula nas escolas fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi possível construir um perfil das famílias cujos filhos são atendidos nessas escolas, investigando as possíveis correlações entre fluxo escolar, práticas familiares e filiação religiosa. A consolidação dos dados sobre as escolas estudadas indicou que a concentração de alunos de uma mesma religião nas unidades com bons resultados em avaliações externas está fortemente associada ao nível socioeconômico e ao tipo de arranjo familiar.

Palavras-chave

Religião; escolha escolar; desigualdades educacionais; redes sociais.

Abstract

Ramos, Maria Elizabete Neves; Paes de Carvalho, Cynthia (Advisor). **Influence of religious networks in accessing and remaining in public schools with good school results.** Rio de Janeiro, 2014, 129p. MSc. Dissertation - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro.

This research examined how participation in certain religious network can be a relevant factor to ensure access and retention in school units with good results in external evaluations. The goals were to identify possible influences of religious networks into the family's strategies of choosing the educational establishment and to verify in which level the family practices related to a successful education of the children are related to the participation of the respective families in these networks. Quantitative analysis was performed based on national data of public domain provided every two years about school performance on the municipal schools, in particular those of a very diverse set of neighborhoods and schools in the northern and southern areas of the city of Rio de Janeiro. Since then, four schools, which offer the 5th year of elementary school, were selected according to their performance (results in IDEB). A profile of these school units was charted through interviews with administrators and teachers in order to complement the quantitative research with an analysis of the perceptions of school stakeholders on this issue. From interviews with the students' families and data records of the school enrollment, provided by the Municipal Secretariat of Education of the City of Rio de Janeiro, it was possible to build up a profile of the families whose children are attended by these schools, investigating possible correlations among school flow, family practices and religious affiliation. The consolidation of the data obtained in these studied schools indicated that the concentration of students in the same religion in units with good results in external evaluations is strongly associated with socioeconomic status and type of family arrangement.

Keywords

Religion; school choice; educational inequalities; social networks.

Sumário

1. Introdução	13
1.1 Apresentação.....	13
1.2 Interlocução com a literatura da Sociologia da Educação..	16
1.3 Questões de Pesquisa.....	18
1.4 Objetivos.....	20
1.5 Procedimentos Metodológicos.....	20
1.6 Percurso da Pesquisa.....	23
2. Escolarização e Religião	25
2.1 Sociologia da Educação.....	26
2.2 Definindo alguns conceitos.....	30
2.3 Os dados do Censo Demográfico 2010.....	35
2.4 Sociologia da Religião.....	45
2.5 Laicidade como princípio da Modernidade.....	46
2.6 Ensino Religioso.....	49
2.7 Questionário de diretores da Prova Brasil 2011.....	54
3. As escolas estudadas	59
3.1 Escola A: parceria ou estratégia?.....	68
3.2 Escola B: “aqueles que ensinam aos homens ...”	75
3.3 Escola C: uma escola entre duas igrejas.....	81
3.4 Escola D: uma escola que sofre para melhorar	87
4. Redes Religiosas e Escolarização	91
4.1 As escolas	92
4.1.1 Parceria com redes religiosas.....	92
4.1.2 Situações de conflito.	93
4.2 As famílias.....	94
4.2.1 Segurança.....	95
4.2.2 Nível socioeconômico.....	95
4.2.3 Distorção idade-série.....	99
4.2.4 Arranjo familiar.....	101
5. Relevância e perspectivas futuras	103
Referências	106
ANEXOS	115

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Religiões do Brasil de 1940 a 2010, em porcentagem.....	37
Tabela 2 - Religiões do Brasil de 1980 a 2010, em porcentagem	37
Tabela 3 – Distribuição conforme religião por agrupamento no município do Rio de Janeiro.....	38
Tabela 4 – Religiões por agrupamento, em 2010.....	39
Tabela 5 - Religiões por agrupamento, em 2011.....	40
Tabela 6: Análise bivariada entre religião, cor declarada, escolaridade e renda no município do Rio de Janeiro.....	41
Tabela 7: Análise bivariada entre escolaridade, cor declarada, renda e religião no município do Rio de Janeiro.....	43
Tabela 8 – Distribuição da frequência para cada uma das respostas às perguntas do questionário dos diretores, em 2011.....	55
Tabela 9: Evolução do IDEB nas escolas A, B, C, D - 5º ano.....	60
Tabela 10: Resultados das escolas A, B, C, D na Prova Brasil em 2011	61
Tabela 11: Níveis de escolaridade, por cor, no Rio de Janeiro:.....	97
Tabela 12: Máxima escolaridade dos pais e religião por agrupamento em percentual.....	97
Tabela 13: Nível de escolaridade dos pais e religião no município do Rio de Janeiro entre os alunos do 5º ano em 2011.....	98
Tabela 14: Distorção idade-série e religião declarada no município do Rio de Janeiro entre os alunos do 5º ano em 2011.....	100
Tabela 15: Escolaridade máxima dos pais e defasagem dos alunos....	100
Tabela 16: Arranjo familiar e religião no município do Rio de Janeiro entre os alunos do 5º ano em 2011.....	101

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Evolução das taxas do IDEB nas escolas A, B, C, D.....	61
Gráfico 2. Evolução dos resultados em Português nas escolas.....	62
Gráfico 3. Evolução dos resultados em Matemática nas escolas.....	62

Lista de Mapas

Mapa 1. Oferta educacional no entorno das escolas A, B, C e D.....	66
Mapa 2. Oferta educacional no entorno da escola A.....	69
Mapa 3: Oferta educacional no entorno da escola B.....	76
Mapa 4: Oferta educacional no entorno da escola C.....	82
Mapa 5: Oferta educacional no entorno da escola D.....	88

1.

Introdução

1.1

Apresentação

Esse estudo se situa no contexto da sociologia da educação, focalizando o desafio do acesso e permanência bem sucedida de estudantes de diferentes origens socioculturais no sistema educacional, na perspectiva da discussão sobre qualidade e equidade. Trata-se de entender a possível influência das redes religiosas no acesso a vagas em determinadas unidades escolares e como se desenvolvem as práticas de escolarização de famílias de diferentes confissões religiosas, um campo da sociologia da educação ainda pouco estudado no Brasil.

Algumas pesquisas têm apontado para o fato de que as escolas de maior prestígio e maior demanda por vagas apresentam algumas características em comum. Seu corpo discente apresenta nível socioeconômico mais elevado, e as famílias, geralmente de estrutura biparental, têm mais acesso a informações sobre a escola, frequentam mais atividades de lazer e se declaram mais religiosas. Em oposição, nas escolas de menor prestígio, o nível socioeconômico é mais baixo, há mais famílias monoparentais, com menor acesso às informações sobre a rede de ensino, dedicam menos tempo às atividades de lazer e se declaram menos religiosas (COSTA et al., 2012, p.173). A literatura educacional, que há muito tem mostrado a associação entre nível socioeconômico e sucesso escolar, mais recentemente tem também apontado para a possível influência da religião – conforme declarada pelas famílias - nos resultados das escolas de alto desempenho (BRYM et al, 2010; COSTA, 2008; COSTA et al, 2012).

A distribuição entre diferentes confissões religiosas dos cerca de 80% dos responsáveis por alunos que frequentam escolas de prestígio e que se

declaram religiosos seria simplesmente reflexo da distribuição da população entre elas aferida pelo censo demográfico? Haveria alguma religião específica que predomina em algumas escolas e não em outras? Se a confissão religiosa está associada a determinados níveis socioeconômicos, a presença de um elevado contingente de responsáveis que se declaram religiosos em escolas com bons resultados estaria apenas relacionada ao alto capital cultural e social destas famílias, em termos de seu valor neste espaço concorrencial (Bourdieu, 2012)?

A questão da secularização e do individualismo na visão dos clássicos da sociologia está diretamente ligada aos processos de socialização, objeto de estudo da sociologia da educação. Para Berger, sociólogo com extensa produção no campo da sociologia da religião: “arriscam-se muito aqueles que negligenciam o fator religioso em suas análises das questões contemporâneas” (BERGER, 2000, p. 23). Essa discussão perpassa um debate que vem se desenvolvendo nas Ciências Sociais ao longo dos últimos 30 anos em torno da definição sobre o lugar e o papel da religião nas sociedades contemporâneas (CAMURÇA, 2003, p.56). No entanto, esse parece ser um tema ainda pouco valorizado no campo da sociologia da educação.

Tanto a autonomia da civilização fundada sobre princípios laicos, quanto à presença do fenômeno religioso no mundo moderno, são fatos incontestáveis. O aumento relativo da importância da religião em muitas partes do mundo levou alguns sociólogos a rejeitar a teoria da secularização nos anos 1990 e outros a revisitá-la. Para Camurça (2003), desde o célebre diagnóstico de Max Weber acerca da modernidade e do “processo de secularização”, o entendimento de um “desencantamento do mundo” foi consolidado no pensamento contemporâneo, para o qual o sagrado estaria sendo banido para esferas privadas da sociedade e substituído, na estruturação deste mundo, pela racionalidade técnica. Para a teoria da secularização revisitada, as instituições seculares se diferenciaram das instituições religiosas ao longo do tempo, e a maioria das pessoas transformou a religião em um elemento da vida privada. Pierucci (2004) argumenta que não existe crise no “paradigma da secularização” como fator explicativo do mundo moderno. O que se assiste na modernidade é a consolidação do “declínio da religião” como condição estruturante da sociedade, que passaria a não exercer mais uma influência significativa na cultura contemporânea. Outros autores, no entanto, apontam os novos movimentos religiosos como sinalizadores de controvérsias e polêmicas que questionam o primado de uma secularização bem assentada (CAMURÇA, 2003; GIUMBELLI, 2002).

O que me levou a esse tema foi uma certa estranheza diante da força da presença religiosa também no contexto da educação básica na rede pública em uma sociedade cada vez mais secularizada. O processo de secularização pelo qual passaram as sociedades ao se modernizarem se caracterizou por um declínio das crenças e práticas religiosas, pelo fortalecimento da ciência e das técnicas, pela prevalência do materialismo e pelo poder religioso que deu lugar ao poder laico. No entanto, o reconhecimento do declínio das religiões tradicionais e progressivo avanço do grupo dos que se declaram sem religião não são suficientes para deduzir que as crenças desapareceram. A secularização não se confunde com o processo de encolhimento da esfera religiosa, pois ela mesma possibilita a pluralidade religiosa e a liberdade religiosa. O contraponto parece ser cada um compondo para si uma “religião à la carte” (HERVIEU-LÉGER, 2008). As pessoas se sentem cada vez mais livres para combinar crenças e práticas de várias fontes e tradições a fim de moldá-las de acordo com seus próprios gostos e necessidades.

Nesse sentido, avaliar se de fato as escolas com melhores resultados teriam alunos com perfil mais religioso, de início revelou a primeira dificuldade. O que seria uma família religiosa? O primeiro problema foi operacionalizar essa variável, que é latente, em uma variável observável. Religiosidade não é uma variável fácil de se medir, justamente por se tratar de uma variável latente. Partiu-se do estudo de variáveis correlatas, no caso, das informações a respeito da religião declarada. Também se lançou mão do questionário dos diretores da Prova Brasil 2011, onde pela primeira vez foram realizadas perguntas sobre como o tema da religião era tratado nas escolas.

A religião declarada pelos responsáveis pelo aluno foi analisada no sentido de se apurar qual a religião mais presente nas escolas que apresentam bons resultados nas avaliações nacionais; e se nas escolas de baixos resultados ocorre o inverso ou se a distribuição da declaração sobre a confissão religiosa é semelhante independente dos resultados escolares ou do prestígio do estabelecimento.

O presente estudo considera este debate pertinente no contexto sociocultural brasileiro, procurando investigar em que medida poderia impactar também a questão da socialização escolar. Espera-se assim investigar as possíveis correlações entre a participação em determinadas redes religiosas e o acesso e permanência com sucesso em escolas de prestígio no sistema público de ensino. Para isso, inicialmente buscou-se mapear a distribuição da população e dos responsáveis pelos estudantes da rede municipal de ensino do Rio de

Janeiro segundo as diferentes confissões religiosas, bem como identificar e caracterizar as escolas segundo seu desempenho médio nas avaliações externas.

Foi assim desenvolvida uma análise macrossociológica a partir de informações provenientes do Censo Escolar/INEP, do Censo Demográfico/IBGE, do SAEB/INEP e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A análise estatística foi complementada com análise de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e familiares dos alunos atendidos por quatro unidades escolares, buscando suas percepções acerca da influência ou não do pertencimento ou participação familiar em redes religiosas e o sucesso escolar dos alunos. A utilização de diversas estratégias de coleta de informações foi relevante para viabilizar a triangulação de dados, superando a falsa dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa, que, segundo Goldenberg (2007), deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares.

1.2

Interlocução com a literatura da Sociologia da Educação

A preocupação com a igualdade de oportunidades escolares como forma de garantir maior igualdade social vem de longa data. Nas últimas décadas houve conquistas importantes no tocante à redução da desigualdade de acesso à educação em direção à universalização do ensino fundamental, mas o desafio da garantia de educação de qualidade para todos continua em aberto (FRANCO, ALVES E BONAMINO, 2007; ALVES E SOARES, 2008).

Apesar do forte aumento da oferta de serviços educacionais no Brasil e do avanço no sentido de sua universalização nas principais regiões metropolitanas, persistem importantes desigualdades educacionais, inclusive no interior dos sistemas públicos de ensino no Brasil (OLIVEIRA, 2007).

Vários estudos (DUBET, 2004; COSTA E KOSLINSKI, 2009; TORRES, 2010; entre outros) têm flagrado a existência de uma espécie de hierarquia entre escolas da rede pública, segundo sua reputação em função de características socioculturais e escolares do alunado. Algumas escolas são reconhecidas pelas famílias como tendo boa reputação ou prestígio (COSTA, 2008), o que inflaciona a demanda por vagas. Via de regra, o prestígio das escolas se encontra

relacionado a algumas características-chave, tais como baixo índice de absenteísmo por parte dos professores, bom nível de organização da escola respaldada numa gestão escolar eficiente e reconhecida pelos demais agentes escolares (LIMA, 2011), distância em relação a áreas de risco, baixa rotatividade de professores, características socioculturais do alunado, e os resultados em avaliações nacionais. Essa boa reputação ou prestígio se reflete na alta demanda por vagas nestas unidades escolares, reconhecidas pelas famílias por sua superioridade em termos da qualidade do serviço oferecido em relação ao conjunto da rede pública (COSTA, 2008). Por outro lado, alguns estudos indicam que, da mesma forma como as famílias percebem essa hierarquia entre as escolas, também os agentes escolares assumem essa hierarquia, em função da reputação construída (TORRES, 2010; DUBET, 2004).

Entretanto, a percepção das diferenças entre as escolas não se encontra equitativamente disseminada entre as famílias. Como vários estudos nacionais e internacionais têm mostrado (DUBET, 2004; SOUZA E SILVA, 2011; NOGUEIRA, 1998), o desenvolvimento de estratégias familiares de apoio à escolarização bem-sucedida dos filhos se ancora no horizonte de possibilidades visualizado pela família, que por sua vez se associa fortemente ao seu capital social e cultural, o que viabiliza o acionamento de redes sociais e canais de informação na busca por melhores chances educacionais (NOGUEIRA, 2005; ALVES E SOARES, 2007; BRANDÃO E PAES DE CARVALHO, 2011).

Estas estratégias tendem a aprofundar as desigualdades educacionais especialmente em razão das desigualdades de acesso a redes sociais em que circulam informações mais qualificadas sobre o sistema escolar. Cabe assinalar que, mesmo nos contextos em que estas dinâmicas de escolha de escola se desenvolvem dentro de uma mesma rede de ensino – no caso em tela a rede pública de ensino - são particularmente comuns em redes nas quais a escolha do estabelecimento é livre, ou seja, quando não há regulamentação que defina a obrigatoriedade de matrícula em escolas próximas à moradia da família.

A percepção dessa hierarquia entre as escolas e o efeito de seleção que daí decorre ocasiona uma distribuição desigual de alunos (considerando as características socioeconômicas e culturais de suas famílias) entre escolas que se associa em grande medida ao acesso das famílias às informações sobre as escolas, que ocorre - via de regra – também através de sua participação em redes sociais que acessam e partilham tais informações (NOGUEIRA, 1998; NOGUEIRA, 2005; COSTA E KOSLINSKI, 2009). Por isso é importante investigar de que forma determinadas redes sociais podem favorecer o acesso a

informações estratégicas para identificação e matrícula em unidades escolares mais disputadas.

1.3

Questões de pesquisa

Em recente pesquisa¹, cujo objetivo era compreender hierarquias e desigualdades no interior de um sistema escolar pretensamente homogêneo, Costa (2008) observou estreita relação entre declarar professar determinada religião e estar matriculado em uma escola de prestígio, apontando o interesse da investigação sobre estas relações, como pretende esta pesquisa. A perspectiva é, portanto, investigar em que medida e de que forma a participação em determinada rede religiosa pode se constituir um fator relevante para garantir acesso e permanência em unidades escolares de prestígio e com bons resultados em avaliações externas.

Na pesquisa acima citada, o fato de aproximadamente 80% dos estudantes entrevistados que frequentavam escolas de prestígio afirmar professar uma religião sugeria que participação em uma rede social vinculada à determinada confissão religiosa poderia influenciar o acesso àquela escola e talvez também impactasse em alguma medida o desempenho escolar nela alcançado, logrando a permanência com sucesso na unidade. Uma correlação positiva e estatisticamente significativa poderia indicar a relevância das redes sociais, em particular aquelas vinculadas a determinadas confissões religiosas.

No desenvolvimento deste trabalho passo a denominar estas redes sociais vinculadas a confissões religiosas – pessoas que frequentam os eventos de determinada religião (celebrações, festas, etc.) e eventualmente também estabelecem entre si relações de colaboração, troca de favores e de informações compondo o que pode denominar como *“redes de solidariedade comunitárias baseadas na reciprocidade entre indivíduos de um mesmo grupo social”* (FAJARDO, 2011, p. 21) – ou mais simplesmente, redes religiosas.

¹ A pesquisa intitulada “Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal” realizou um *survey* no segundo semestre de 2006 contou com estudantes de 5^a a 8^a séries de seis escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Eram duas escolas para cada Zona escolhida na Cidade (Norte, Tijuca e Adjacências e Sul), sendo três delas (uma de cada região) consideradas de prestígio por apresentarem uma demanda por vagas muito superior às demais investigadas e serem reconhecidas pelas famílias e agentes escolares como tendo bons resultados escolares. Cabe notar que à época ainda não estavam disponíveis os dados de avaliações externas por escola, não tendo, portanto, sido considerado este fator na seleção das unidades de ensino.

O objetivo é averiguar em que medida tais redes religiosas favorecem o acesso às vagas em escolas de melhor prestígio ou se a participação em determinada rede religiosa estaria relacionada a algum fator social relevante para a obtenção de condições mais vantajosas no acesso a vagas nestas escolas. Em outras palavras, espero compreender os aspectos envolvidos na associação entre participar em determinada rede religiosa e conseguir matricular e manter os filhos em uma escola de prestígio com bons resultados em avaliações externas.

A princípio, vislumbram-se algumas hipóteses de investigação, que encontram respaldo em considerável literatura na sociologia da educação (NOGUEIRA, 1998; NOGUEIRA, 2005; SOUZA E SILVA, 2011; DUBET, 2004). Uma se situa no plano dos alunos e suas famílias, no sentido de verificar se a participação em uma rede religiosa corresponderia a um conjunto de práticas familiares que favoreceriam o desenvolvimento de um *habitus* que colaboraria para assegurar o sucesso escolar da prole. Ou melhor, se tais famílias desenvolveriam práticas específicas mais eficazes de apoio ou de monitoramento do processo de escolarização de seus filhos. A outra hipótese se configura no plano das próprias redes sociais, investigando em que medida e de que forma as redes religiosas interferem no acesso às unidades escolares de melhor reputação ou prestígio.

A questão das escolhas familiares que expressa uma postura ativa em relação à escolarização da prole é o foco em torno do qual pretendo desenvolver a investigação. Partindo da hipótese sociológica clássica segundo a qual o valor atribuído à educação varia segundo a posição das famílias na hierarquia social (BOURDIEU, 2012), Barbosa e Sant'Anna (2010) enumeram alguns indicadores daquilo que denominam *valor da educação* conferido pelas famílias. Dentre eles destaque: a distância entre o lugar de moradia e a escola enquanto expressão de uma busca ativa de melhores oportunidades de escolarização a despeito da distância da moradia, a expectativa dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos, o interesse da criança pelas atividades escolares e a realização dos deveres escolares em casa pelo aluno.

Vale ressaltar que, especialmente os indicadores distância moradia-escola (quando a opção é por escolas boas ainda que distantes) e realização dos deveres escolares em casa pelo aluno, são fatores que envolvem determinação e disciplina. É nesse sentido que se coloca também o interesse de investigar a possibilidade de correlação entre a participação da família em determinada rede religiosa e um perfil de pais que tenham uma postura mais

ativa frente ao processo de escolarização de seus filhos, seja no cuidado com a escolha do estabelecimento, seja na prática doméstica de acompanhamento do processo escolar.

1.4

Objetivos

Tomando como base as reflexões expostas anteriormente, os objetivos da pesquisa são:

1. Identificar possíveis influências das redes religiosas nas estratégias familiares de escolha do estabelecimento de ensino.
2. Verificar em que medida práticas familiares que favorecem a escolarização bem sucedida dos filhos se encontram relacionadas à participação das famílias em redes religiosas.

Em suma, essa pesquisa pretende analisar a relação entre participar de determinada rede religiosa e manter os filhos em uma escola de boa reputação com bons resultados em avaliações externas. Pretendo analisar também de que forma tal participação em redes religiosas favoreceria o desenvolvimento de um *habitus* que viabilizaria a permanência dos filhos dessas famílias com sucesso nestas escolas.

1.5

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro que oferecem apenas o primeiro segmento do ensino fundamental. A delimitação ao atendimento até o 5º ano do Ensino Fundamental, que marca o fim do 1º segmento foi uma opção que pôs em relevo a necessidade do aluno mudar de unidade escolar e as famílias precisarem considerar um novo processo de escolha. Este recorte empírico também se justifica por se tratar de uma fase do processo de escolarização na qual, via de regra, observa-se maior influência das práticas familiares na formação do educando do que quando estes estão no 2º segmento do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Nesta mesma direção, seria também razoável supor que na faixa etária correspondente, a

participação dos responsáveis em redes religiosas possa ter um papel de maior relevância no desenvolvimento do *habitus* escolar (XAVIER, 2013). Finalmente, considerou-se também que as decisões de escolha de escola nesse período sejam fundamentalmente parentais.

Embora também desde o início da pesquisa, fosse clara a opção pela análise dos dados do Censo 2010 do IBGE, da Prova Brasil e da base de dados consolidada a partir das fichas² de matrícula da Secretaria Municipal de Educação, cronologicamente foi preciso priorizar a incursão qualitativa junto a um conjunto de escolas. Considerando o longo processo para obtenção da licença para a pesquisa e, posteriormente, as sucessivas idas às escolas para realizar as entrevistas, que demandaram mais de seis meses.

Além de trabalhar com os dados da Prova Brasil/INEP, do Censo Demográfico 2010/IBGE e do Censo Escolar/INEP, foram entrevistados os gestores, professores e familiares, no intuito de complementar a análise quantitativa com uma pesquisa qualitativa. Foram entrevistados agentes escolares e famílias de quatro escolas da rede municipal do Rio de Janeiro

O critério utilizado para definir as escolas para a pesquisa foram seus resultados em sucessivas avaliações externas (Prova Brasil e IDEB³). Esta opção considerou também que a ampla divulgação destes resultados⁴ na mídia nos últimos anos tem conferido às unidades escolares certa reputação – boa ou ruim - que tenderia a ser cada vez mais valorizada pelas famílias e pela opinião pública. Dessa forma foram selecionadas duas escolas cujos resultados no IDEB tinham sido acima da média do município e outras duas cujos resultados no IDEB tinham sido abaixo da média do município, tomando como referência, especificamente, o ano de 2011, ainda que fossem considerados os índices das edições anteriores. As escolas investigadas são da rede pública municipal de ensino e pertencem a 2ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE⁵. Dada a exiguidade do tempo disponível para as entrevistas, optei por restringir a seleção

² O modelo dessa ficha se encontra no anexo 2.

³ IDEB - O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil– para os municípios. (<http://portal.inep.gov.br>)

⁴ Tais resultados só consideram as escolas das redes públicas que participam da Prova Brasil.

⁵ A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que cobrem as diferentes regiões do município.

a apenas esta CRE que, como se verá adiante, reúne uma considerável diversidade de escolas com variados perfis e padrões de resultados, abrangendo bairros da Zona Norte e da Zona Sul da cidade.

A seleção levou em conta também o tamanho e estrutura das referidas unidades escolares. Buscou-se traçar um perfil de cada uma delas, com base nos dados oficiais, e enriquecer através de entrevistas com os gestores e professores a investigação quantitativa com uma análise qualitativa. Através da análise das informações do Censo Demográfico 2010/IBGE, da Prova Brasil/INEP, do Censo Escolar/INEP e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi também traçado um perfil das famílias cujos filhos são atendidos nessas escolas.

O acesso às famílias ocorreu através de uma carta-convite⁶, redigida de forma sucinta em papel timbrado da PUC-Rio, para ser encaminhada aos responsáveis dos alunos através da escola.

No que se refere às famílias, além de registrar seu perfil demográfico, socioeconômico e cultural, enfatizei a questão de sua participação em diferentes redes sociais e, particularmente, em redes religiosas. Além disso, busquei investigar o valor atribuído a educação pela respectiva família analisando os investimentos realizados no sentido de garantir uma educação de qualidade para os filhos. Nessa perspectiva, foi priorizado o que a literatura da sociologia da educação tem indicado: a distância entre o lugar de moradia e a escola enquanto indicador de busca de melhores oportunidades de escolarização a despeito da distância da moradia, a expectativa dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos expressa na expectativa quanto à longevidade da escolarização dos filhos, o interesse da criança pelas atividades escolares e a realização dos deveres escolares em casa pelo aluno conforme registrado nas respostas ao questionário contextual do aluno na Prova Brasil (BARBOSA E SANT'ANNA, 2010).

As decisões familiares, na pesquisa em tela, são elementos fundamentais na definição das trajetórias educacionais dos filhos. Aqui, mais especificamente, analisaremos os elementos que orientam as escolhas familiares e as estratégias utilizadas para ter acesso às vagas desejadas, considerando que estas não são universais porque sua implementação depende das redes sociais presentes no campo de possibilidades de cada família (COSTA et al, 2012, p. 165).

⁶ Modelo se encontra no Anexo 1.

1.6

Percurso da pesquisa

Como já assinalado, a seleção das escolas para o trabalho de campo foi definida em função dos resultados dos alunos do 5º ano das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro na Prova Brasil. A escolha de duas escolas com resultados acima da média do município e duas escolas com resultados abaixo da média do município pretendeu possibilitar o contraste na avaliação sobre as estratégias familiares de escolha do estabelecimento de ensino e em que medida as práticas familiares que favorecem a escolarização bem sucedida dos filhos pode ser influenciada pela participação em uma rede religiosa.

No decorrer da pesquisa foram realizadas ao todo 30 visitas às diferentes unidades escolares, sendo que, inicialmente as escolas investigadas haviam sido selecionadas tomando como critério **único** o resultado no IDEB. No entanto, logo se verificou que as duas escolas cujos resultados no IDEB tinham sido abaixo da média do município eram escolas que ofereciam primeiro e segundo segmento do ensino fundamental, diferentemente das duas escolas cujos resultados no IDEB tinham sido acima da média do município, que ofereciam apenas o primeiro segmento do ensino fundamental. Considerando que esse aspecto poderia enviesar a análise dos resultados, buscou-se combinar o critério dos índices de desempenho e suas características gerais, em termos de estrutura e tamanho da escola, para que o contraste pudesse ser mais bem estabelecido. (PAES DE CARVALHO; FELIPE; MANDELERT, 2011). Embora as escolas tenham sido selecionadas, inicialmente, em função dos resultados no IDEB, se percebeu a necessidade em combinar os resultados do IDEB aos critérios estruturais das unidades escolares. Assim, além dos índices de desempenho, levou-se em consideração também o tamanho da escola, número de alunos e séries oferecidas. O cuidado no que concerne ao tamanho e estrutura das unidades escolares foi no intuito de que o contraste em termos de nível socioeconômico, escolaridade dos pais, cor, arranjo familiar, pudesse ser estabelecida considerando ambientes escolares com parâmetros semelhantes. Por esse motivo, as duas escolas inicialmente escolhidas em função dos resultados no IDEB terem sido abaixo da média do município, especialmente tomando-se por base os resultados no ano de 2011, foram substituídas por outras duas escolas, também com resultados no IDEB abaixo da média do

município, mas com características estruturais semelhantes às escolas escolhidas por apresentarem resultados no IDEB acima da média do município. Sintetizando, as quatro escolas investigadas são da rede pública municipal de ensino, pertencem à mesma Coordenadoria Regional de Educação - 2ª CRE, funcionam com horário parcial de dois turnos e oferecem turmas desde a educação infantil ao 5º ano.

As questões das entrevistas com os profissionais da educação buscaram colher suas percepções sobre as avaliações externas, bem como as percepções acerca das práticas escolares, tais como a realização das tarefas de casa solicitadas pela escola, a participação dos pais nas reuniões convocadas pela escola, assiduidade, pontualidade e participação em sala de aula. As questões das entrevistas com os responsáveis pelo aluno buscaram colher as percepções acerca das unidades escolares que escolheram e identificar as informações a que tiveram acesso para a escolha da escola, considerando o campo de possibilidades no qual cada um está inserido, sua participação em redes sociais, sua confissão religiosa e práticas correlatas e a oferta escolar na região.

Essa pesquisa partiu de uma questão a partir da qual se vislumbrou duas possibilidades de compreensão: uma cuja intenção era identificar possíveis influências das redes religiosas nas estratégias familiares de escolha do estabelecimento de ensino, e outra que era verificar em que medida práticas familiares que favorecem a escolarização bem sucedida dos filhos se encontram relacionadas à participação das famílias em redes religiosas. Partindo de uma etapa exploratória e de uma extensa revisão bibliográfica, apresentada no capítulo dois, o tema acerca da filiação religiosa é desenvolvido em paralelo aos dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE e das informações dos questionários dos diretores da Prova Brasil 2011, onde pela primeira vez se indagou acerca de como a religião é tratada nas escolas.

Posteriormente, com base no desenho de pesquisa acima descrito, é apresentado o processo de escolha das escolas, articulando uma análise quantitativa e qualitativa, como se verá no capítulo três, onde são descritas as escolas investigadas e seu entorno, as percepções dos gestores e professores, bem como as entrevistas com os responsáveis pelos alunos.

Por fim, no capítulo quatro, são destacadas as variáveis frequentemente associadas à declaração religiosa, e a partir dessas análises e descrições o que se buscou foi uma melhor compreensão do que pode estar associado aos resultados das escolas nas avaliações nacionais.

2.

Escolarização e Religião

O que motiva esse estudo é a tentativa de compreensão tanto dos processos de produção de desigualdades sociais e escolares quanto de iniciativas eficazes na promoção de equidade, investigando as condições de acesso, fluxo e desempenho educacional. Mais especificamente, pretendo investigar até que ponto as redes religiosas podem intervir na distribuição desigual de vagas nas diferentes escolas de uma rede pública de ensino. Nesse capítulo discuto o processo de expansão das oportunidades educacionais que vem ocorrendo ao longo das últimas décadas e a necessidade de se corrigir os problemas provocados pela oferta insuficiente de educação de qualidade ou pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental.

O processo de expansão das oportunidades educacionais, ampliado especialmente a partir da década de 1980 no caso do Brasil, possibilitou o ingresso no sistema escolar de parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com a democratização do acesso à educação a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005).

A abrangência cada vez mais ampla dos sistemas de avaliação externa com testes padronizados das escolas, particularmente a partir da implementação da ANRESC/Prova Brasil em 2005 e a introdução em 2007 do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BONAMINO, 2002; FERNANDES, 2007), tem possibilitado identificar desigualdades educacionais não apenas vinculadas à origem sociocultural dos alunos, mas também em relação ao território (KOSLINSKI & ALVES, 2012; ALVES & SOARES, 2013).

Nesse capítulo, além de situar as questões de pesquisa no campo da sociologia da educação, e em particular na análise das desigualdades educacionais, discuto as mudanças no campo religioso nas últimas décadas, a

partir do Censo Demográfico de 2010, recorrendo também a contribuições da sociologia da religião. Entre outros aspectos, a literatura no campo da sociologia da religião desenvolve uma discussão sobre a noção de laicidade como princípio da modernidade e sobre a presença do religioso no espaço público. A partir da interlocução com alguns autores deste campo desenvolvo também uma reflexão sobre a questão do ensino religioso e da tolerância religiosa nas redes públicas de ensino. Para atualizar esta interlocução no universo pesquisado analiso as respostas dadas às questões dirigidas aos diretores sobre o tema religião na Prova Brasil 2011.

2.1.

Sociologia da educação

Durante muito tempo o desafio do sistema escolar brasileiro era a questão da democratização do ensino, não só em relação ao acesso, mas também em relação à permanência com sucesso, particularmente dos setores populares, no sistema escolar. Desde os anos 1950, os temas privilegiados pela sociologia da educação foram a escolaridade das camadas populares e o sistema público de ensino. Nos anos 1970, Cunha (1989) inicia o texto *Política educacional: contenção e liberação* apresentando dois grandes processos de discriminação social que se realizam por meio dos mecanismos escolares. Para o autor, o primeiro seria em função da distribuição desigual de oportunidades de escolarização, e o outro, decorrente das próprias condições de vida material. Após a apresentação desses mecanismos de discriminação social, Cunha chama a atenção para outros processos, não propriamente escolares, que impediriam a transformação das aquisições escolares em possibilidades de mobilidade social. Ele desenvolve os motivos pelos quais as políticas educacionais, sejam de contenção ou de liberação, convergem no sentido da manutenção do *status quo*.

O autor ainda relaciona uma série de atos oficiais da política educacional que se revertem em mecanismos de concentração de renda, através de um sistema educacional em que se destinava à elite a educação acadêmica e aos pobres o ensino profissional. Ele apresenta a situação paradoxal em que a realidade de estamentalização surge de dentro da ideologia que atribui à educação escolar a função de equalizar oportunidades. Dessa maneira, o papel

atribuído à educação como condição de possibilidade para o desenvolvimento serviria para dissimular os mecanismos próprios de discriminação, ou dito de outra forma, como afirma Gadotti: “a burguesia propõe-se a ‘socializar o saber’ e não cumpre o que promete porque, com a socialização do saber, teria que socializar o capital, a renda, o *status professional* etc.” (GADOTTI, 2006, p. 140).

O que se percebia era uma forte preocupação com o desenvolvimento científico e tecnológico e pouca preocupação com a educação básica para todos. Ao incorporar parcelas da população que antes não frequentavam a escola, a escola pública incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade (Soares, 1986; Oliveira e Araújo, 2005).

As explicações para as desigualdades no desempenho escolar tem sido um tema privilegiado na sociologia da educação, que pouco a pouco superou o “discurso da carência cultural e da inadequação do ambiente familiar” para explicar o que impedia um processo de escolarização bem sucedido (SOARES, 1986), responsabilizando tanto os alunos quanto suas famílias pelo fracasso escolar. Inúmeras pesquisas no campo da sociologia da educação desde a década de 1960 (FORQUIN, 1995) já estabeleceram que parte importante das condições, objetivas e subjetivas, de sucesso e mobilização escolares é constituída anterior e exteriormente à experiência escolar. Conforme Bourdieu (1999), a relação com o saber é necessariamente uma relação social, e o próprio conceito de *habitus* é forjado no meio social no qual o indivíduo foi originalmente socializado.

Por outro lado, Nogueira (2009) destaca que a realidade individual ou, mais precisamente, a subjetividade não pode ser diretamente deduzida do pertencimento a uma dada categoria social ou da posição ocupada pelo indivíduo no espaço social. Nesta perspectiva, Charlot (1996) enfatiza a necessidade de se estudar o sentido que os indivíduos atribuem a sua escolarização, que não está apenas diretamente relacionado à posição social ocupada pelas famílias. O autor defende as singularidades da relação social com o saber, enquanto relação de sentido e de valor, na medida em que o indivíduo confere sentido a algo que dá valor, valor este que depende da identidade socialmente construída e vivenciada num determinado momento de sua trajetória.

No presente estudo pretendo discutir em que medida a participação das famílias em determinada rede religiosa potencializaria uma relação com o saber e uma mobilização familiar e dos próprios estudantes - com características distintivas, em direção ao saber escolar, considerado tanto do ponto de vista de

sua relevância social quanto na singularidade da relação com o conhecimento escolar.

Como já assinalado, desde a década de 1960 inúmeros estudos tem apontado a forte associação entre o desempenho escolar e a origem social dos alunos, mostrando que a democratização do acesso ao sistema educacional tem sido insuficiente para contrabalançar as desigualdades sociais. O peso explicativo dos fatores extraescolares, associados ao nível socioeconômico das famílias dos alunos, foi atestado empiricamente através dos grandes inquéritos educacionais conduzidos nos Estados Unidos, Inglaterra e outros países desenvolvidos (FORQUIN, 1995). De acordo com estes estudos, a origem familiar e o nível escolar dos pais são mais relevantes para explicar as desigualdades de desempenho escolar que o meio escolar propriamente dito. Assim, num primeiro momento estes resultados levaram à conclusão de que a 'escola não importa' e realçaram a importância dos aspectos culturais e da origem socioeconômica para uma escolarização bem sucedida.

As reflexões de Bourdieu (1975) sobre a escola partem destas constatações e investigam os componentes culturais e escolares que influenciam a escolarização, colaborando de forma decisiva para o desenvolvimento do que se pode considerar uma sociologia das desigualdades escolares, que analisa principalmente as desigualdades culturais e sua relação com as desigualdades escolares. Nesse sentido destaca-se a importância do capital cultural na definição das trajetórias escolares e discute-se o papel da escola como mecanismo de reprodução e legitimação da desigualdade social. Ainda que o desempenho dos alunos esteja associado ao background social e à origem familiar dos alunos, a ideia de que o indivíduo tem na escola apenas uma perspectiva de reprodução de sua condição social tem sido amplamente reavaliada a partir de novas pesquisas desenvolvidas especialmente a partir da década de 1980/1990. Tais pesquisas tem mostrado que embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extraescolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos similares em termos socioeconômicos, o que indica que a unidade escolar frequentada pelo aluno pode influir significativamente no sucesso escolar.

Por outro lado, as famílias escolhem as escolas para seus filhos de acordo com os limites e possibilidades do contexto em que vivem, bem como também em função de valores que possuem. Nas redes privadas de ensino existe uma clara disputa por escolas consideradas de excelência (FELIPE,

2009), mas diversas pesquisas internacionais e algumas nacionais têm chamado a atenção para o fato de que também na rede pública algumas escolas são disputadas (COSTA E KOSLINSKI, 2009; YAIR, 1996).

A maior demanda por vagas em algumas unidades escolares em detrimento de outras ocorre em função da reputação de cada uma. Particularmente no caso das redes públicas de ensino, as pesquisas já realizadas indicam que essa reputação se constrói fundamentalmente em função de alguns aspectos como baixo índice de absenteísmo por parte dos professores, bom nível de organização da escola por parte da gestão, distância em relação a áreas de risco e baixa rotatividade dos agentes escolares. A reputação da escola se sustenta também em função do perfil do alunado atendido, isto é, por caracteres distintivos típicos da estratificação sociocultural. Uma escola considerada de boa reputação tende a atrair mais alunos que outras. Por exemplo, quando uma escola é percebida pela comunidade como tendo problemas de violência interna, ou por ser afetada pela violência externa, essa percepção tende a impactar negativamente a demanda por vagas.

Essa dinâmica, que conjuga percepção da comunidade acerca da reputação das escolas e a distribuição de vagas, produz um efeito de seleção em toda a rede escolar, incrementando a desigualdade entre estabelecimentos. Esses fatores, que são externos às escolas, interferem na formação do alunado e favorecem a estratificação do sistema escolar (ALVES E SOARES, 2007). Por outro lado, as escolas também parecem interferir nesse processo através de práticas pedagógicas e administrativas que não necessariamente favorecem a equidade de oportunidades, tais como critérios informais de seleção de alunos no processo de matrícula ou ainda nas decisões e encaminhamentos escolares relativos à permanência de seus alunos. Isso pode ser observado, por exemplo, na maneira como são organizadas as turmas, na distribuição dos alunos por turnos, e na própria distribuição de vagas entre as diferentes séries. Dessa forma, se podem constatar tanto indícios de disputa de alunos e famílias por escolas, como também se pode dizer que as escolas também escolhem seus alunos (CARVALHO, 2011).

Resulta então que o ingresso no sistema educacional não garante uma distribuição equitativa dos alunos entre as escolas e a desigual distribuição da oferta educacional tende a ter desdobramentos na trajetória e desempenho dos estudantes. Costa e Koslinski (2009) apresentam dados que corroboram a afirmação da existência de uma forte segmentação educacional entre as escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, mesmo nos casos

daquelas que não oferecem excelência acadêmica, mas logram construir e manter certa reputação e prestígio perante a comunidade atendida. Os autores constataam uma forte disputa entre as famílias pelas vagas nessas escolas públicas de boa reputação e prestígio. De forma aparentemente complementar, Costa e Koslinski observaram que a gestão de algumas dessas escolas parece desenvolver diversas estratégias de seleção de seu corpo discente, fenômeno que identificam como 'quase mercado educacional oculto' num contexto de forte disputa por vagas em determinadas escolas públicas. Esse fenômeno diz respeito à competição de alunos por escolas e, em alguma medida, à disputa de escolas por alunos e suas famílias (COSTA E KOSLINSKI, 2009).

O fato é que seja pela seleção das escolas ou pelo capital social das famílias, ou por quaisquer outros recursos que estas últimas disponham, o que se observa é um enorme contraste: de um lado a concentração de grupos em desvantagem em algumas escolas, e, de outro, a concentração de outros grupos em condições mais vantajosas em outras escolas. Nessa direção, também se tem observado que na tentativa de preservar a qualidade do ensino, algumas escolas buscam homogeneizar o alunado, causando um efeito de segregação. Essa dinâmica remete ao conceito de ecologia de mercado (YAIR, 1996), dinâmica pela qual algumas escolas caracterizadas por mecanismos de maior seletividade dependem de outras escolas que recebam os alunos que são excluídos daquelas (COSTA E KOSLINSKI, 2009). Os processos de segregação social acarretam uma distribuição desigual de oportunidades que se reflete nos resultados escolares.

2.2

Definindo alguns conceitos

Retornando a questão da correlação entre declarar professar determinada religião e matricular os filhos numa escola de prestígio, caberia perguntar se ocorre uma prevalência de alguma religião em particular em detrimento de outras. A literatura (NERI, 2011; DARNELL & SHERKAT, 1997) mostra que algumas religiões são próprias de estratos mais altos da sociedade, enquanto outras parecem corresponder a estratos mais baixos. Desse ponto de vista, cabe indagar até que ponto seria a posição de prestígio que explicaria a religiosidade ou a religiosidade que possibilitaria a aquisição de uma posição de prestígio? De forma geral, pode-se esperar que a participação numa rede

religiosa aumente o capital social, mas é fundamental discriminar a qualidade da rede que se forma, pois algumas podem favorecer o acesso a posições e instituições privilegiadas mais que outras.

Desenvolver um estudo sobre que características de uma escolarização bem sucedida seriam correlatas a determinado *ethos* religioso logo se mostrou uma tarefa de complexa execução no tempo disponível para a elaboração de uma dissertação de mestrado. Esta perspectiva exigiria, entre outros desafios teóricos e empíricos, distinguir com qual *ethos* de qual religião se pretenderia estabelecer a correlação em função das práticas familiares, uma vez que não necessariamente todas as religiões teriam um *ethos* de disciplina e ascese escolar. Outro aspecto a considerar seria que diferentes confissões e práticas religiosas poderiam estar relacionadas a diferentes *ethos* e dessa forma colaborar de distintas maneiras no processo de desenvolvimento do *habitus* escolar, com resultados de desempenho e trajetória de escolarizações diferentes ou não. Além disso, seria necessário um desenho de pesquisa que comportasse diversos instrumentos de coleta de informações, em particular um longo tempo de observação e um recorte empírico que comportasse eliminar outras explicações para as diferenças de desempenho escolar.

Alguns estudos americanos (BYFIELD, 2008; DARNELL & SHERKAT, 1997; ELLISON, 2008; HOLLEY, 2004; LOURY, 2004; MENTZER, 1988; REGNERUS, 2000) indicam que a participação das famílias em determinada rede religiosa se dilui em situações onde o nível socioeconômico é elevado, de tal forma que não se pode afirmar com clareza quando o desempenho escolar está correlacionado com a participação em determinada rede religiosa ou com o pertencimento a uma elite econômica. No caso do Brasil, cabe assinalar que a participação em determinada rede religiosa de confissão evangélica, por exemplo, nem sempre se associa a um nível socioeconômico elevado, especialmente em denominações menos tradicionais. Outro aspecto de relevância na literatura, sobretudo a americana, no que concerne a associação entre a participação em determinada rede religiosa e o desempenho escolar é a questão da cor da pele. Nesse estudo, também investigo a correlação entre escolaridade – que especialmente no Brasil pode ser considerado um indicador bastante consistente de nível socioeconômico (ALVES & SOARES, 2008), confissão religiosa e cor autodeclarada, com base nos dados do Censo do IBGE de 2010, para atualizar essa discussão no contexto brasileiro.

Outro aspecto conceitual importante é estabelecer o que se está denominando escolas de prestígio, ou de bom desempenho. Como já foi dito,

diversas pesquisas têm mostrado a existência de uma hierarquia correspondente à demanda por vagas na rede pública, baseada em critérios que muitas vezes não estabelecem relação direta com os resultados das escolas nas avaliações externas. Ainda assim, optamos por realizar o recorte empírico para a pesquisa de campo com base nos resultados das escolas na Prova Brasil.

A avaliação do sistema escolar até a década de 1990 se baseava apenas no fluxo, a partir das taxas de aprovação, reprovação e evasão, isto é, se buscava saber se aluno estava avançando ou não. Não havia medida de desempenho. Até o final dos anos 1980, conforme sinaliza Bonamino (2002), não havia estudos, no Brasil, que “mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar”. Só a partir da década de 1990 a avaliação do sistema escolar passa a considerar também desempenho.

Alguns pesquisadores (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007; KLEIN & FONTANIVE, 2009) têm enfatizado que os temas da qualidade e do fluxo precisam ser tratados de modo integrado, pois, a despeito da melhora na década de 1990, alguns sérios problemas de fluxo ainda persistem e os indicadores de qualidade são afetados pela mudança no fluxo. De acordo com Klein e Fontanive (2009), as políticas públicas que visam à melhoria do sistema educacional precisam apoiar-se nos diagnósticos já disponíveis para definir estratégias de intervenção e de monitoramento capazes de alterar os indicadores educacionais. Para Klein e Fontanive (2009), uma política de universalização da conclusão da educação básica precisa criar mecanismos para diminuir as taxas de repetência e evasão e aumentar as de conclusão ao longo de um período de tempo definido. Para tanto é necessária a formulação de duas políticas amplas, simultâneas e complementares: melhorar o fluxo escolar e o desempenho dos alunos.

Para monitorar o sistema de ensino do país, Fernandes (2007) apresenta o IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) como um avanço no que concerne aos indicadores que existiam. O IDEB, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) visa a integrar, num só índice, desempenho e fluxo.

A cada dois anos, o IDEB é calculado, combinando os dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar/INEP, e as médias de desempenho nas avaliações externas nacionais. Assim ele é traduzido em uma escala de zero a dez, como resultado da razão entre desempenho estudantil em exames padronizados de Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de

fluxo, obtidos ao final de determinadas etapas do sistema de ensino, a saber, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Por meio do IDEB, o governo sinaliza para toda a sociedade que um sistema de ensino, para ter qualidade, deve garantir o aprendizado de seus alunos com uma trajetória educacional regular, sem reprovações (FERNANDES, 2007).

Alves e Soares (2013), por outro lado, alertam para a importância de se analisar o contexto escolar, considerando o perfil dos alunos e as características do estabelecimento de ensino, em vez de se basear exclusivamente no resultado do IDEB. Segundo os autores, o fato de o IDEB ser um indicador que leva em consideração apenas o desempenho e a taxa de aprovação pode acentuar certos tipos de desigualdades, com o risco de aumentar a segregação e acirrar as desigualdades educacionais, uma vez que a segregação residencial pode se constituir em fator de risco para o atraso escolar.

Nessa direção, estudos sobre os impactos da segregação residencial, do efeito vizinhança e da geografia de oportunidades educacionais ganham importância (KOSLINSKI; ALVES, 2012; RIBEIRO; KAZTMAN, 2008; WILSON, 1987; ZUCCARELLI, 2009), de maneira que além dos fatores relacionados à origem socioeconômica da família, à organização e as práticas escolares, a sociologia da educação, por influência de alguns conceitos desenvolvidos no campo da sociologia urbana, passam a tratar também do impacto da organização social do território sobre as desigualdades educacionais.

Pode-se identificar, então, que são três gerações de estudos no campo da sociologia da educação: os que destacam os efeitos de origem, os que destacam os efeitos da escola, e os que destacam os efeitos da vizinhança. Alves et al (2010) destaca que o sistema educacional brasileiro é fortemente estratificado não apenas em função da alocação de alunos nas redes pública ou privada, mas também em função da alocação de alunos em escolas da mesma rede, em condições desiguais.

O tema das escolhas familiares dentro de um contexto de *school choice*, pode ser visto como um dos mecanismos de aprofundamento das desigualdades educacionais. Percebe-se no processo de *school choice* que existe uma grande diferença na escolha em função da escolaridade dos pais, conforme assinala a literatura sociológica. Aqueles que defendem uma baixa regulamentação estão voltados para a ideia de que a família pode e deve fazer a escolha, ampliando a ideia de mercado. Aqueles que defendem uma alta regulamentação partem do princípio de que quem faz a escolha é quem tem a informação, o que garantiria maiores benefícios para os que já os possuem.

A mobilidade das camadas populares revelaria uma racionalidade na mobilização. Conforme Oliveira (2007) sinaliza, mais educação gera demanda por mais educação. A universalização do ensino fundamental gerou duas novas demandas populares por acesso à educação: uma materializada na matrícula no ensino médio e mesmo no ensino superior e outra demanda referente à questão da qualidade. Nessa perspectiva, alguns estudos (BARBOSA & SANT'ANNA, 2010; COSTA et al 2012) já identificaram diversas estratégias familiares de investimento na escolarização dos filhos como a busca por informação sobre os estabelecimentos de ensino incluindo possibilidades distantes do local de moradia, ou ainda estratégias de acesso a vagas em escolas de prestígio como a matrícula no mesmo estabelecimento desde o pré-escolar, entre outras, que potencializam as chances de sucesso escolar de seus filhos.

Sintetizando, para além da dicotomia entre o ensino público e privado, ou da dicotomia entre o ensino laico e religioso, temos uma vasta literatura em que se observa que mesmo dentro de uma mesma rede pública o sistema de ensino se mostra fortemente estratificado (CAZELLI, 2005, ALVES, FRANCO & RIBEIRO, 2008, ALVES, LANGE & BONAMINO, 2010).

A análise das informações sobre religião no censo demográfico de 2010 ganha importância nesse momento no sentido de fornecer elementos para se investigar se a associação entre estar matriculado em uma escola de prestígio e declarar professar determinada religião é apenas uma expressão da distribuição demográfica, ou se existe uma tendência que discrimine as características do corpo discente conforme a declaração acerca de sua profissão religiosa nas escolas com resultados altos ou baixos nas avaliações nacionais.

A partir das diversas mudanças nas informações dos censos demográficos que têm ocorrido ao longo dos últimos anos, e em diversos campos, será analisado especificamente o aspecto da declaração acerca de sua profissão religiosa, conforme se verá a seguir. Posteriormente, essas informações serão comparadas e será estabelecida a correspondência em relação à população investigada nessa pesquisa.

2.3

Os Dados do Censo Demográfico 2010 sobre Confissões Religiosas

O Brasil vem passando por importantes mudanças no campo religioso nestas últimas décadas. Analisando as informações do Censo Demográfico/IBGE dos últimos anos, por exemplo, pode-se perceber que enquanto nos anos 1960, o tom dominante era o do “declínio do religioso”, a partir dos anos 1990 assistimos ao “retorno do religioso”. Pierucci (2004) apresenta a partir de dados estatísticos coletados desde 1940⁷ as trajetórias declinantes que apontam a rota da destradicionalização cultural vivida também no âmbito da religião. Em termos gerais, o autor aponta para o declínio das religiões, por ele chamadas de tradicionais como o catolicismo, o protestantismo e a umbanda. Paralelamente a isso, ele sinaliza um crescente aumento dos que se declaram sem religião, definidos como aqueles que não professam qualquer religião.

As perguntas sobre religião aparecem apenas no questionário longo do censo do IBGE, portanto o levantamento com base nestas informações não corresponde ao universo, mas a uma amostra representativa da população. Trata-se de um quesito aberto, no qual as pessoas respondem à pergunta “qual é a sua religião ou culto?” e o questionário não impõe qualquer limite quanto ao número de religiões a serem declaradas, como se apreende das instruções sobre isso no manual do recenseador⁸. O Censo Demográfico de 2000 permitiu, pela primeira vez, que a pessoa recenseada declarasse mais de uma filiação religiosa. Assim, um católico, por exemplo, que também frequente o candomblé passa a ter a possibilidade de expressar a sua dupla filiação religiosa. Da mesma forma, o sincretismo religioso, tão comum no Brasil, poderia agora ser captado pelo Censo (JACOB et al, 2003, p.9).

⁷ O Censo Demográfico de 1940 foi o primeiro realizado pelo IBGE e considerado um referencial não apenas por seu caráter inovador na investigação de temas até hoje atuais no contexto nacional, como também pela adoção de princípios técnicos e critérios metodológicos atualizados que conferem aos censos brasileiros uma situação de relevo no continente americano. Com este estudo, busca-se efetuar uma análise comparativa e de tendência da população, tendo como base os resultados então investigados neste levantamento pioneiro dos modernos censos decenais. www.ibge.gov.br

⁸ Instruções do manual de instrução do recenseador:
Sobre a questão “Qual é a sua religião ou culto?”, não registre expressões genéricas como: Católica, Protestante, Espírita, Crente, Evangélica, etc.
Para a pessoa que não professa qualquer religião, registre SEM RELIGIÃO.
Em caso de dúvida na definição da religião dos menores de idade, registre a religião da mãe.
Indague ao entrevistado sobre a religião de cada pessoa do domicílio.
Não faça deduções a partir da declaração da pessoa que estiver prestando as informações; procure saber a religião de cada morador do domicílio.

No Censo Demográfico de 2010 foram coletadas 2.080 respostas diferentes para esta questão, que foram categorizados em 52 grupos de religiões, de acordo com os critérios do IBGE, cuja listagem consta no Anexo 3.

Além dos principais grupos religiosos – católicos, evangélicos pentecostais e evangélicos de missão – outras religiões são praticadas no país. As religiões judaica e muçulmana, duas das confissões religiosas mais praticadas no mundo, possuem poucos fiéis no Brasil, enquanto outras encontraram aqui um terreno favorável, como o espiritismo e as religiões afro-brasileiras (JACOB et al, 2003, p. 101). Ao longo das décadas verificam-se, conforme Jacob et al (2013) sinaliza, algumas mudanças significativas, como o declínio do número de católicos, que até 1980 era de 89% e, gradativamente, diminuiu para 64,7%, em 2010. Ou seja, em 20 anos, o número de católicos diminuiu em 24,3 pontos percentuais. Inversamente, o contingente de evangélicos passou de 6,6% em 1980 para 22,2% em 2010, registrando um aumento de 15,6 pontos percentuais (JACOB et al, 2013).

Os Censos Demográficos mostram uma tendência progressiva à diversificação religiosa no Brasil, com a diminuição do número de católicos, aumento do número de evangélicos, especialmente do grupo pentecostal, e um aumento expressivo dos que se declaram sem religião (JACOB et al, 2013).

Vale lembrar que o número de pessoas *sem religião* resulta da soma de três subcategorias do Censo, que em 2010 totalizavam: agnóstico (124 mil), ateu (615 mil) e sem religião (14,6 milhões). Pode-se levantar a hipótese, então, que o fato de um indivíduo se declarar *sem religião* não significa, necessariamente, que ele seja ateu ou agnóstico. Nessa perspectiva, uma fração importante das pessoas que se dizem *sem religião* pode acreditar em Deus, sem necessariamente participar de instituições religiosas e sem se sentir pertencendo a uma comunidade confessional. Nesse sentido, a declaração *sem religião* parece menos uma afirmação de crença, mas, sobretudo, um estado de desfiliação religiosa (JACOB et al, 2013). Aqui cabe a ressalva de que, embora no Censo o ateu seja incluído no grupo dos *sem religião*, o ateu não é necessariamente o sujeito sem religião, uma vez que há várias religiões ateístas.

O número de pessoas que se declaram *sem religião* encontra-se em constante crescimento no Brasil. O aumento observado entre 1980 e 2010 representa uma variação de 6,4 pontos percentuais (equivalentes a 13,4 milhões de habitantes). Apesar desse aumento em termos absolutos, nota-se que, na última década, ocorreu uma redução no ritmo do seu crescimento, quando os que se declaram *sem religião* passaram de 7,3% em 2000 para 8% em 2010.

Não obstante, a categoria dos que se declaram *sem religião* continua a ocupar o terceiro lugar no país, em relação às declarações do Censo de 2010, situando-se após os católicos e os evangélicos pentecostais (JACOB, 2013), conforme pode ser observado nas tabelas 1 e 2, a seguir.

Tabela 1 - Religiões do Brasil de 1940 a 2010, em porcentagem⁹.

Religião	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Católicos	95,3	93,7	93,1	91,1	89,3	83,3	73,8	64,7
Evangélicos	2,6	3,4	4,0	5,8	6,6	9,0	15,4	22,2
Outras	1,9	2,4	2,4	2,3	2,5	2,9	3,5	5,1
Sem religião	0,2	0,5	0,5	0,8	1,6	4,8	7,3	8,0
TOTAL (*)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Não inclui religião não declarada e não determinada.

Fonte: IBGE, Censos demográficos.

A tabela 1 mostra a distribuição dos percentuais dos Censos Demográficos realizados pelo IBGE desde 1940 até 2010, e as mudanças no campo religioso especificamente entre católicos, evangélicos e os que se declaram sem religião.

Tabela 2 - Religiões do Brasil de 1980 a 2010, em porcentagem.

Religião	1980	1991	2000	2010
Católicos	89,2	83,3	73,8	64,7
Evangélicos	6,6	9,0	15,4	22,2
Espíritas	0,7	1,1	1,4	2,0
Afro-brasileiros	0,6	0,4	0,3	0,3
Outras religiões	1,3	1,4	1,8	2,8
Sem religião	1,6	4,8	7,3	8,0
TOTAL (*)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(*) Não inclui religião não declarada e não determinada.

Fonte: IBGE, Censos demográficos.

Na tabela 2, os percentuais correspondem aos Censos Demográficos desde 1980 até 2010, décadas em que a pluralidade religiosa ficou mais evidente. Nessa tabela, as religiões espíritas e afro-brasileiras (denominação que inclui umbanda e candomblé) se destacam do grupo das outras religiões, em virtude de seus resultados percentuais, a partir do qual se percebe um aumento no número dos espíritas.

⁹ Os dados das tabelas 1 e 2 até o ano 2000 foram obtidos a partir do trabalho de Antônio Flavio Pierrucci (2004), e complementados pela autora com informações do Censo Demográfico 2010/IBGE.

Como já foi explicado, a questão sobre a religião ou culto professado, corresponde a um quesito aberto. As 2.080 respostas diferentes que surgiram no Censo Demográfico de 2010 foram categorizadas em 52 grupos de religiões e religiões, de acordo com os critérios do IBGE, cuja listagem consta no Anexo 3. Para facilitar a análise, nessa pesquisa, estes 52 grupos foram reagrupados em 11, da seguinte forma: católicos, evangélicos de missão¹⁰, evangélicos pentecostais, evangélicos de outras denominações, espiritismo, religiões de origem africana (umbanda e candomblé), outras religiosidades, os sem religião, ateu ou agnóstico, religião não determinada e/ou de múltiplo pertencimento, e os que não sabiam ou não declararam.

Tabela 3 – Distribuição conforme religião por agrupamento no município do Rio de Janeiro.

Religião:	N	%
Católica Apostólica Romana	3.229.192	51,1
Evangélico	1.477.021	23,4
Espíritas	372.851	5,9
Umbanda ou Candomblé	81.662	1,3
Outras religiosidades e/ou múltiplo pertencimento	285.367	4,5
Ateu ou agnóstico	66.518	1,1
Sem religião	792.186	12,5
Não sabiam ou não declararam	15.649	0,2
Total	6.320.446	100,0

Fonte: Censo Demográfico 2010/ IBGE

Na tabela 3 estão listadas as religiões e a frequência dos respectivos índices percentuais. Como se pode perceber, algumas religiões apresentaram um quantitativo menor de resposta, e, embora as diferenças entre essas religiões não sejam irrelevantes, esse é um dos motivos pelos quais se optou ao longo dessa pesquisa por redefinir o critério de agrupamento. Além disso, a empiria também mostrou que grande parte dos alunos declarava ser católico ou evangélico, como se verá mais adiante, o que reforçou a decisão pelo reagrupamento das seguintes religiões: espíritas, umbanda, candomblé, outras religiosidades e múltiplo pertencimento, em um só grupo.

¹⁰ Evangélico de missão é o nome utilizado pelo IBGE, a partir do recenseamento de 2000, para designar os protestantes tradicionais, que compreendem as seguintes denominações religiosas: batista, adventista, luterana, presbiteriana, metodista, congregacionista, menonita, anglicana e exército da salvação. De origem europeia, em sua maioria, instalaram-se no Brasil por ocasião da imigração de colonos no século XIX ou, a partir dos Estados Unidos, durante o século XX. (JACOB et al, 2013).

Tabela 4 - Religiões por agrupamento¹¹, em 2010, em termos percentuais:

	Município do Rio de Janeiro	7 a 14 anos no município do Rio de Janeiro	Bairros da 2ª CRE	7 a 14 anos Bairros da 2ª CRE
Católico	51,1	47,2	60,7	60,5
Evangélico	23,4	29,5	10,6	15,3
Outras	11,7	8,9	15,5	12,4
Sem religião	13,6	14,3	13,1	11,6
Não resposta	0,2	0,1	0,1	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações do Censo Demográfico 2010/ IBGE

A tabela 4 parte das informações do Censo 2010/IBGE e estabelece um comparativo entre as religiões agrupadas em diferentes recortes populacionais. A primeira coluna mostra o percentual do município do Rio de Janeiro que foi calculado sobre um total ponderado¹² de 6.320.446 indivíduos. Na segunda coluna, há um subgrupo do recorte anterior, levando-se em conta apenas a população em idade escolar correspondente ao ensino fundamental. Na terceira coluna da tabela 4, o percentual de respostas corresponde à população ponderada da 2ª CRE que teve por base um total de 1.009.170 indivíduos, conforme Censo Demográfico 2010/ IBGE. A área de ponderação, menor unidade geográfica para identificação dos microdados da amostra, é formada por um agrupamento de setores censitários para a aplicação dos procedimentos de calibração das estimativas com as informações conhecidas com a finalidade de averiguar a população como um todo; os bairros que compõem a 2ª CRE¹³ são formados por 17.658 áreas de ponderação, a partir das quais foi possível obter as informações acerca da religião na 2ª CRE.

¹¹ O percentual do município do Rio de Janeiro foi calculado sobre um total de 6.320.446, conforme Censo Demográfico 2010/ IBGE; e o percentual de respostas referentes à 2ª CRE teve por base um universo de 1.009.170, também conforme Censo Demográfico 2010/ IBGE. www.ibge.gov.br

¹² Numa pesquisa realizada por amostragem probabilística, cada unidade selecionada na amostra representa, também, outras unidades que fazem parte da população-alvo. Assim, para cada unidade domiciliar selecionada na amostra do Censo Demográfico 2010, foi associado um fator de expansão ou peso. Esse peso foi obtido através do ajuste de um peso inicial dado pelo inverso da fração amostral efetiva, que é o número total de domicílios recenseados dividido pelo número de domicílios selecionados para a amostra em uma determinada área geográfica. O peso obtido para uma determinada unidade domiciliar foi atribuído também a cada um de seus moradores. Por unidades domiciliares pesquisadas, entendem-se os domicílios particulares ocupados e as famílias e pessoas sós, moradores em domicílio coletivo (também denominadas unidades de habitação em domicílios coletivos). www.censo2010.ibge.gov.br

¹³ Tijuca. Grajaú. Leblon. Glória. Andaraí - Jamelão. Rocinha. Copacabana. Maracanã. Cosme Velho. Grajaú - Morro Nova Divinéia. Humaitá. Flamengo. Jardim Botânico. Urca. São Conrado. Rio Comprido. Botafogo. Praça da Bandeira. Catete. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Copacabana - Morro dos Cabritos. Ipanema. Vila Isabel. Usina. Alto da Boa Vista. Praça Da Bandeira. Alto Boa Vista. Leme. Laranjeiras. Andaraí. Lagoa. Andaraí - Morro do Andaraí. Tijuca - Andaraí. Gávea. Vidigal. Praia Vermelha. www.rio.rj.gov.br/web/sme.

Tabela 5 - Religiões por agrupamento, em 2011, em termos percentuais:

Religião	Alunos do 5º ano
Católico	46,3 %
Evangélico	26,3 %
Outras	1,4 %
Sem religião	21,8 %
Não resposta	4,2 %
Total	100,0 %

Fonte: Elaboração própria a partir das informações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A tabela 5 parte das informações da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro com base nas fichas cadastrais¹⁴ que são preenchidas no ato da matrícula, onde a informação acerca da religião também é registrada. As informações da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro correspondem ao total de 56.040 alunos matriculados no 5º ano, em 2011.

Comparando a segunda coluna da tabela 4, que corresponde à população carioca em idade escolar referente ao ensino fundamental em 2010, e a tabela 5 que corresponde aos alunos do 5º ano do município do Rio de Janeiro, em 2011, podemos perceber grande semelhança entre as informações. Há uma concentração entre católicos, respectivamente 47,2% e 46,3%, nas tabelas 4 e 5; e entre evangélicos com um percentual de 29,5% e 26,3%, respectivamente nas tabelas 4 e 5. A diferença se faz presente nas demais categorias.

As informações da tabela 4 são provenientes do Censo Demográfico de 2010/IBGE, ao passo que a tabela 5 se baseia nas informações do ano de 2011 da Secretaria Municipal de Educação, especificamente dos alunos do 5º ano.

Na tabela 4, se percebe uma concentração de católicos (60,7%) na região correspondente a 2ª CRE comparado ao percentual total de católicos (51,1%) no município, que é inversamente proporcional ao que ocorre com o percentual de evangélicos. Enquanto no município do Rio de Janeiro o percentual total de evangélicos é igual a 23,4%, na região da 2ª CRE são apenas 10,6%. Também ocorre um aumento do número de pessoas que declaram filiação a outras religiões de 3,8 pontos percentuais entre a região da 2ª CRE em comparação ao município do Rio de Janeiro.

¹⁴ O modelo dessa ficha está no anexo 2.

A tabela 6 apresenta dados do Censo 2010 relacionando a religião declarada ao grau de escolaridade, cor autodeclarada e renda, em uma análise bivariada. O grau de escolaridade foi agrupado em duas categorias: quem estudou até o ensino fundamental completo e quem estudou a partir do ensino médio. A cor declarada foi agrupada em duas categorias: branco ou não branco. E a renda familiar foi agrupada em duas categorias: até um salário mínimo *per capita* e dois ou mais salários mínimos *per capita*. Considerou-se como rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* a divisão do rendimento mensal domiciliar pelo número de moradores do domicílio, expresso em salários-mínimos¹⁵.

Tabela 6: Análise bivariada entre religião, cor declarada, escolaridade e renda no município do Rio de Janeiro.

	Branco	Não Branco	Até o Ensino Fundamental	Ensino Médio / Superior	Até um sal.mín. percap.	Dois/mais sal. mín. per cap.	Total
Católica	56,5%	43,5%	56,5%	43,5%	63,6%	36,4%	100,0%
Evangélico de Missão	50,2%	49,8%	55,2%	44,8%	68,0%	32,0%	100,0%
Evangélico Pentecostal	36,7%	63,3%	71,6%	28,4%	84,9%	15,1%	100,0%
Evangélico não determinado	43,0%	57,0%	62,1%	37,9%	75,2%	24,8%	100,0%
Espírita	63,8%	36,2%	35,9%	64,1%	45,0%	55,0%	100,0%
Umbanda ou candomblé	43,7%	56,3%	48,9%	51,1%	64,0%	36,0%	100,0%
Sem religião	42,9%	57,1%	65,7%	34,3%	75,4%	24,6%	100,0%
Ateu ou agnóstico	64,3%	35,7%	38,0%	62,0%	45,3%	54,7%	100,0%
Outras religiosidades	52,8%	47,2%	55,3%	44,7%	64,6%	35,4%	100,0%
Não determinada ou múltiplo pertencimento	50,1%	49,9%	61,1%	38,9%	69,1%	30,9%	100,0%
Não sabiam ou sem declaração	38,2%	61,8%	80,8%	19,2%	75,6%	24,4%	100,0%
Total (*)	51,3%	48,7%	58,4%	41,6%	67,5%	32,5%	100,0%

Fonte: Censo demográfico 2010/ IBGE

(*) população total = 6.320.446

¹⁵ Naquele ano (2010) o salário mínimo era R\$ 510,00 e equivalia aproximadamente a USD291.

Conforme se pode observar a partir da tabela 6, há uma semelhança entre os percentuais de católicos e evangélicos de missão, no tocante à escolaridade (43,5% e 44,8% respectivamente para quem estudou a partir do ensino médio). A diferença entre os católicos que possuem escolaridade até o ensino fundamental completo e os católicos que ingressaram no ensino médio ou superior é de 13 pontos percentuais. Outras semelhanças são percebidas tanto no tocante à cor (56,5% e 50,2% para os que se declaram brancos), quanto no tocante à renda (36,4% e 32% para os que recebem dois ou mais salários mínimos *per capita*). Não são percebidas grandes diferenças entre os católicos e os evangélicos de missão. Esses resultados são bem distintos dos percentuais dos evangélicos pentecostais, que no tocante à escolaridade são 71,6%, que estudaram até o ensino fundamental completo em contraste com os 28,4% que ingressaram no ensino médio ou superior, perfazendo uma diferença de 43,2 pontos percentuais. Em relação à cor, são 63,3% que se declaram não brancos; e com relação à renda, são 84,9% os evangélicos pentecostais que recebem até um salário mínimo *per capita*. Os percentuais dos evangélicos não determinados e dos sem religião também estão muito próximos dos encontrados no grupo de evangélicos pentecostais.

Outra semelhança que se pode perceber é entre os percentuais correspondentes aos grupos espírita e ateu ou agnóstico, que apresentam respectivamente 35,9% e 38,0% entre os que estudaram até o ensino fundamental completo, em contraste com 64,1%, e 62,0%, respectivamente, para os que ingressaram no ensino médio ou superior. Percebe-se que nesses dois grupos religiosos há uma concentração maior de indivíduos que alcançaram nível de escolaridade de ensino médio ou de ensino superior. No que tange à cor autodeclarada, são 63,8% os espíritas e 64,3% os ateus ou agnósticos que se declaram brancos. E em relação à renda, são 55% os espíritas que recebem dois ou mais salários mínimos *per capita*, e no grupo ateu ou agnóstico são 54,7% os que declaram receber dois ou mais salários mínimos *per capita*.

Entre aqueles que declaram filiação à Umbanda ou Candomblé são 51,1% os que estudaram a partir do ensino médio ou superior. Mas em relação à cor autodeclarada há uma diferença de 12,6 pontos percentuais a favor dos que se declaram não brancos em relação aos que não se enquadram nessa categoria. Também é grande a diferença entre os que declaram renda de até um salário mínimo *per capita* (64%) frente aos 36% dos que declaram receber dois ou mais salários mínimos *per capita*.

A partir do cruzamento entre as mesmas categorias utilizadas na tabela 6, se chegou a outra configuração como se vê na tabela 7. Conforme Babbie (1999) orienta, é necessário decidir qual a base a partir da qual se vai computar a porcentagem, ou seja, o número que representa 100%. Acreditamos que no caso em tela é interessante apresentar as duas tabelas.

Na tabela 7, o que se verifica é que constantemente os percentuais de cada uma das categorias acompanham os percentuais totais das respectivas declarações religiosas, como um espelhamento dos percentuais totais. Assim, em todas as análises, como se verá a seguir, os católicos, como são maioria, a maioria será sempre católica, seguidos dos evangélicos pentecostais e dos sem religião, como aparece na coluna dos percentuais totais por grupos religiosos.

Tabela 7: Análise bivariada entre escolaridade, cor declarada, renda e religião no município do Rio de Janeiro.

	Branco	Não Branco	Ensino Funda- -mental	Ensino Médio e Superior	Até um sal. mín. per cap.	Dois/mais sal. mín. per cap.	Total
Católica	56,3%	45,6%	49,4%	53,4%	48,2%	57,4%	51,2%
Evangélico de Missão	3,7%	3,9%	3,6%	4,1%	3,8%	3,8%	3,8%
Evangélico Pentecostal	9,0%	16,3%	15,4%	8,6%	15,8%	5,9%	12,6%
Evangélico não determinado	5,9%	8,2%	7,4%	6,4%	7,8%	5,4%	7,0%
Espírita	7,3%	4,4%	3,6%	9,1%	3,9%	10,0%	5,9%
Umbanda ou candomblé	1,1%	1,5%	1,1%	1,6%	1,2%	1,4%	1,3%
Sem religião	10,5%	14,7%	14,1%	10,3%	13,9%	9,4%	12,4%
Ateu ou Agnóstico	1,3%	0,8%	0,7%	1,6%	0,7%	1,8%	1,1%
Outras religiosidades	4,2%	4,0%	3,9%	4,4%	3,9%	4,5%	4,1%
Não determinado ou múltiplo pertencimento	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%
Não sabiam ou não declararam	0,2%	0,3%	0,3%	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%
Total (*)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Censo demográfico 2010/ IBGE

(*) população total = 6.320.446

Além das informações dos Censos Demográficos, que revelam mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos, incluindo o aspecto religioso, é importante assinalar o desenho de ações ou políticas de mobilização da sociedade que contam especialmente com a participação de grupos ou redes religiosos. Nesse sentido merece destaque o Plano de Mobilização Social pela Educação¹⁶ posto em prática pelo Ministério da Educação (MEC) convocando a sociedade para o trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira. O Plano de Mobilização é uma orientação e um incentivo às lideranças sociais para a realização de ações pautadas pelo diálogo com os públicos de interesse sobre a importância da educação, que reúne como parceiros¹⁷ várias instituições de cunho religioso. A implementação do plano é feita por mobilizadores, identificados como lideranças em suas áreas de atuação, e que se comprometem em atuar como voluntários.

Esses agentes devem ter algum tipo de interação e atuação junto às famílias. Como eles muitas vezes não possuem familiaridade com temas educacionais, foram desenvolvidas, sob sua demanda, oficinas de capacitação para qualificar seu discurso frente ao público-alvo. Elas têm sido consideradas instrumentos fundamentais no trabalho, justamente pelo efeito multiplicador e pela vasta capilarização social potencializada pelas redes das quais participam.

As informações provenientes dos censos demográficos permitiram explorar as mudanças ocorridas no campo religioso pelas quais o Brasil vem passando. A partir das informações da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, com base nas fichas que são preenchidas no ato da matrícula, onde a informação acerca da religião também é registrada, assim como escolaridade dos pais, cor e renda, foi possível desenvolver uma análise entre esses atributos. Na próxima parte, faremos uma incursão no campo da sociologia da religião.

¹⁶ Lançado em maio de 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE) tem como fundamentos os direitos humanos, a cidadania, a ética, a solidariedade, a inclusão e a tolerância. Tais fundamentos são sintetizados na educação como direito e dever das famílias, tendo em vista que:

- a) todas as famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o direito de reivindicar que a escola dê uma educação de qualidade para todos e cada um de seus alunos. As famílias podem e devem cobrar providências, medidas e ações para que isso ocorra;
- b) todas as famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o dever de ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotina de estudos;
- c) todas as famílias e responsáveis têm o dever de se aproximar da escola;
- d) as escolas devem aceitar e incentivar essa aproximação. www.portal.mec.gov.br

¹⁷ Os atuais parceiros do Plano de Mobilização Social pela Educação: IGREJAS CRISTÃS: CLAI, CNBB, CONIC, Anglicana, Assembleia de Deus, Batista, Católica, Luterana, Metodista, Presbiteriana Independente, Presbiteriana Unida, Quadrangular, OUTRAS DENOMINAÇÕES RELIGIOSAS: Federação Israelita, Religiões de Matriz Africana. Além de empresas, ONGs e entidades de representação, UNESCO, UNDIME, Fórum dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e ABMP – Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Criança e do Adolescente. www.portal.mec.gov.br

2.4.

Sociologia da religião

A sociologia da religião discute o papel e o lugar da religião nas sociedades modernas, ou melhor, o tipo de religião que as sociedades modernas produzem ou acolhem. De fato, “todos os grandes clássicos da sociologia se confrontaram com a análise do religioso e essa análise ocupa frequentemente um lugar não pequeno no conjunto de suas obras” (HERVIEU-LÉGER; WILLAIME, 2009, p. 10).

Em Weber, a racionalização do mundo conduz a uma nova forma de organizar a vida, baseada nos conceitos de especialização, eficiência e competência. Assim, a função do Estado burocrático legal se constitui a partir de um tipo de dominação legal-racional, diferente de outras formas de dominação tais como a tradicional ou carismática, pois o fundamento da organização social se baseia na maneira como se constitui a produção de legitimidade. Em seu livro *A ética protestante e o 'espírito' do capitalismo*, Weber (2010) mostra que o protestantismo de caráter ascético dos séculos XVI e XVII propiciou condições para que o espírito do capitalismo se desenvolvesse. A dedicação ao trabalho e a busca metódica da riqueza surgia como um dever moral, a partir do entendimento de que o trabalho dignifica o homem.

O caráter metódico, disciplinado e racional do protestantismo acarretou não só a valorização religiosa do trabalho e da riqueza, mas também uma forma de vida que submete toda a existência do indivíduo a uma lógica determinada, sistemática e ordenada. Weber mostra a relação entre o *ethos* puritano protestante e o espírito do capitalismo ocidental não como um vínculo causal, mas como uma afinidade eletiva entre as duas disposições de espírito.

Tanto em Weber como em Tocqueville a religião está vinculada a determinado *ethos* dos atores. Para Tocqueville, o tema da religião na modernidade foi abordado a partir da importância da religião na democracia, e especificamente, na democracia americana. Ele sustenta que o fundamento da democracia americana está na religiosidade, cujo papel foi o de consolidação da sociedade e fortalecimento da república e dos direitos civis. Sua análise acerca das relações entre religião, liberdade e democracia se refere de modo direto às questões contemporâneas sobre a regulação e a gestão do religioso no espaço público (HERVIEU-LÉGER & WILLAIME, 2009, p. 14).

O processo de secularização é caracterizado pela emancipação das representações coletivas com relação a toda referência religiosa, constituição de saberes independentes, autonomização da consciência e do comportamento dos indivíduos com relação às prescrições religiosas (WILLAIME, 2012, p. 155).

Carvalho (2010) afirma que, com o nascer da modernidade, assiste-se a uma suspensão na crença religiosa da verdade revelada e, por isso, passa-se a buscar novos fundamentos para a construção da verdade. Foucault (2007) enfatiza, em *as palavras e as coisas*, que o século XVII marcou o desaparecimento das velhas crenças e o surgimento de uma nova ordem científica. Os traços específicos da modernidade que explicam como seu desenvolvimento tem sido associado ao enfraquecimento social e cultural da religião, segundo Hervieu-Léger (2008), dizem respeito especificamente ao domínio da ação, a autonomia do indivíduo e a um tipo particular de organização social. O domínio da ação remete a um tipo de racionalidade que exige que todas as afirmações explicativas respondam a critérios precisos do pensamento científico. A autonomia do indivíduo-sujeito se refere ao poder do sujeito de fundar a história, a verdade e a lei, como também de construir, ele mesmo, as significações que dão sentido a sua própria existência. Esse tipo particular de organização social, caracterizado pela diferenciação das instituições e das diferentes esferas da atividade social, opera segundo lógicas distintas conforme a regra do jogo que lhe é própria. Essa distinção de domínio se insere na separação entre esfera pública e esfera privada.

2.5

Laicidade como princípio da modernidade

A separação entre religião e estado diz respeito à noção de laicidade, a partir da qual surge também o entendimento de liberdade religiosa e o reconhecimento da pluralidade religiosa. A discussão sobre a presença do religioso no espaço público remete à questão do ensino religioso enquanto disciplina curricular, que corresponde a uma antiga discussão do ensino laico em contraposição ao ensino religioso.

Giumbelli (2004) em seu texto *Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios* cita o impacto, na França, da lei que proibia o uso do véu pelas alunas muçulmanas, em escolas públicas da França, país que concentra o maior contingente de muçulmanos na Europa ocidental. Com base

no entendimento de que “o espaço escolar deve permanecer como um lugar de liberdade e de emancipação”, a Comissão sobre a Laicidade criada pela Presidência da República propôs que fosse elaborada uma lei que proibisse nas escolas públicas “os trajes e signos manifestando um pertencimento religioso ou político”. Na avaliação do autor sobre os documentos¹⁸ estudados, eles revelam uma alternância entre os referenciais modernos de restrição do religioso e o reconhecimento da sua incontornabilidade atual, uma vez que sugerem, ao mesmo tempo, que a religião esteja fora (como “signo religioso”) e dentro (como “fato religioso” a ser estudado) da escola.

No Brasil, Giumbelli (2004) analisa quatro modelos de intervenção que vem tomando a discussão sobre ensino religioso. Curiosamente, todos partem do princípio da laicidade e da ênfase ao pluralismo religioso.

O primeiro modelo defende o ensino religioso de caráter confessional, modelo adotado, por exemplo, no Estado do Rio de Janeiro, conforme a Lei 3459/00, que consta no Anexo 4.

O segundo modelo abre a possibilidade de se chegar a um programa disciplinar único, a partir da intervenção do saber acadêmico, em que laicidade e o pluralismo seriam contemplados através de uma entidade consultiva formada pelas diferentes denominações religiosas.

O terceiro modelo defende a possibilidade de se chegar a um programa disciplinar único, a partir da constituição de uma entidade interconfessional, por meio de uma abordagem que se recusa a considerar as expressões religiosas como derivações de uma essência única.

No quarto modelo laicidade e pluralismo se articulam para desaconselhar a presença da religião na escola, considerando-a como um espaço aberto de aprendizado da ciência e de formação da consciência. Fischmann (2004), por exemplo, critica a proposta de um ensino inter-religioso, pela impossibilidade de se encontrar um “denominador comum” e o risco de tomar como detalhes aspectos importantes dentro de crenças específicas.

Para Giumbelli (2004), em um Estado laico, a escola pública constitui um espaço de conhecimento e convivência, independentemente da religião de cada um. O autor destaca a constituição de modos de presença que permitem, legitimamente, o reconhecimento do religioso no espaço público, modos que dialogam, mesmo que não se definam apenas por ele, com o princípio da laicidade. Torna-se então importante discutir as “políticas de reconhecimento” de

¹⁸ Os documentos em questão são o relatório da Comissão sobre Laicidade (de 2003) e o Ensino do Fato Religioso (de 2002).

tais formas, sempre plurais (GIUMBELLI, 2008, p.96). Esse debate deverá, como se verá adiante, se articular com a questão da tolerância e com a análise das percepções e práticas escolares que em alguma medida tocam na questão religiosa ou nas tradições culturais, frequentemente imersas também em alguma medida na religiosidade.

A disputa entre ensino laico ou religioso se torna cada vez mais acirrada quando para um religioso a defesa da escola laica é entendida como defesa da educação profana. Também é curioso perceber intelectuais defendendo a escola laica de maneira tão religiosa, como condição necessária para a integridade curricular e para a liberdade de crença.

Durkheim (2003) em sua obra “as formas elementares da vida religiosa” desenvolve a definição do fenômeno religioso a partir do totemismo, forma mais elementar da vida religiosa. O totem mantém uma relação simbólica entre o grupo e o símbolo de pertencimento, visto como sagrado. As causas das crenças elementares não são naturais, nem psicológicas, mas estão na própria experiência da vida social. Essa é a relação de base de toda a religião; e conseqüentemente, dos rituais sagrados, expiatórios ou ascéticos.

Para Durkheim, a definição de religião remete a um sistema mais ou menos complexo composto de crenças e ritos, em que a oposição entre sagrado e profano é marcada por uma heterogeneidade absoluta.

“Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam elas simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens representam, em duas classes ou em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos traduzidos, relativamente bem, pelas palavras profano e sagrado”. (DURKHEIM, 2003, p. 68)

Quando Durkheim se refere ao sagrado não está falando necessariamente de Deus, a ideia de religião ultrapassa o aspecto da ‘religião institucionalizada’. Outras coisas podem ser vistas como fenômeno religioso para Durkheim. Por exemplo, poderíamos dizer que a religião tipicamente moderna traria a questão do sagrado relacionada aos direitos humanos e a justiça social. Para Durkheim, sagrado não é aquilo que é hierarquicamente superior ao profano. O que define a diferença entre sagrado e profano é a heterogeneidade absoluta entre eles, ou melhor: “existe uma dualidade essencial entre esses dois reinos” (DURKHEIM, 2003, p. 70).

A escola, como reflexo da sociedade, é um espaço de contradições, no qual se percebe que a presença do aspecto religioso é inerente, tanto entre

alunos, quanto entre professores e gestores, independentemente da disciplina de ensino religioso. De fato, o ensino religioso, de caráter obrigatório e facultativo, causa um transtorno até para compor uma grade de horário, sem falar na certificação de quem vai ministrar a disciplina. O que destaque aqui é como os argumentos em torno dessa discussão, tanto entre os que defendem o ensino laico quanto entre os que defendem o ensino religioso, são marcados pela oposição entre sagrado e profano cuja heterogeneidade absoluta os coloca em constante antagonismo. Assim, há todo um debate que não se realiza na sua plenitude devido à incompreensão do lugar e do papel da religião e do diálogo inter-religioso nas democracias. A educação laica não se confunde com educação atea e não religiosa, e, de fato, alguns pensadores podem dar a impressão de que a religião não deve participar da esfera pública, dado o risco de aumento de intolerância. De qualquer maneira, o debate em torno da religião não se limita ao ensino religioso.

De acordo com Hervieu-Leger (2008), ainda que a modernidade produza um novo tipo de religiosidade, muito mais ligada às convicções pessoais que à autoridade da instituição, isto não quer dizer, que a crença religiosa esteja em descrédito. Aliás, como já foi dito, e demonstrado através das informações do Censo Demográfico 2010 do IBGE, uma fração importante das pessoas que se dizem *sem religião* pode acreditar em Deus, sem participar das instituições religiosas e sem se sentir pertencendo a uma comunidade confessional. Conforme Jacob et al. (2013), a declaração *sem religião* parece menos uma afirmação de crença, mas, sobretudo, um estado de desfiliação religiosa.

2.6

Ensino Religioso

As questões que perpassam o ensino religioso, enquanto disciplina do currículo das escolas públicas no país, exigem uma pequena digressão histórica, e apontam para a discussão sobre a presença do religioso no espaço público. No Brasil, o ensino religioso nas escolas públicas é garantido, como direito constitucional:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

(Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988).

A primeira constituição republicana em 1891, no entanto, negava o ensino religioso. O processo de questionamento da vinculação entre aparato estatal e instituições religiosas ocorre como consequência do processo de laicização do Estado, tendo por base um ideal de eliminação de toda referência a valores e a conteúdos religiosos nas áreas reguladas por leis civis, e, por conseguinte, do próprio espaço público (GIUMBELLI, 2004, p.48).

No Brasil, em se tratando de laicidade, a aurora republicana surge como marco. É quando se adota de modo assumido o princípio da separação entre Estado e igrejas. Em termos mais concretos: rompe-se com o arranjo que oficializava e mantinha a Igreja Católica; o ensino é declarado leigo, os registros civis deixam de ser eclesiais, o casamento torna-se civil, os cemitérios são secularizados; ao mesmo tempo, incorporam-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, o que daria legitimidade ao pluralismo espiritual. Note-se que estamos no final do século XIX e a amplitude desse projeto de laicização coloca o Brasil ao lado, e mesmo à frente, de outros países igualmente comprometidos com aqueles princípios (GIUMBELLI, 2008).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova citava a laicidade como um dos princípios fundamentais do ensino público:

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

Entretanto, pouco tempo depois, o ensino religioso foi incluído na Constituição de 1934 e nunca mais foi suprimido. Todas as constituições posteriores determinaram a obrigatoriedade do ensino religioso para as escolas públicas, ainda que facultativa ao aluno. Esse dispositivo foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961, pela LDB de 1971 e pela LDB de 1996.

O ensino religioso, de matrícula facultativa, mas como disciplina dentro da grade de horário das escolas públicas de ensino fundamental permaneceu ainda que com pequenas alterações de redação, nas sucessivas cartas constitucionais desde 1934.

Diante da reivindicação de um ensino laico nas escolas públicas, a reação privatista naquele momento foi a de garantir a divulgação da antiga doutrina: manutenção da sua presença facultativa, mas fazendo parte do currículo e do horário escolar. As questões envolvendo o ensino religioso giravam em torno da defesa do Estado laico, compreendido por alguns como o garantidor da democracia e da tolerância, versus a defesa da liberdade de crença. (MENDONÇA, 2012). Assim, quase sempre vinculado à ideia de liberdade religiosa, o ensino religioso tornou-se disciplina obrigatória na grade curricular das escolas públicas, com matrícula facultativa, como determinado pela Constituição Federal, embora o estado seja laico.

As críticas a esta situação enfatizam o princípio de separação entre religião e estado e remetem à noção de laicidade já discutida anteriormente. O processo de desvinculação entre aparato estatal e instituições religiosas que deveria decorrer da formação do estado-nação teria como consequência o processo de laicização do Estado, que deveria garantir o direito à liberdade religiosa e a defesa do pluralismo.

O debate em torno do ensino religioso, por um lado entende que a manutenção do ensino religioso na rede pública de ensino diz respeito a um direito à liberdade de crença; e por outro, questiona a oferta desta disciplina em escolas públicas pautando-se no entendimento de que em um Estado laico não cabe ao poder público garanti-lo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, definia que o ensino religioso não seria custeado pelos cofres públicos, assim como a primeira LDB de 1961 que também vedava o uso de recursos públicos para o ensino religioso. No entanto, alguns anos mais tarde, a Lei nº 5692/71 suprimiu essa proibição, assim como o parecer 540/77 do Conselho Federal de Educação estabeleceu que não caberia aos conselhos de educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do ensino religioso nem seus conteúdos, o que seria atribuição específica das diversas autoridades religiosas. Se a LDB de 1996 definia que o ensino religioso não seria custeado pelos cofres públicos, no ano de 1997 uma lei (Lei 9475/97) alterou esta proibição, ao mesmo tempo em que vedou “quaisquer formas de proselitismo”. Paralelamente, o Conselho

Federal de Educação tomou resoluções no sentido de transferir para as unidades da federação a regulamentação da disciplina.

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da 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.

§ 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.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.
(Lei 9.394/96, modificada pela Lei 9.475/97).

Com esta prerrogativa, o estado do Rio de Janeiro no ano 2000 aprovou a Lei nº 3459/00¹⁹, definindo que as escolas estaduais ofereceriam o ensino religioso confessional em toda a educação básica. Parece uma contradição que, embora se vede o “proselitismo”, fica estabelecido que o ensino religioso seja oferecido “na forma confessional”. Nesse modelo, os alunos que se dispõem a frequentar a disciplina devem ter professores e conteúdos próprios de acordo com cada confissão religiosa. Assim, os professores devem ser “credenciados pela autoridade religiosa competente”. Quanto ao currículo, “fica estabelecido que o conteúdo do ensino religioso seja atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente”.

No município do Rio de Janeiro, as Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação (CRE/SME) estabeleceram alguns critérios para alocação dos professores de ensino religioso nas escolas, listados no Anexo 5. O documento foi encaminhado pelas coordenadorias de Educação e de Recursos Humanos da SME para ser observado pela E/SUBE/CRE, pelas direções das escolas de turno único²⁰ e pelos professores da mencionada disciplina. Um dos critérios para lotação dos professores de Ensino Religioso é ocorrer somente em escolas de turno único, com regência no 4º e 5º anos do ensino fundamental.

¹⁹ A lei nº 3459/00 consta no anexo 4.

²⁰ Dentro do conceito de turno único, os alunos ficam nas escolas durante sete horas com aulas regulares e recebem mais duas horas de atividades complementares, após o turno, com oficinas de artes, esporte, cultura e reforço escolar, quando necessário. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>.

Há recomendações em que se estabelece o papel da escola na divulgação da inclusão da disciplina de ensino religioso, e na apresentação aos pais do trabalho que desenvolvem:

2) A equipe de direção, em conjunto com a equipe técnica e com o corpo docente da escola, deverá promover junto à comunidade escolar, a divulgação da inclusão da disciplina de ensino religioso, no currículo, com caráter facultativo.

8) A equipe de direção, nas reuniões iniciais que ocorrem, regularmente, no início do ano letivo, deverá apresentar aos pais/responsáveis, os professores de ensino religioso, dando-lhes a oportunidade de explicar o trabalho que desenvolvem.

A orientação da SME também preconiza a inserção da disciplina no Projeto Político-Pedagógico da escola e a interlocução da mesma com as demais áreas do conhecimento, no planejamento anual da unidade escolar.

15) À direção e demais membros da equipe técnico-pedagógica caberá promover, juntamente com o corpo docente, a inserção da disciplina no Projeto Político-Pedagógico da escola e a interlocução da mesma com as demais áreas do conhecimento, no planejamento anual da unidade escolar. É de igual importância, para a proposta curricular, a integração curricular, a integração dos diferentes credos oferecidos pelo ensino religioso.

Na ocasião do concurso para professores de ensino religioso também era exigido que o candidato possuísse outra licenciatura, de forma a garantir sua permanência na rede mesmo no caso da necessidade do ensino religioso ser revista posteriormente. Também nas diretrizes da SME é de igual importância, para a proposta curricular, a integração dos diferentes credos oferecidos pelo ensino religioso, assim como a atenção na construção de sujeitos tolerantes e livres de preconceitos.

9) As reuniões e conversas com os pais/responsáveis deverão, também difundir o respeito à liberdade religiosa e a importância do investimento da educação na formação de sujeitos tolerantes e livres de preconceitos, responsabilidade essa que é da família, da escola e da sociedade como uma todo.

A discussão sobre a noção de laicidade, sobre a presença do religioso no espaço público, e sobre o ensino religioso foi desenvolvida com base na sociologia da religião. Na próxima parte, para atualizar esta interlocução no universo pesquisado, serão analisadas as respostas dadas às questões dirigidas aos diretores sobre o tema religião na Prova Brasil 2011, abordando ainda o tema da tolerância.

2.7

Questionário de diretores da Prova Brasil 2011

No ano de 2011, o questionário dos diretores da Prova Brasil²¹ introduziu várias perguntas dedicadas ao tema da religião. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas pelo sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB/INEP) também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Partindo das respostas dadas pelos diretores a essas perguntas²², buscou-se uma pequena aproximação de como o assunto é tratado nas escolas. As questões dirigidas aos diretores sobre o quesito religião abordam os seguintes aspectos: projetos sobre a temática dos conflitos religiosos; costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas (na entrada, antes do lanche, etc.); existência de objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso; a oferta de aula de ensino religioso e de atividades alternativas para os estudantes que não queiram delas participar; o controle da presença nas aulas de ensino religioso; o caráter confessional das mesmas ou a atenção com diversidade religiosa nestas aulas.

As respostas mostraram algumas discrepâncias. Dentre as 882 escolas do município do Rio de Janeiro que responderam ao questionário dos diretores, apenas seis responderam afirmativamente à pergunta que indagava “se naquela escola havia aula de ensino religioso”. Desse total, são apenas 846 escolas que oferecem o 5º ano, e é com esse total que a análise foi estabelecida.

Diante das perguntas referentes ao costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas (na entrada, antes do lanche, etc.) ou sobre a presença de objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso, a frequência das respostas afirmativas aumentava bastante, como se pode verificar na tabela 6, apresentada a seguir. Mas, provavelmente as respostas afirmativas ocorram em maior número em outras cidades, menos secularizadas. O valor total nem

²¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. www.portal.mec.gov.br

²² Nos questionários dos diretores da Prova Brasil de 2011, as perguntas dedicadas ao tema da religião estão compreendidas entre as questões 204 e 208.

sempre se mantem o mesmo, pois nem todos os diretores responderam a todas as perguntas do questionário. Assim, as respostas foram consideradas sem contabilizar os dados faltantes.

Como se pode observar na transcrição das questões na tabela 6, havia uma orientação no questionário no sentido de que as questões de número 210, 211 e 212 deveriam ser respondidas apenas por aquelas escolas que respondessem afirmativamente à questão de número 208, e por esse motivo apresentam um número alto de dados faltantes²³.

Tabela 8 – Distribuição da frequência para cada uma das respostas às perguntas do questionário dos diretores, no município do Rio de Janeiro, em 2011.

Questões aos diretores:	SIM		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Q. 208. Nesta escola há aula de ensino religioso?	6	0,7	840	99,3	846	100,0
Q. 204. Nesta escola há projetos nas seguintes temáticas: conflitos religiosos?	219	26,0	624	74,0	843	100,0
Q. 206. Nesta escola há costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas (entrada, antes do lanche etc.?).	150	17,9	690	82,1	840	100,0
Q. 207. Nesta escola há objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso?	68	8,1	776	91,9	844	100,0
Q. 209. Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso?	24	2,9	790	97,1	814	100,0
Q. 210. Nesta escola, o ensino religioso (se não houver ensino religioso deixe as questões em branco): é de presença obrigatória?	4	3,1	125	96,9	129	100,0
Q. 211. Nesta escola, o ensino religioso (se não houver ensino religioso deixe as questões em branco): é de caráter confessional (segundo uma religião específica)?	3	2,4	122	97,6	125	100,0
Q. 212. Nesta escola, o ensino religioso (se não houver ensino religioso deixe as questões em branco): contempla a diversidade religiosa.	26	20,8	99	79,2	125	100,0

Fonte: Prova Brasil 2011.

²³Quando o valor dos dados faltantes é elevado já é indicativo de que o resultado não é fidedigno, mas no caso em questão, mantivemos os resultados para análise. Isso porque os dados faltantes correspondem a restrição estabelecida por essas perguntas estarem condicionadas às respostas dadas a questão 208.

Em um total de 125 casos apenas três afirmaram que o ensino religioso é de caráter confessional (segundo uma religião específica), e em um total de 129 casos apenas quatro afirmaram que a frequência é de presença obrigatória nas aulas de ensino religioso. No entanto, em um total de 814 casos, 790 admitiram não oferecer atividades alternativas para os estudantes que não quisessem participar das aulas de ensino religioso. Se em apenas seis escolas havia ensino religioso, o total de 24 respostas afirmando oferecer atividades alternativas para os estudantes que não quisessem participar das aulas de ensino religioso parece uma reprodução do que se imagina que o MEC ou a SME queiram ouvir.

Da mesma maneira, foram 26 dos 125 casos afirmando contemplar a diversidade religiosa em contraposição a 99 que afirmaram não contemplar a diversidade religiosa. No entanto, se somente seis escolas admitiram oferecer o ensino religioso como disciplina, é intrigante que 26 escolas afirmem contemplar a diversidade religiosa, de maneira que as respostas não se mostram confiáveis. Ou estariam revelando que, a despeito do que realmente ocorre nas escolas, as respostas se baseiam no que se imagina que quem fez o questionário quer ouvir.

Por fim, várias escolas afirmaram trabalhar com projetos a partir de temáticas diversas. Em relação ao trabalho em projetos cujo tema era conflitos religiosos, em um total de 843 casos, 219 afirmaram trabalhar com esse tema, em contraposição a 624 que responderam negativamente a essa questão. É relevante que um quarto das escolas se preocupe com o tema a ponto de desenvolver projetos nessa temática. Provavelmente a existência desses projetos seja para equacionar situações de intolerância religiosa.

As discrepâncias nas respostas mostram, provavelmente, também a inconsistência do instrumento. Ainda assim, percebe-se que se trata de um tema presente, independentemente de a escola oferecer ensino religioso. Outra hipótese que se pode levantar sobre a aparente inconsistência das respostas seria a existência de certo desconforto em lidar com o assunto e a tentativa de se esquivar do tema, respondendo algumas respostas com fidedignidade e outras nem tanto. Como as perguntas foram inseridas no final do questionário, pode-se também levantar a possibilidade de que os respondentes estivessem mais desatentos ou cansados.

Sem esquecer de que o objetivo da pesquisa é averiguar a correlação entre religião e desempenho a partir das práticas escolares e das redes religiosas, essa aproximação mediante respostas dos diretores ao questionário da Prova Brasil 2011 retrata algumas práticas das escolas e revela qual a percepção por parte dos profissionais da educação sobre o tema. Muitas vezes

surgiu o entendimento de que o objetivo da pesquisa era a prática do ensino religioso, enquanto que, por outras vezes, o que surgiu foram relatos de situações frequentes de intolerância religiosa.

A intolerância que se baseia na crença da verdade absoluta é em geral, segundo Andrade (2009; 2011), de caráter religioso ou político. Neste caso, uma proposta de tolerância como respeito ao pluralismo tem como desafio responder a seguinte questão: “Como podem ser compatíveis duas verdades contrapostas?”. Toda essa discussão remete a uma questão filosófica, a partir da qual a concepção de verdade está presente e tem importância fundamental, acarretando consequências distintas no tocante ao posicionamento frente às diferenças ou a pluralidade. O entendimento do caráter conjectural do conhecimento humano, como defende Karl Popper, é o que Andrade (2011) destaca como possibilidade de contribuição no debate de educação intercultural.

Ao definir o caráter conjectural do conhecimento humano e a impossibilidade de adquirir demonstrações conclusivas, Popper propõe um pensamento claramente antidogmático. Para ele a construção do pensamento científico parte da possibilidade da refutação, considerando a probabilidade do erro, na disposição em retificar ideias e examiná-las criticamente. De acordo com seu pensamento, necessitamos uns dos outros para a correção dos erros e para o avanço da verdade. É, nesta perspectiva, que a comunidade científica ganha seu valor. Se não há possibilidade de uma teoria ser refutável, o mais provável é que ela não seja científica, mas sim uma teoria dogmática (ANDRADE, 2009).

É essa atitude de diálogo e de razoabilidade que favorece a tolerância e a compreensão do pluralismo frente a qualquer tipo de totalitarismo ou etnocentrismo. Na visão de Gadamer (2008), ‘compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende, mas significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa’.

Na perspectiva de Andrade (2011), ainda que pouco trabalhado no âmbito dos fundamentos da educação, Popper pode ajudar a entender as correlações entre epistemologia e ética, entre verdade e valor, entre geral e particular, universalidade e diversidade. Para o autor, Popper pode ser de fundamental importância a todos que queiram, a partir das concepções epistemológicas, relativizar a rigidez do conhecimento científico e questionar o estatuto da verdade absoluta - tarefas fundamentais para pôr em xeque um universalismo exacerbado, sem cair nas armadilhas de relativismos radicais. A atitude de tolerância permite a presença plural das diferentes confissões religiosas, superando preconceitos, discriminações e posturas etnocêntricas.

Esse capítulo abordou os processos de produção de desigualdades sociais e escolares e, diante do processo de expansão das oportunidades educacionais, a necessidade de se corrigir os problemas provocados pela oferta insuficiente de educação de qualidade. Com o objetivo de investigar até que ponto as redes religiosas podem intervir na distribuição desigual de vagas nas diferentes escolas de uma rede pública de ensino, analisei as mudanças no campo religioso nas últimas décadas. Além das informações a partir do Censo Demográfico de 2010, também recorri às contribuições da sociologia da religião, que discute, entre outros aspectos, a presença do religioso no espaço público. Para atualizar esta interlocução no universo pesquisado analisei as respostas dadas às questões dirigidas aos diretores sobre o tema religião na Prova Brasil 2011, a partir das quais se percebe a existência de situações de intolerância religiosa.

No próximo capítulo será possível analisar melhor os critérios com os quais a seleção das escolas foi feita mediante a exposição dos dados informativos e ilustração dos gráficos. Os mapas dos entornos de cada escola também facilita a visualização dos contextos em que cada escola selecionada está inserida. No capítulo três também se encontram alguns dos relatos colhidos a partir das entrevistas realizadas com diretores das unidades escolares, coordenadores pedagógicos, professores e responsáveis pelos alunos.

3.

As escolas estudadas

O aprofundamento do presente estudo nas escolas selecionadas pretende estabelecer uma associação entre os resultados alcançados por elas nas avaliações externas e outras possíveis características relacionadas tanto em termos de perfis do alunado quanto em termos da inserção destes e de suas famílias em redes sociais, particularmente aquelas vinculadas a confissões religiosas.

Como já foi dito no primeiro capítulo, foram escolhidas quatro escolas: duas escolas cujos resultados no IDEB tinham sido acima da média do município e outras duas cujos resultados no IDEB tinham sido abaixo da média do município, tomando como referência, especificamente, o ano de 2011, ainda que fossem considerados os índices das edições anteriores.

As escolas investigadas são da rede pública municipal de ensino e pertencem a mesma Coordenadoria Regional de Educação - CRE²⁴. Dado o exíguo tempo para desenvolver o trabalho e a posterior análise dos dados escolhemos a 2ª Coordenadoria Regional de Educação - 2ª CRE, que concentra bairros menos afastados do centro da cidade, e cuja abrangência engloba uma grande área da zona sul e da grande Tijuca, na qual a oferta de escolas municipais é muito alta.

Por outro lado, considerando a opção por uma escola distante da residência como um comportamento ativo na direção de um maior investimento das famílias na escolarização da prole, como já assinalado anteriormente, era particularmente interessante eliminar neste recorte empírico a hipótese de que

²⁴ A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que cobrem as diferentes regiões do município. Cada Coordenadoria engloba um conjunto de bairros, que possuem características sociodemográficas bastante distintas, bem como detém uma oferta também diferenciada de serviços públicos. Além disso, como mostram diversos estudos, o IDH entre bairros, mesmo numa única região ou CRE pode variar consideravelmente, expressando as características peculiares da cidade, que repercutem também na educação (ALVES; FRANCO; RIBEIRO, 2008).

as escolhas fossem feitas por falta de alternativa. Do contrário, a escolha de escolas mais distantes poderia ser interpretada como reação à escassez de oferta na área.

As escolas foram escolhidas em função dos resultados no IDEB, e denominadas escolas A, B, C, e D. Em nenhuma das escolas selecionadas era oferecido ensino religioso, segundo as respostas de seus diretores no questionário da prova Brasil 2011, apesar de uma das escolas admitir a presença de objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso. As quatro escolas investigadas funcionam com horário parcial de dois turnos, oferecem turmas desde a educação infantil ao 5º ano, e todas as diretoras declararam ter mais de 20 anos de formação.

Tabela 9: Evolução do IDEB nas escolas A, B, C, D - 5º ano.

	2005	2007	2009	2011
Escola A	5,4	6,3	7,0	7,6
Escola B	3,8	5,5	5,9	7,4
Escola C		4,7	4,3	4,9
Escola D		3,0	3,7	4,9
Município RJ (Média)	4,2	4,5	5,1	5,4

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP.

A tabela 9 apresenta a evolução do IDEB nas escolas estudadas. Também está incluída a média observada na rede municipal do Rio de Janeiro em cada uma das edições, e que serviu de parâmetro para escolher as escolas em função de seus resultados serem acima ou abaixo da média do município.

Como se pode perceber, as escolas A e B têm resultados acima da média da rede municipal de ensino e as escolas C e D, resultados abaixo da média. A escola C no ano de 2005 não possui informações da Prova Brasil porque provavelmente tinha menos de 30 alunos matriculados naquele ano²⁵. Embora a escola D possua informações sobre os resultados das provas de Língua Portuguesa e Matemática, a informação sobre o IDEB dessa escola em 2005 não constava em nenhuma das fontes consultadas²⁶.

²⁵ Em 2005 apenas as escolas com mais de 30 alunos na série ou ano faziam parte desta avaliação. A partir de 2007 o número foi reduzido para 20 alunos. (<http://portal.inep.gov.br>).

²⁶ Em razão de o número de alunos participantes da Prova Brasil não ter alcançado o mínimo exigido, um total de 149 unidades escolares deixou de ter o IDEB 2005 divulgado. O critério adotado em 2005 foi o de participação mínima de 10 alunos na série avaliada (5º e 9º anos). A partir de 2007, o critério utilizado de participação mínima passou a ser de 50% dos alunos, na série avaliada. www.download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/historico_divulgacoes/ideb-nota_explicativa16_09_08.pdf.

Tabela 10: Resultados das escolas A, B, C, D na Prova Brasil em 2011 - 5º ano.

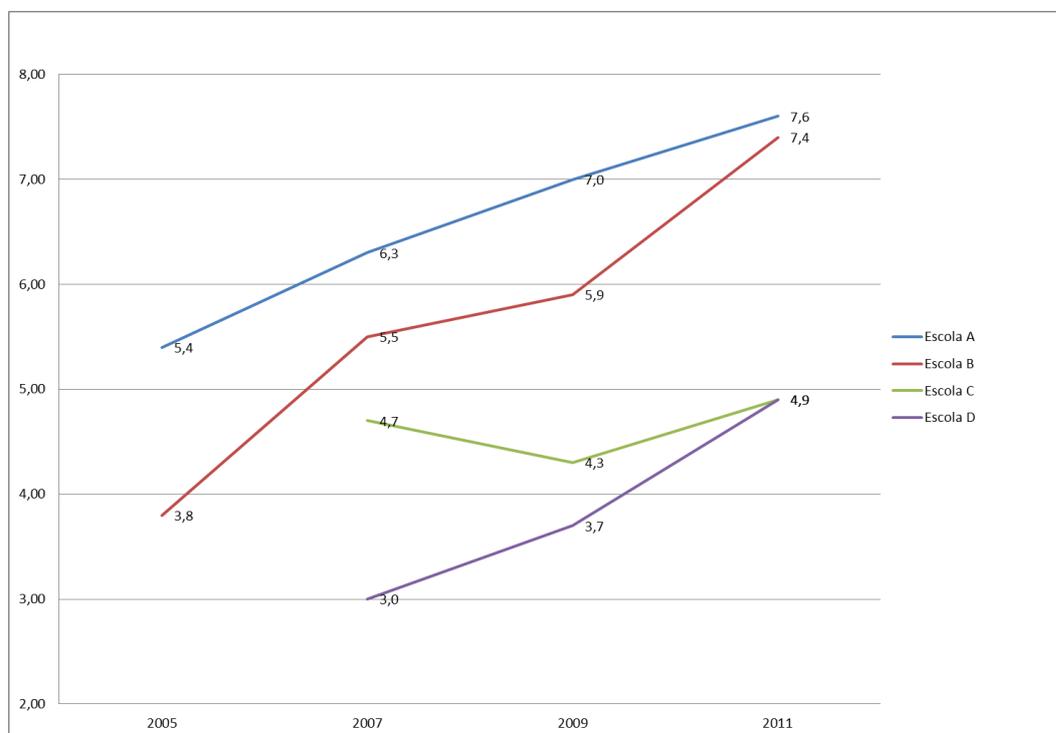
	Língua Portuguesa	Matemática	Taxa de aprovação:
Escola A	248,16	274,29	98.6
Escola B	252,56	278,09	92.7
Escola C	204,06	217,31	84.7
Escola D	185,77	203,22	92.7

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP.

A tabela 10 apresenta os resultados das escolas em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática no ano de 2011, assim como a taxa de aprovação em cada uma das escolas analisadas. Pode-se observar que os resultados em Língua Portuguesa e Matemática na Escola A são mais baixos que os da escola B, mas a taxa de aprovação é mais alta. A escola C tem resultados mais altos que a escola D, mas a taxa de aprovação é mais baixa.

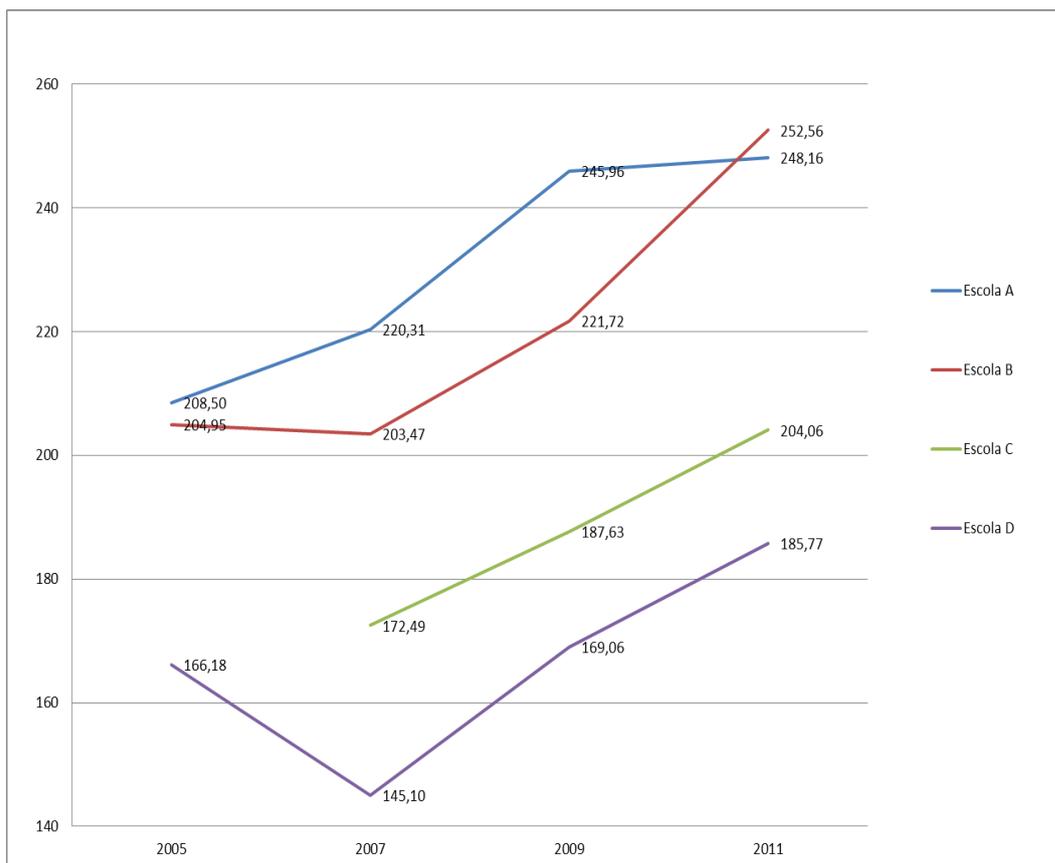
Nos gráficos a seguir foi elaborado um perfil das escolas em relação à proficiência na Prova Brasil, no decorrer dos anos, com base na evolução das taxas do IDEB, dos resultados em Língua Portuguesa (leitura) e dos resultados em Matemática.

Gráfico 1: Evolução das taxas do IDEB – 5º ano - nas escolas A, B, C, D.



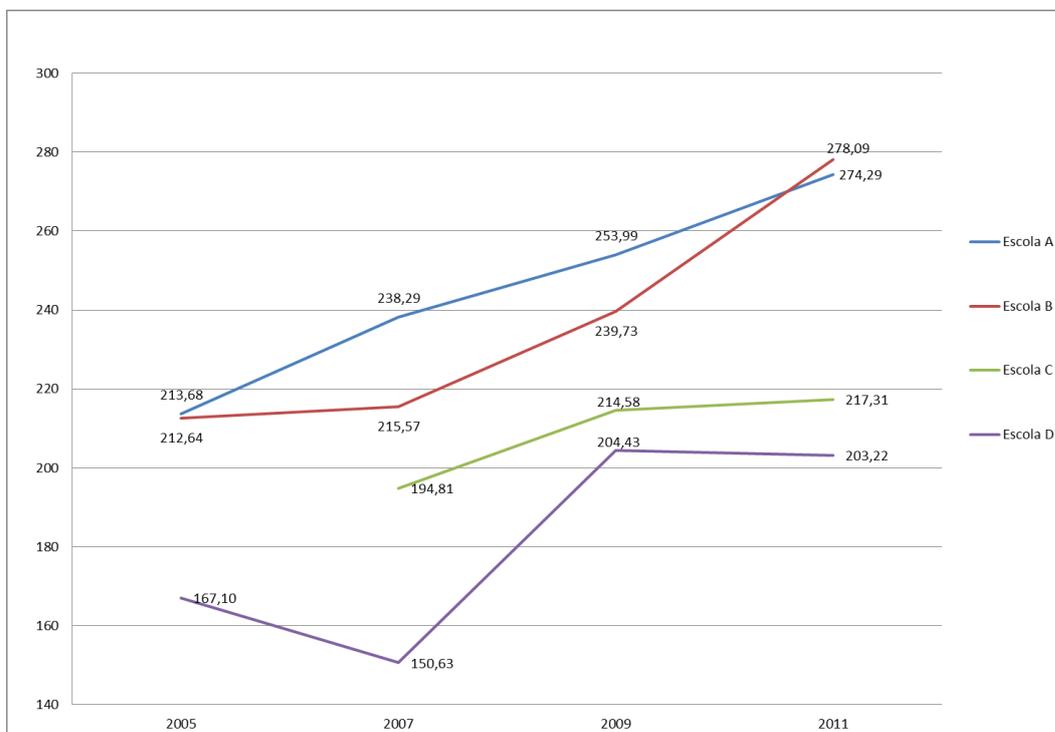
Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Prova Brasil.

Gráfico 2: Evolução dos resultados em Português nas escolas A, B, C, D.



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Prova Brasil.

Gráfico 3: Evolução dos resultados em Matemática nas escolas A, B, C, D.



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Prova Brasil.

A opção por realizar entrevistas também com as famílias foi no sentido de compreender os critérios que prevalecem no momento de eleger a unidade escolar para seus filhos, sem perder de vista as condições de escolha de escola de cada família. Para delimitar melhor as possibilidades de escolha foi feito um mapeamento das escolas do entorno de cada escola investigada, identificando a quantidade e localização de outras escolas, públicas ou privadas, que pudessem atender a mesma faixa etária. Com base nas entrevistas e no mapeamento, buscou-se compreender a maneira como as famílias potencializam seus campos de possibilidades para promover o que consideram a melhor educação básica para seus filhos, considerando que eles 'não assumem, necessariamente, comportamentos de passividade e submissão diante da gestão das escolas, quando planejam a vida escolar de seus filhos' (COSTA et al, 2012).

Desta forma, procurou-se identificar se a participação das famílias em redes religiosas estaria influenciando a disputa por melhores chances educacionais. As entrevistas feitas para saber mais sobre as famílias envolveram perguntas que tinham como objetivo indagar sobre os seguintes aspectos:

- Motivo da escolha daquela unidade escolar para o filho, e da próxima unidade em que ele estudará;
- Distância entre as respectivas escolas e a moradia;
- Forma como são realizadas as tarefas escolares do filho e se ele conta com algum tipo de ajuda;
- Conhecimento sobre a participação da família em outras redes sociais, e se a participação em algum desses grupos sociais favorece ou incentiva o processo de escolarização.

No caso dos agentes escolares, diretor, coordenador pedagógico e professores de 5º ano, buscou-se analisar sua percepção acerca da participação das famílias de seus alunos em redes religiosas, com ênfase em alguns aspectos definidos a partir da revisão bibliográfica, tais como:

- Existência ou não de relações da escola e seus agentes com alguma instituição religiosa, próxima ou não;
- Existência ou não de atividades de cunho religioso na escola;
- Conhecimento sobre a religião dos alunos e das respectivas famílias;
- Percepção sobre a possível influência da participação dos pais em redes religiosas na escolha da escola para seus filhos;
- Percepção sobre possível influência da participação dos alunos em redes religiosas e sua participação nas atividades pedagógicas da escola.

Após autorização da SME/CRE para realizar a pesquisa nas unidades escolares selecionadas, o contato inicial com a direção da unidade escolar foi feito por telefone, geralmente com a diretora ou diretora adjunta. Nesse primeiro contato era feita uma breve apresentação da pesquisa e da necessidade da entrevista. Todas as diretoras condicionaram a realização da entrevista à autorização da SME/CRE. Pretendia-se marcar uma reunião, em cada uma das quatro escolas, com todos os pais para expor o projeto de pesquisa e formalizar o convite para a entrevista. Infelizmente isso não foi possível, em função da agenda escolar, que foi comprometida em função da greve dos professores. Logo no primeiro contato com a primeira diretora de escola selecionada, ao ser explicado que além das entrevistas com os agentes escolares, seria necessário entrevistar os familiares dos alunos ficou claro a dificuldade de se chegar até as famílias. Ainda no momento de solicitação de autorização para a pesquisa, junto ao Comitê de Ética, a Secretaria Municipal de Educação mostrou que o acesso às famílias não estava sob sua competência autorizar ou não, diferentemente de uma solicitação de autorização para se entrevistar os alunos. O acesso às famílias era uma questão. A escola poderia mediar as entrevistas caso elas fossem com os alunos, mas não poderia mediar esse contato fornecendo telefones das famílias ou solicitando que os responsáveis concordassem em colaborar com a pesquisa. Apesar desse embaraço, a pesquisa foi autorizada e as escolas mediaram o envio dos convites, mas a todo o momento era esclarecido que o convite não era da escola, e por isso, foi importante que os convites seguissem com as rubricas da PUC-Rio.

Como não são todos os alunos que chegam às unidades escolares acompanhados de seus pais, e muitos pais não comparecem às reuniões no decorrer do ano letivo, também não foi fácil o acesso a eles para realização das entrevistas. As entrevistas foram todas realizadas nas escolas e em horário escolar, que frequentemente coincidia com o horário de trabalho dos pais o que representou uma impossibilidade para muitos participarem. Teria sido interessante realizar as entrevistas nas casas dos entrevistados, mas isso não foi possível porque os endereços não foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Como uma das questões dessa pesquisa diz respeito às práticas familiares relacionadas ao processo de escolarização, em particular aos movimentos que as famílias fazem no processo de escolha do estabelecimento, a concordância das famílias em serem entrevistadas já pode ser vista como um viés a ser considerado, pois não foram todas as famílias que se disponibilizaram a comparecer. Provavelmente os que compareceram são pessoas que se

preocupam com a escolarização dos filhos, e costumam estar presentes nas atividades escolares. Para exemplificar, na escola A, foram enviados 60 convites e somente 18 responsáveis responderam concordando, mas com apenas cinco pude agendar as entrevistas e eles compareceram.

Em todas as escolas, as entrevistas ocorreram sempre, primeiramente com a diretora, em seguida com as coordenadoras pedagógicas e professores do 5º ano. No dia em que era agendada a entrevista com a diretora, era também solicitado o envio dos convites pelos alunos.

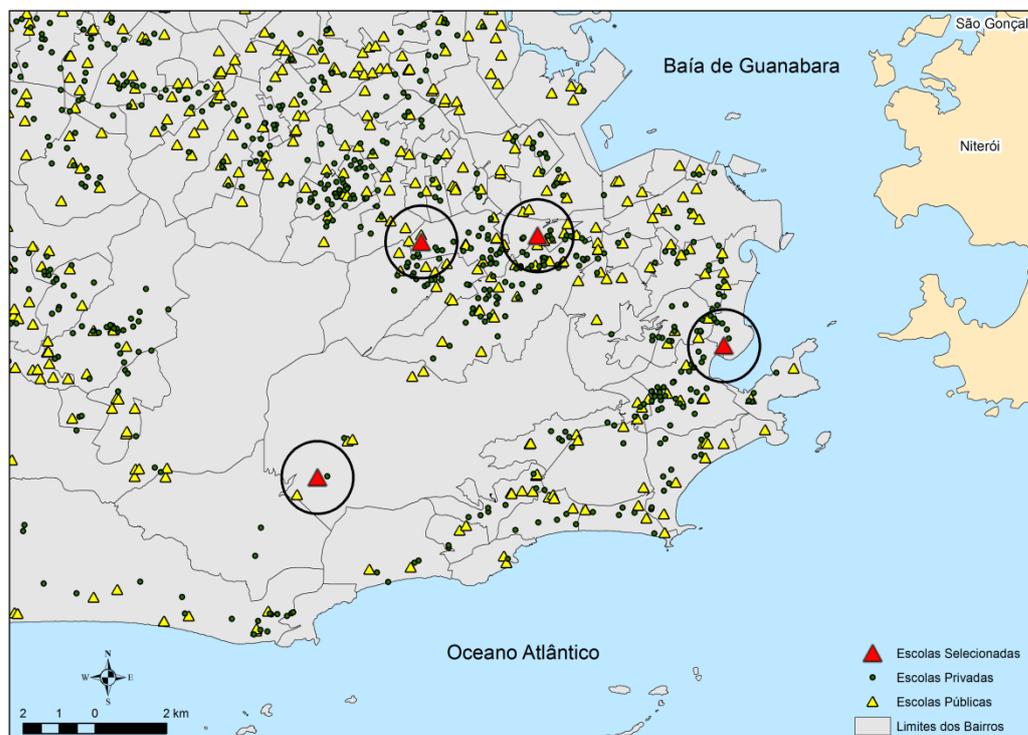
Os convites aos pais eram entregues aos alunos através dos professores, com o consentimento dos diretores. Nesses convites os responsáveis eram solicitados a autorizar o fornecimento de seus telefones para que fossem feitos os contatos e marcadas entrevistas. Em todos os casos foi necessário telefonar para as escolas para saber se já havia chegado o retorno dos convites. Com o conhecimento do retorno desses convites, que deveriam ser preenchidos pelos pais, eu retornava à escola para entrevistá-los, em data previamente estabelecida. O trabalho de campo foi prejudicado pelo longo período de greve dos professores em 2013. Em quase todas as entrevistas eu estive acompanhada de algum colega do grupo de pesquisa, o que era bastante enriquecedor, pois ao final das entrevistas era possível conversar sobre as impressões de cada um e comparar os registros.

Foram realizadas 30 visitas às escolas, nas quais foram feitas as entrevistas com as diretoras, coordenadoras pedagógicas, professores e familiares. Foram 27 entrevistas semiestruturadas, com uma abordagem o menos diretiva possível, buscando deixar os entrevistados à vontade e assim possibilitar a apreensão de suas percepções e pontos de vista sobre o tema de interesse da pesquisa (o roteiro das entrevistas se encontra no Anexo 6). Ainda assim, cabe observar que não é possível afirmar que as entrevistas em investigação social sejam rigorosamente não diretivas, pois a entrevista é sempre solicitada pelo investigador, e não pelo interlocutor; se refere ao tema proposto pelo investigador; e o seu objetivo está ligado aos objetivos da investigação (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008). De qualquer forma, procurou-se utilizar o menor número possível de perguntas, pois o que interessava era apreender o pensamento e a experiência do entrevistado.

O início da entrevista se dava com o preenchimento de uma ficha para um levantamento sobre os dados pessoais (formação, tempo na função, para os profissionais da educação; e sobre tempo de escolaridade e declaração religiosa, para os responsáveis pelos alunos). Em seguida, era solicitada a

autorização para o uso do gravador e a entrevista propriamente dita começava, conforme roteiro que consta no anexo 6.

Mapa 1: Oferta educacional no entorno das escolas A, B, C e D.



Fonte: Elaboração da autora com apoio de André Regis a partir dos dados do INEP.

O mapa 1 ilustra as quatro escolas selecionadas. Cada uma das escolas selecionadas foi identificada nos mapas por um triângulo vermelho e estão circundadas por um raio de 1 km, onde também foram assinaladas as escolas públicas e privadas no entorno de cada escola selecionada nessa pesquisa. As demais escolas públicas estão identificadas por um triângulo amarelo e as escolas privadas por um círculo verde, contextualizando a gama de possibilidades disponíveis para os pais matricularem seus filhos tendo em vista as oportunidades educacionais locais.

As oportunidades de oferta de outras escolas públicas disponíveis no entorno de cada escola selecionada não são as mesmas, e as que aparecem no mapa como as mais próximas, geograficamente, entre si são justamente as que apresentam resultados no IDEB mais distantes: 7,6 e 4,9 respectivamente, as escolas A e D.

Passo agora a descrever as quatro escolas, seu entorno e a quantidade de outras unidades escolares compreendidas na mesma área.

Na base de dados da Secretaria Municipal de Educação, embora constassem as respostas dadas nas fichas cadastrais dos alunos, não foi possível correlacionar as informações aos respectivos alunos ou às escolas investigadas nessa pesquisa. Caso fosse possível correlacionar as informações da base da SME aos alunos ou às escolas, outro nível de análise com relação às informações contidas na base poderia ter sido realizado.

Na análise foram incluídos como parâmetros de comparação o nível de proficiência²⁷ segundo o INEP e o nível socioeconômico²⁸ da escola.

De acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Os alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão no nível proficiente e avançado. Para o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 200 pontos em Português e 225 pontos em Matemática. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 275 em Português e 300 pontos em Matemática.

O nível socioeconômico da escola foi calculado em uma escala de 0 a 10 a partir das respostas dos alunos ao questionário aplicado junto com a Prova Brasil e nessa análise, ao caracterizar as escolas, além do nível socioeconômico baseado nessa escala de 0 a 10, a escolaridade da mãe ganhou destaque.

Todas as quatro escolas atendem apenas o primeiro segmento do ensino fundamental, além de possuírem características semelhantes entre si em função do tamanho e estrutura, como já foi explicado.

²⁷ O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP é o responsável pela produção dos dados da Prova Brasil. No que diz respeito a proficiência (aprendizado) dos alunos o instituto apresenta para as escolas a distribuição percentual de alunos em 9 (língua portuguesa) ou 13 (matemática) níveis. Cada um dos níveis é medido pela variação de 25 pontos na escala SAEB. A medida dos níveis inicia-se na pontuação 125, pois valores inferiores não são típicos para alunos do 5º ano. Por exemplo, o nível 5 da escala corresponde ao intervalo de 225 a 250 pontos na escala SAEB. Apesar da escala SAEB variar até a pontuação de 500, as habilidades mais complexas em Língua Portuguesa estão concentradas no nível 9 (325 a 350) e para matemática no nível 12 (400 a 425). As habilidades de níveis superiores estão relacionadas ao currículo do Ensino Médio e não são avaliadas pela Prova Brasil. www.qedu.org.br

²⁸ O nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características. Nas pesquisas educacionais o debate sobre classes e estratos sociais é um tema central. Isso porque a educação é uma das dimensões fundamentais nos estudos de estratificação e mobilidade social, e a forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias foi comprovada por ampla evidência empírica em vários países do mundo desde meados dos anos 1960 e também no Brasil. www.qedu.org.br

3.1

Escola A: *Parceria ou estratégia?*

Dentro da área da grande Tijuca, essa escola se caracteriza como uma escola localizada no percurso do trabalho de boa parte dos pais de seus alunos e não tem no seu entorno características de uma área residencial, por ser isolada por algumas vias de velocidade. Muitos de seus alunos vêm de outros bairros, já que a escola fica no percurso de quem se dirige ao centro da cidade.

A escola tem um total de 297 alunos, sendo 60 do 5º ano do ensino fundamental, dos quais 30 alunos estudam no turno da manhã, e 30 no turno da tarde. A mesma professora dá aula para as duas turmas. Na escola trabalham quinze professores ao todo. A escola funciona com horário parcial de dois turnos e oferece turmas de educação infantil e de 1º ao 5º ano. Até 1999, a escola oferecia da educação infantil até a antiga 8ª série, mas do ano 2000 em diante perdeu o segundo segmento.

A construção tem apenas um pavimento (térreo) com 10 salas de aula. São três portões até a entrada na escola e a passagem pelo 2º portão depende de o funcionário encarregado abrir o cadeado. A presença deste funcionário na entrada é vista pelas famílias como de extrema importância, pois segundo os pais significaria uma garantia de segurança para a escola, e aparecendo muitas vezes como critério de escolha da unidade escolar. O funcionário fica próximo ao 3º portão e de lá avista quem chega e então se aproxima para abrir o cadeado.

Ao redor do terceiro portão estão afixados nas paredes da escola dois murais e uma plaquinha com o IDEB da escola A, que em 2011, foi de 7,6. Os outros dois murais na entrada são ornados um com a história do nome da escola e outro com informações variadas, tais como agenda de reuniões do programa bolsa família, de reuniões de pais e telefones úteis. Passando do terceiro portão há um banco onde a pessoa pode se sentar enquanto aguarda ser chamada, em frente ao qual há um mural que mais parece o organograma da escola, com os respectivos nomes e funções de cada funcionário, ilustrado por desenhos visivelmente feitos pelos alunos. Nesse mural figuram as pessoas que trabalham na escola: diretoria, professores, secretaria, cozinha, segurança e limpeza, confirmando a ideia de que são todos importantes nessa equipe. Nas vezes em que visitei a escola não vi alunos pelos corredores, parecia que estavam todos ocupados nas suas atividades escolares. Embora a escola não funcione em

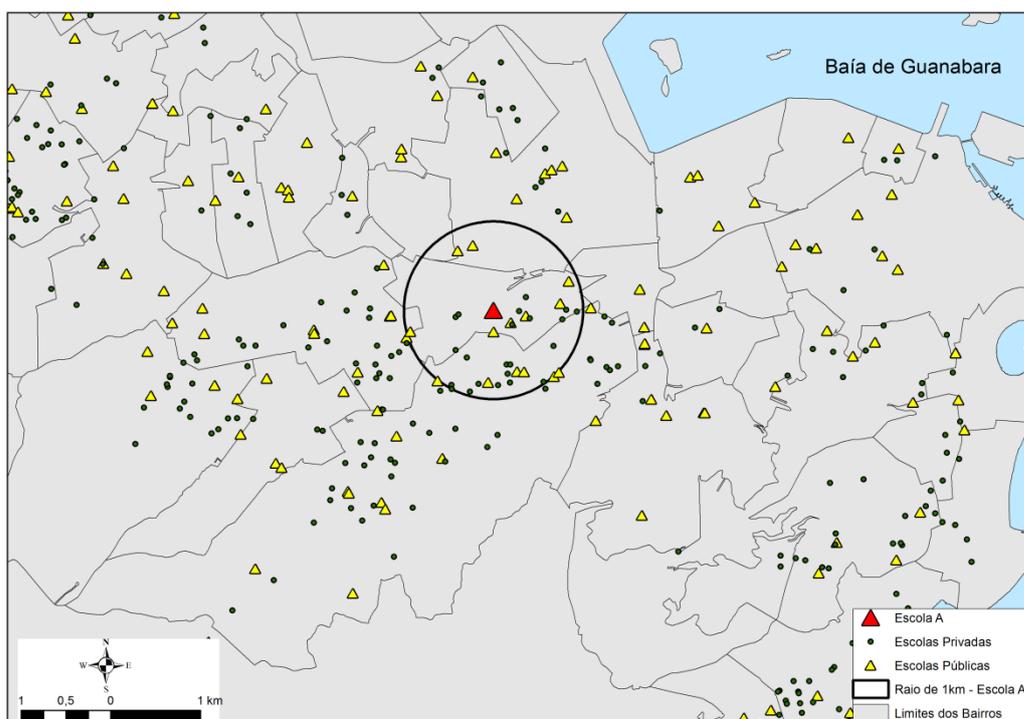
horário integral, são oferecidas atividades no contra turno - oficinas de vídeo e filmagem, artes plásticas e aulas de inglês – das quais os alunos podem participar.

A escola vivenciou nos últimos anos a ameaça de demolição e substituição do prédio da unidade escolar, o que gerou grande instabilidade tanto na comunidade docente quanto na discente. No decorrer do trabalho de campo, através das entrevistas, essa situação foi muitas vezes pontuada.

Após intensa luta política que contou com a veemente participação da comunidade escolar, o prédio foi tombado mediante projeto de lei. Em decorrência do tombamento, por interesse educacional e social, ficou vedada, além da demolição da edificação, a transferência definitiva de suas atividades educacionais.

No entorno da escola A, considerando um raio de 1 km, há outras 15 escolas públicas, incluindo estaduais, municipais e federais. Dentre essas, apenas 6 outras escolas oferecem 5º ano, e outras 4 oferecem 6º ano. Nessa mesma área, há ainda 21 escolas privadas, dentre as quais apenas 15 escolas oferecem 5º ano, e 6 oferecem o 6º ano.

Mapa 2: Oferta educacional no entorno da escola A.



Fonte: Elaboração da autora com apoio de André Regis a partir dos dados do INEP.

A diretora, na função há 9 anos e formada há 23 anos, já trabalha nessa escola há mais de 20 anos, na qual já atuou também como regente de turma e diretora adjunta. A diretora adjunta também trabalha nessa escola há pelo menos 15 anos. No decorrer da entrevista com a diretora, ela fez questão de frisar a coesão do corpo docente: “em educação nada se faz sozinho, o fundamental é uma boa equipe e a parceria dos pais”. Ao entrevistar as famílias, pode-se perceber que as famílias também são as mesmas há várias gerações frequentando essa mesma escola, fundada há 44 anos.

A diretora também falou que há muitos alunos portadores de necessidades especiais, tais como: deficiência visual, auditiva, síndrome de Down, autismo, e que há um trabalho intenso no sentido da inclusão. Nesse momento da entrevista, a ênfase dada ao tema pareceu indicar uma certa preocupação com algumas críticas às escolas que apresentam altos resultados no IDEB, mostrando que a escola não é excludente.

E: Mas aqui a procura por vagas é maior que a oferta?

D: Não, é normal. Dependendo da série que tem às vezes tem muita procura para o primeiro ano, às vezes tem muita procura para o quinto ano é... às vezes para a educação infantil. O que a gente percebe que sempre tem uma procura maior é para o quarto ano, e por quê? O Pedro II faz uma prova diferenciada para os alunos que fizeram no mínimo dois anos de escolaridade em escola pública.

Nesse exemplo dado pela diretora da escola A, ela mesma sinaliza que há quem procure a escola pública municipal como trampolim para escola pública federal, que oferece reserva de vagas no concurso para o 6º ano para alunos da rede pública, aumentando a chance de aprovação. A diretora entende que esse é o motivo de maior procura para alunos do quarto ano em sua escola.

A coordenadora pedagógica, formada há 15 anos, está há 4 anos nessa função e há 12 anos na escola. Assim como a diretora, reforçou a importância da participação das famílias: “se a família é participativa, o aluno vem com esse perfil”. Fez questão de destacar também que os professores dessa escola também dão aulas em outras escolas de renome da rede privada, e que não se trabalha pensando no resultado, mas porque é possível um ensino público de qualidade. Destacou ainda que os alunos têm orgulho de estudar nessa escola e que no ano anterior, 14 alunos que prestaram provas de seleção para o Colégio Pedro II foram aprovados para o 6º ano.

Ao entrevistar a professora do 5º Ano, que tem 16 anos de formada e está na escola há cinco, ela relatou que o diferencial da escola está na comunidade escolar focada no aluno.

Os alunos que se destacam são os que fazem o dever de casa, os que têm uma organização familiar um pouco mais estruturada. Eu falo nas reuniões com os pais, e com eles mesmos: “não é para chegar em casa e jogar a mochila longe”... Falo da organização da mochila, da importância de se ter um horário para fazer o dever de casa. Tudo isso da rotina é trabalhado nas reuniões com os pais. Eu mostro como podem fazer.

A professora relatou que nas reuniões com os pais, estão sempre presentes a diretora e a coordenadora pedagógica, que no início fazem as comunicações. Depois é preciso ouvir os pais, mas ela, professora, sempre finaliza com os combinados, onde trata da necessidade de investimento nas condições para um trabalho pedagógico de qualidade (LACERDA & PAES DE CARVALHO, 2007). A professora explica para os pais como devem apoiar o trabalho da escola (dever de casa, organização da mochila, horários, etc.) e estabelece uma espécie de “contrato” com eles, no qual baseia o futuro monitoramento do apoio dos pais nas reuniões seguintes.

P: Então, alguns chegam aqui via matrícula digital. Então vem, aleatoriamente simplesmente preenchem o cadastro aqui e se preparam para a escola. Outros são pais que tinham alunos em algumas instituições particulares e que não tinham mais condições de mantê-los ali e que vieram em busca de uma escola pública e de qualidade. As pessoas daqui escutam muito falar da [escola A] e acabam trazendo por indicação.

E: Como é que é essa vinda por indicação? Por indicação de quem?

P: Então, normalmente de pessoas que já estudam aqui. Pais que já têm filhos aqui ou de colegas que trabalham da rede e escutam falar que a escola tem um bom resultado, que a escola é uma boa escola.

E: No caso, colegas de quem?

P: Dos pais, sempre dos pais. Aqui pouquíssimos são, assim, ligados à gente.

Sobre a percepção acerca da filiação religiosa dos alunos, tanto a diretora (que se denominou espírita), a coordenadora pedagógica (que se denominou messiânica) quanto a professora (que se denominou católica) concordam em que as duas turmas de 5º ano são constituídas por alunos católicos e evangélicos. Quando eu perguntei sobre qual a proporção, o entendimento era de que as turmas se constituíam por metade dos alunos católicos e metade evangélica. Sobre a possibilidade dessa filiação religiosa se refletir em algum aspecto da escolarização desses alunos, todas reforçaram a importância da constituição familiar em detrimento da influência da religião professada ou frequentada pela família e pelo aluno. Sobre os pais se conhecerem a partir de outras redes, os agentes escolares afirmaram que muitas

das famílias se mantêm na escola ao longo de gerações: muitos pais atuais já foram alunos nessa mesma unidade escolar.

Muitas vezes as respostas dadas pelos profissionais da escola demonstraram a percepção de que a diferença no comportamento e nas práticas dos alunos não seria em função da filiação religiosa, mas da estrutura familiar, entendida a partir do tipo de família nuclear, em que pai e mãe estão presentes.

E: Você acha que esse tipo de coisa [confissão religiosa] se reflete em algum aspecto da escolarização dos alunos?

P: Delicada essa pergunta, porque vai depender é... eu acredito que vai além da religião eu acredito que é o ambiente familiar, como você cuida do seu ambiente familiar, eu acho que isso independe da religião. Então, o responsável que está ali se dedicando, seja qual for a religião dele, vai acompanhar o filho dele sempre. Já vi casos que a pessoa pregava uma coisa e na hora de dedicar, ficar perto e trabalhar junto com a criança acabava que deixava um pouco de lado, não era tão presente assim. É mais do ambiente familiar.

Nessa escola foram realizadas cinco entrevistas com os familiares dos alunos: três com mães, uma com uma avó e outra com um avô. Duas das mães possuem o ensino superior completo. A direção lamentou não poder disponibilizar nenhuma sala de aula onde as entrevistas pudessem ser realizadas, de maneira que elas aconteceram no espaço externo da escola, usado para recreação, onde havia alguns bancos. As entrevistas com esses responsáveis foram realizadas em três momentos distintos e, em cada um deles, dei ciência à direção no momento da minha chegada e no da minha saída.

A primeira mãe a ser entrevistada disse ter concluído o ensino médio, mas explicou que passou por algumas reprovações no segundo segmento do ensino fundamental, interrompeu os estudos e só em 2010 concluiu o ensino médio. Essa mãe explicou que ela mesma estuda com as filhas em torno de 3 a 4 horas por dia. Ela se disse católica e que quando veio morar no bairro há quatro anos, pediu informações sobre em qual escola matricular suas filhas. A indicação da escola A como uma boa escola foi de uma amiga, cuja filha havia estudado na escola A, a partir dessa indicação ela solicitou a transferência de outra escola pública que ficava na zona oeste para a escola A.

“A escola é referência na CRE, é um orgulho tanto do corpo docente como dos alunos e dos pais, e nós temos de manter o nosso nível, todo ano passa criança para Colégio Militar, Pedro II, etc.” [...] “Quando sai o resultado ou na abertura do ano letivo, a diretora anuncia: ‘Fulano está recebendo essa homenagem porque foi nosso aluno e hoje está no colégio tal’.”

A segunda mãe entrevistada contou que tinha estudado na escola A, assim como a irmã, seus sobrinhos, e que a filha estuda nessa escola desde a educação infantil. Ela explicou que cursou o ensino médio, mas não o concluiu, e que a filha estuda com explicadora uma hora por dia. A mãe deseja que a filha concorra a sorteios de bolsas de estudo em colégios da rede privada. Ela mora próximo à escola, disse que é evangélica e que frequentam a igreja uma vez por semana.

A terceira entrevistada foi a avó de uma aluna, cuja mãe tem nível superior completo. A avó contou que sua filha, através da utilização de relações pessoais da burocracia municipal, tirou a filha da escola particular e a colocou na escola A, por saber que é de qualidade. Disse que sua filha espera que a neta passe para o Colégio Pedro II ou para o Colégio de Aplicação da UERJ. Contou que são católicas, que a neta faz catequese e tem aulas particulares três vezes por semana com explicadora em casa. A mãe trabalha como enfermeira e moram próximo a escola.

O quarto entrevistado foi um avô que tem quatro netos na escola A. Ele disse que entre o tempo dos filhos e dos netos já acompanha a escola há 27 anos. Ele tem ensino médio completo e superior incompleto.

“Essa escola sempre foi de qualidade. Essa e a escola [...] sempre foram de referência, você pode ver pelo próprio ranking. Nós moramos aqui no bairro há muito tempo e começou a ter problemas nas escolas por causa dos alunos das comunidades. Eu conheço quase todas as diretoras das escolas aqui da região... Aqui vem muita gente de longe, gente de comunidade que vem de trem ou de metrô. Mas aqui todos se comportam de maneira diferente. Sabem como é a escola. A escola aqui impõe. Os pais chegam e sabem como é o regulamento. Precisa se educar, não é só estudar.”

A referência que o entrevistado faz à necessidade de “se educar” parece remeter a uma identidade no comportamento ou postura em relação à escolarização, que aproximaria a escola e as famílias que, por sua vez, poderia estar associada também ao nível socioeconômico e ao padrão cultural das famílias no que se refere ao cuidado com os filhos.

“Quando entra na escola e a escola já é organizada é mais fácil manter a organização. Aqui chama a atenção dos pais a organização, a segurança, e a atenção de se manter a qualidade. Mas isso é o conjunto: é a família e a escola”.

Ele disse ter sido católico, mórmon, evangélico, mas que atualmente não frequentava nenhuma religião, pois “o que salva não é a religião”. Este comentário pode ser interpretado como próprio da desfiliação religiosa que não exclui uma crença - que ele admitiu ter, além de por várias vezes no decorrer da

entrevista afirmar que o que falta nesse mundo é o ‘temor de Deus’. Ele disse que seus netos fazem aula de reforço na escola e que a primeira coisa que os netos fazem ao chegar à casa são os deveres de casa.

A quinta entrevistada, que se denominou espírita, foi uma mãe cujo filho mais velho já foi aluno dessa escola e por isso não teve dificuldade em matricular a filha também nessa escola. Contou que tem ensino superior completo, que sua mãe e avó são professoras da rede municipal e reconhece que a escola se diferencia pelos resultados.

“Dá para acompanhar o resultado, não precisa esperar o resultado da Avaliação Nacional. Eu acompanho de perto, compareço às reuniões de pais, estou sempre presente. Nós vemos o envolvimento do corpo docente, tudo é passado de maneira informativa, na preparação do simulado que é de 15 em 15 dias, para a criança aprender a se adequar ao cartão resposta, ao tempo de prova. São profissionais dedicados. Não é porque é municipal que tem má qualidade”.

Essa entrevistada mencionou também que a escola se diferenciava também do ponto de vista da origem social do alunado, o que lhe possibilitava operar contando com uma relativa homogeneidade no comportamento do corpo discente, pois “outras escolas absorvem alunos da comunidade”. Nesse momento, quando ela fala de alunos da comunidade está se referindo a alunos de favela.

A escola se destaca por seus resultados nas avaliações externas. Na Prova Brasil de 2011, dos 65 alunos que fizeram a prova, 57 alunos (89%) demonstraram aprendizado adequado²⁹ nas competências de leitura e compreensão de textos, e 59 (92%) demonstraram o aprendizado adequado na competência de resolução de problemas. Apresenta nível socioeconômico alto³⁰, estimado em 6,2 e 13% dos alunos informam que a mãe ou a mulher responsável completou a faculdade.

A escola A está situada em uma região com grande oferta escolar pública e é frequentada por gerações das mesmas de famílias, a maioria dos alunos possui aprendizado adequado e sua equipe escolar é antiga, respeitada e coesa. Essa coesão e parceria com as famílias se refletiu na luta recente pela permanência da escola, e contextualiza, explica e reforça a coesão da comunidade escolar.

²⁹ De acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Os alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão no nível proficiente e avançado. Para o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 200 pontos em Português e 225 pontos em Matemática. www.qedu.org.br

³⁰ Os dados obtidos em cada escola constam no seguinte endereço www.qedu.org.br

3.2

Escola B: “*Aqueles que ensinam aos homens brilharão como as estrelas do céu*”.

A escola se situa em um bairro tradicional da zona sul, em área residencial, onde há a presença de alguns condomínios sofisticados, além de hospitais, clínicas, e restaurantes. Nas imediações também se encontra um área comercial próxima à escola B. A avenida onde se situa a escola B é de grande movimento, com circulação de ônibus de outras áreas da cidade.

A escola tem um total de 262 alunos, sendo 48 do 5º ano do ensino fundamental, distribuídos em duas turmas, cada turma em um turno, com professoras diferentes. A escola funciona com horário parcial de dois turnos e oferece turmas de educação infantil e de 1º ao 5º ano. O IDEB da escola B, no ano de 2011, foi de 7,4.

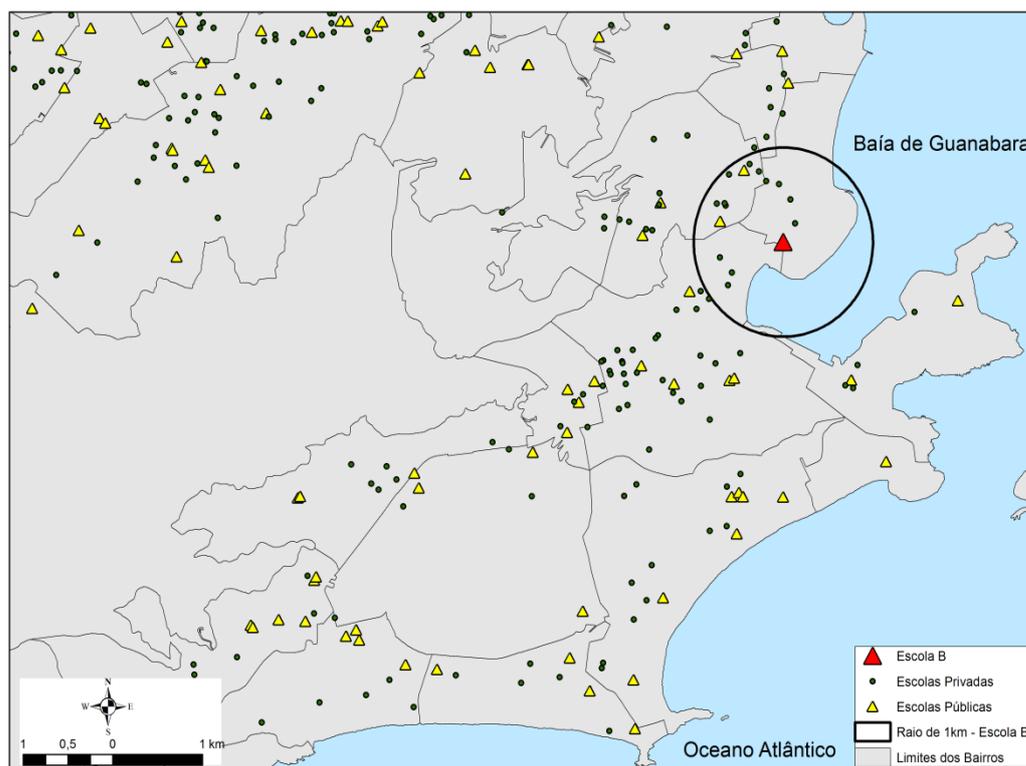
O prédio possui dois andares, e seis salas de aula. Foi projetado em 1906, e construído com doação de um comerciante, sendo inaugurado em 1907. O prédio, que é tombado³¹ pelo Patrimônio Cultural, se encontra bem conservado e logo na entrada há um mural que conta a história da escola, ilustrada com fotos antigas, e um texto explicativo. Ao lado há uma citação bíblica em destaque, que diz: *Aqueles que ensinam aos homens brilharão como as estrelas do céu* (Dn 12,3), texto que justifica o subtítulo da escola B. Como já assinalado no Capítulo dois, todas as escolas selecionadas para essa pesquisa responderam não oferecer ensino religioso, mas a diretora da escola B admitiu ao responder ao questionário da Prova Brasil a presença de objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso na escola.

O portão está sempre guardado por um funcionário encarregado da segurança. Há outro portão que dá para o pátio, mas que fica permanentemente fechado.

No entorno da escola B, considerando um raio de 1 km, há outras 2 escolas públicas que também oferecem 5º ano. Em comparação ao entorno da escola A, a oferta de outras escolas públicas na região é muito menor. Nessa mesma área, há ainda 13 escolas privadas, dentre as quais apenas 11 escolas oferecem 5º ano, e 9 escolas oferecem o 6º ano.

³¹ Na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, destacam-se quarenta e quatro prédios tombados pelo Patrimônio Cultural, refletindo a relevância cultural e política do Rio de Janeiro. www.rioeduca.net

Mapa 3: Oferta educacional no entorno da escola B.



Fonte: Elaboração da autora com apoio de André Regis a partir dos dados do INEP.

A diretora, formada há 26 anos, mas com 45 anos de magistério, disse que é católica, e que antes de assumir a direção da escola ocupou a função de coordenadora pedagógica por alguns anos, nessa mesma escola, função que no momento está vaga, e que é acumulada pela diretora.

No dia em que agendei a entrevista com a diretora, algumas mães estavam organizando as prendas para a festa junina, numa sala ao lado, e a pedido da diretora, concordaram em ser entrevistadas. A diretora, nessa função há 9 anos, as apresentou dizendo serem mães comprometidas com a escola e disse que uma delas inclusive integrava o CEC (Conselho Escola Comunidade).

D: A minha mãe representante do CEC que é também mãe representante da turma está comigo desde que eu entrei na direção. [...] Eu tenho um relacionamento com a comunidade muito grande, se eu disser para eles “Olha, tem que ser feito isso, isso...” pode contar que eles vão, vão ajudar. Então eles têm aqui na escola um contato muito grande e fora daqui tem os grupos que frequentam o mesmo lugar, um clubezinho, a natação para o filho porque a [associação do clube] faz desconto então coloca para a natação... a gente percebe que existe assim um contato entre elas. E eu tenho em cada turma uma mãe responsável, uma mãe representante daquela turma, então ela é a porta voz das reivindicações da turma.

Ao ser indagada sobre como as famílias escolhem a escola B para seus filhos, a diretora respondeu que os pais buscam informações na internet e que para quem faz questão de determinada unidade escolar a distância não é problema. Em sua análise, ela citou alguns exemplos acerca do comportamento de alguns pais sobre a escolha da unidade escolar para seus filhos e como oscilavam entre as escolas A e B:

D: Uns colocam aqui porque moram mais perto, outros colocam porque ouviram dizer que a escola é muito boa e outros colocam pesquisando mesmo.

E: Pesquisando onde?

D: Na internet. Alguns buscam no site da prefeitura, a classificação... são aqueles mais esclarecidos, que tem acesso. Eu tenho um pai aqui que disse: “Eu posso morar no Leblon que eu vou trazer eles aqui.” Tem criança aqui que procurou tanto que disse assim, “Meu filho está na [escola A]”. Ela mora em Ipanema e pôs um filho na [Escola A] e pôs o outro aqui.

E: Botou um filho aqui e o outro na [Escola A]?

D: É. Por que... como é que foi o negócio? Ela tirou da [Escola A] para trazer para aqui não é? Ela colocou na [Escola A] porque era a primeira escola da segunda CRE, ela mora em Ipanema, aí botou o filho na [Escola A] aí depois trouxe para cá, ela está procurando pela avaliação mesmo.

E: Entendi.

D: Não importa a distância não é?...

Quanto a sua percepção sobre a religião dos alunos da escola B, a diretora respondeu que há uma prevalência da religião católica entre os alunos, embora haja um bom número de evangélicos também.

A professora de uma das turmas de 5º ano, com 18 anos de experiência de magistério, comentou na entrevista que era seu primeiro ano nessa escola. Enquanto respondia às questões, ela mesma começou a estabelecer comparações com a escola na qual trabalhava até o ano anterior a fim de marcar alguns contrastes, especialmente, no que concerne a relação família e escola. Por acaso, embora ela não soubesse e eu tampouco lhe tenha dito, a escola a qual se referia era a escola denominada escola D nessa pesquisa, na qual ela também trabalhava como professora do 5º ano.

Sobre a percepção acerca das famílias dos alunos, a professora disse observar que os pais nessa escola são mais interessados e mais presentes do que os da escola D, tanto na busca por informações junto a CRE, por exemplo, quanto na frequência às reuniões de pais. Ao perguntar como os pais escolhem essa unidade escolar, a professora relatou como buscam as informações:

P: Os pais escolhem por indicação de outra pessoa, eu tive pai que foi à CRE procurar saber qual a melhor escola, alguns procuram pela internet para saber o nível da escola, qual colocação que a escola está nesse ranking das escolas.

E: Os pais se interessam por esse tipo de informação?

P: Os pais se interessam sim. Porque na verdade, se você for ver dentro de... uma mesma CRE. Eu estou vindo de outra escola de comunidade, dentro da segunda CRE também e o quê que eu percebi? A participação, essa busca de informações pelos pais aqui, nessa escola, principalmente, eu achei muito maior do que nas outras escolas que eu já passei.

E: Não entendi... você acha que os pais daqui...

P: Aqui eles dão mais atenção a esse.... Eles valorizam essa questão da escola estar em uma boa colocação, a escola tem bons professores, tem uma boa direção então isso aqui, eu observei que aqui eles se preocupam muito mais com isso do que em outros lugares.

E: Isso em outras escolas você não percebia?

P: Não. Eram escolas voltadas mais para dentro da comunidade então... o maior interesse que eu observei foi o interesse nas reuniões do Bolsa Família. Reunião de bolsa família eles estavam presente, reunião de responsável para pegar boletim não. Aí a gente começou a fazer o quê? A juntar essas duas reuniões porque era uma maneira de trazer esses pais para dentro da escola.

Quanto à religião dos alunos, conforme a professora, que se declarou espírita, é majoritariamente católica, entre os 23 alunos, apenas cerca de três seriam evangélicos.

Essa professora relatou várias situações de conflito em resposta à pergunta sobre de que maneira a confissão religiosa poderia se refletir em algum aspecto da escolarização. Ela explicou que muitas vezes os alunos evangélicos não participam das festas juninas, por serem atribuídas a comemorações de santos católicos, e os pais não autorizam que seus filhos dançam na festa. Outro problema citado se refere à relação dos livros indicados pela prefeitura, e que dizem respeito à cultura africana. Ela citou alguns livros trabalhados por ela com a turma no decorrer do ano, tais como: *Raul da ferrugem azul* e *a lenda da galinha da Angola* e que acabaram gerando certa polêmica entre os pais, por serem livros que falam de algum orixá ou que tem como personagem a figura do pai de santo. Alguns pais se manifestaram por não gostarem que seus filhos lessem aquele material e porque a leitura do livro foi o conteúdo da matéria em que se baseou a avaliação bimestral, de forma que o aluno não tinha a opção de não ler.

P: Reflete, reflete sim... eu trabalhei no começo do ano o livro 'Raul da ferrugem azul' e nesse livro o menino vai procurar um pai de santo, e aí eu tive uma mãe que veio falar comigo... "Mas você pediu para o meu filho ler esse livro que tem o pai de santo?" "Olha mãe, foi um dos livros escolhidos pelo município para a gente trabalhar"... Ela não ficou muito

satisfeita com a situação, não, até porque a prova do segundo bimestre foi sobre esse livro, a produção de texto...

E: Então tinha que ler...

P: Então tinha que ler o livro.

E: E você sabe a religião dessa mãe?

P: Evangélica... Mas dentro da matriz curricular a gente tem que trabalhar a cultura africana e a cultura indígena... então seria uma maneira de eu estar trabalhando essa parte curricular.

E: Mas pelo viés religioso?

P: Não, não seria pelo viés religioso, não, seria pelos contos africanos só que se você pegar a maioria dos contos africanos ele vai falar de algum orixá, então aí pode cair naquele questionamento: “o que é isso?” E a gente vai cair nessa questão religiosa de novo.

Embora a professora tenha dito que não se trabalha em função dos resultados, ela admitiu o uso de tarefas tais como simulados das avaliações externas, com frequência semanal: “olha, isso aqui caiu na prova, vamos desenvolver essa questão”.

Nessa escola foram realizadas três entrevistas com os familiares dos alunos, as três com mães. A direção disponibilizou a sala de leitura, que nesse dia estava sendo utilizada para arrumação das prendas para a festa junina, para serem realizadas as entrevistas. Era uma quinta-feira e a festa seria no dia 24 de junho, na segunda-feira seguinte, e logo depois começariam as férias.

A primeira entrevistada disse conhecer a escola há muito tempo, pois ela mesma estudou nessa escola. Atualmente, integra o CEC, concluiu o ensino médio, e se disse espírita. Deseja que seu filho passe para o Colégio Pedro II, mas também vai concorrer a bolsas de estudo de alguns colégios da rede privada, próximos dali.

A segunda mãe entrevistada disse que embora seja do Ceará, mora no Rio de Janeiro há 17 anos. Ela e o marido concluíram o ensino médio e são católicos. Ela e as outras mães se conhecem por morarem próximas umas às outras. Os maridos de duas são porteiros de prédios do entorno.

A última mãe a ser entrevistada disse que ela e o marido são da Paraíba, mas já estão no Rio de Janeiro há 20 anos. Ela terminou o ensino fundamental completo, mas o marido fez apenas o primeiro segmento do ensino fundamental. Disse que são católicos e que o filho está na catequese. Quando eu perguntei onde o filho estudaria quando saísse daquela escola, ela explicou que também pretendia que o filho passasse para o Colégio Pedro II, e que iria concorrer a bolsas de estudo em colégios da rede privada, e fez questão de frisar: ‘estamos juntas nisso’, se referindo às outras mães.

As três relataram que os filhos têm uma rotina de estudo rígida, pois também fazem esportes em uma associação próxima dali, e, por isso, os horários precisam estar muito bem ajustados. Disseram que a primeira coisa que os filhos fazem ao chegar a casa é tomar banho, fazer os deveres e preencher o diário. Depois das tarefas feitas, fazem a refeição, e podem desenhar e brincar. São elas mesmas quem ajudam os filhos nos estudos.

A diretora, que é católica, contou que todo o final de ano manda celebrar uma missa em uma igreja próxima a escola e convida as famílias a irem também. Destacou que o convite é feito a todos, mas que as pessoas não são obrigadas a irem, e por isso a celebração é fora do espaço escolar. Explicou que o convite é feito no intuito de se abrir um espaço para agradecimento, por todas as conquistas no decorrer do ano. E chama a atenção para o fato de que as pessoas pedem muito, mas não sabem agradecer. Acrescentou que muitos evangélicos comparecem nessa celebração, e que uma mãe evangélica perguntou se ela (a diretora) deixaria o pastor vir à escola para uma cerimônia como essa ser feita no espaço escolar. Ela respondeu que ali, no espaço escolar, não, mas que aceitaria ir à cerimônia do pastor em outro espaço. Com esse exemplo, se pode perceber como é delicada a dinâmica que envolve as denominações religiosas e o uso do espaço público.

A escola se destaca por seus resultados nas avaliações externas. Na Prova Brasil de 2011, dos 30 alunos que fizeram a prova, 25 alunos (89%) demonstraram o aprendizado adequado nas competências de leitura e compreensão de textos, e 24 (85%) demonstraram o aprendizado adequado na competência de resolução de problemas. O nível socioeconômico é médio-alto, estimado em 5,6 em uma escala de 0 a 10, e 15% informam que a mãe ou a mulher responsável completou a faculdade.

A escola B está situada em uma região com uma oferta de escolas públicas bastante reduzida, especialmente se comparada à região onde se encontra a escola A, mas a oferta na rede privada é grande.

A maioria dos alunos possui aprendizado adequado. A escola B parece ter a marca da diretora, que inclusive, no período de greve assumiu a sala de aula para que os alunos não ficassem sem aulas.

A escola B é uma escola tradicional na região e absorve alunos não apenas do entorno, mas também de regiões mais distantes.

3.3

Escola C: *Uma escola entre duas igrejas.*

A escola se situa em um bairro nobre da zona norte da cidade, com mansões centenárias e residências de alto padrão. A partir das últimas décadas, o bairro experimentou acentuado esvaziamento, especialmente por parte de seus habitantes mais abastados. Várias mansões foram colocadas à venda ou transformadas em casas para grandes festas e eventos. O elevado grau de desvalorização imobiliária é atribuído ao processo de favelização das encostas.

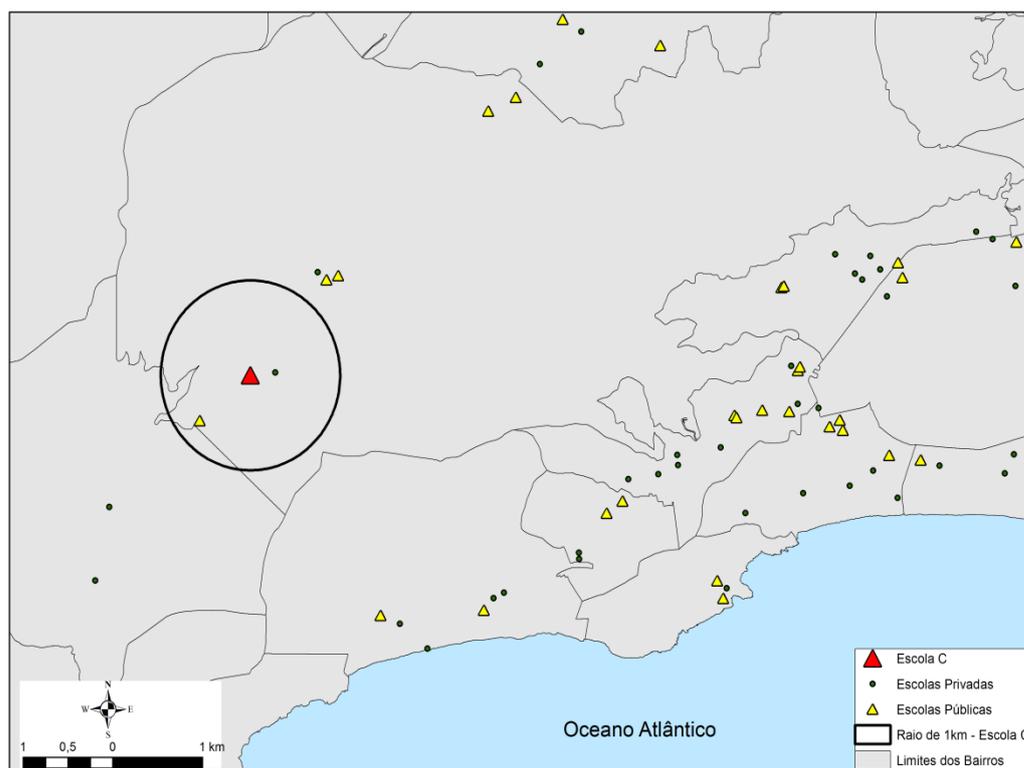
A escola tem um total de 297 alunos, sendo 69 do 5º ano do ensino fundamental, dentre os quais 35 alunos estudam no turno da manhã, e 34 no turno da tarde. A mesma professora dá aula para as duas turmas. Na escola trabalham 15 professores ao todo. A escola funciona com horário parcial de dois turnos e oferece turmas de educação infantil e de 1º ao 5º ano.

O prédio é novo e possui dois andares e 10 salas de aula, além de um auditório com capacidade para 150 pessoas. Foi inaugurado em fevereiro de 2010, aumentando a capacidade de vagas em mais de 100% em relação ao prédio anterior, onde passou a funcionar uma unidade de educação infantil. Além das séries regulares da educação infantil ao 5º ano, a escola também integra os projetos de Realfabetização 1 e de 4º ano com Nenhuma Criança a Menos, projetos de correção de fluxo da Secretaria Municipal de Educação.

O IDEB da escola C, em 2011, foi de 4,9. A escola se situa em uma área de pobreza, próxima a uma favela, sem registros de ser uma área violenta. Ao lado da escola está uma igreja católica e outra evangélica, ambas com grande projeção na região, conforme destacou a diretora, que disse ser católica. Essa caracterização de uma escola entre duas igrejas motivou a utilização desse subtítulo para a escola C. Geralmente as pessoas utilizavam o termo 'comunidade' quando se referiam à favela. Esse fenômeno ocorreu em todas as entrevistas. Há um pequeno comércio no entorno da escola, com a presença de açougue, barbearia, padaria, e outras lojas semelhantes, além de algumas barraquinhas de frutas e hortaliças. Nos fundos da escola há uma avenida de grande movimento, onde fica o ponto de ônibus. Não há muita oferta de escolas na área próxima a escola.

No entorno da escola C, considerando um raio de 1 km, há apenas outra escola pública, mas que deixou de oferecer 5º ano. Nessa mesma área, há ainda uma escola privada, que oferece 5º ano.

Mapa 4: Oferta educacional no entorno da escola C.



Fonte: Elaboração da autora com apoio de André Regis a partir dos dados do INEP.

A diretora, formada há 26 anos, exerce essa função há 5 anos nessa escola, comentou que os líderes das igrejas católica e evangélica, que se situam ao lado da escola, têm grande ascendência sobre as famílias da comunidade e muitas vezes são acionados para interferir junto aos responsáveis pelos alunos. Eles também oferecem ajuda à escola através de palestras aos alunos.

E: Essa frequência de metade católica e metade evangélica se reflete de alguma maneira na escolarização desses alunos?

D: Eu acho que sim principalmente, as que dão um enfoque muito grande à família. E quem ajuda a criança, fora a escola, é a família. Aquela criança que tem a mãe comprometida, o pai comprometido, e que de alguma maneira, ou o Pastor ou o Padre fala que a mãe tem que estar presente, que a mãe tem que ajudar. Facilita muito, entendeu? A gente tem situações particulares até aqui, que muitas vezes a gente falou “vou falar com o Pastor, vou falar com o Padre.” Se elas ouvem o Pastor, então vamos pelo Pastor. A gente chama o Pastor, “Pastor...” que é pai de duas alunas nossas aqui, aí fala “conversa com essa mãe, ela está precisando de um auxílio, está precisando de uma ajuda.” Ou a gente fala com o Padre... eu tenho uma merendeira que ela é super católica está sempre na igreja, frequenta todas as coisas que tem, eventos de Igreja e tudo. Então ela consegue... a gente teve uma menina que ficou grávida agora... com treze anos, e perdeu o bebê, e a gente conseguiu pela merendeira, que é uma pessoa extremamente religiosa, conquistar essa menina de novo.

Nesse relato se observa como a escola se vale das redes religiosas e de agentes escolares também a elas vinculados, o que favorece o estabelecimento de parcerias entre a comunidade escolar e o entorno da escola. Ao ser questionada sobre a percepção que tem acerca da religião de seus alunos, a diretora (que se denominou católica) comentou que a maioria é católica ou é evangélica, e se referiu às fichas cadastrais para embasar sua percepção. Prontamente se levantou e mostrou como a pergunta é feita na ficha, que é uma pergunta aberta, como no censo demográfico. E ainda contextualizou a resposta se referindo às igrejas que são “bem movimentadas e que realizam trabalhos bem legais na comunidade”. A entrevista com a diretora foi realizada na mesma sala onde trabalhavam também a secretária e mais duas pessoas: uma professora e a diretora adjunta.

A entrevista com a coordenadora pedagógica foi realizada em uma sala próxima a secretaria por sugestão da diretora, onde, posteriormente, se realizou a entrevista com a professora. A coordenadora pedagógica, formada há 24 anos, exerce essa função há 10 anos, dentre os quais 6 nessa escola. Ela disse ser espírita e, indagada sobre a sua percepção acerca da confissão religiosa de seus alunos e de como isso se reflete na escolarização, sinalizou alguns problemas enfrentados nas festividades do calendário escolar.

E: Você conhece a religião dos seus alunos?

CP: Olha, eu conheço em termos. Nunca me preocupei em saber, mas como a gente conversa muito eu sei que a maioria é... o que eles chamam de cristão, quer dizer pra mim cristão é todo mundo que crê em Cristo, mas seriam protestantes. A maioria eu acho que é protestante.

E: Isso se reflete em algum aspecto na escolarização da criança?

CP: Sim, por exemplo, duas coisas que eu fico um pouco chateada. É... festa junina, que eles percebem como uma festa católica quando na verdade não é... aí eles percebem assim e não podem participar. E quando tem o dia de São Cosme e São Damião que as crianças adoram correr atrás de doces e... às vezes até professores trazem doces aí a criança recusa o doce em nome da religião, mas a gente respeita.

Estes relatos indicam que a convivência inter-religiosa na escola não é ausente de conflitos e constrangimentos, e como são necessários momentos e espaços de reflexão sobre essas situações de intolerância diante das diferenças.

A professora, formada há 15 anos, está nessa escola há sete anos, e ao ser questionada acerca da percepção que tinha sobre os critérios utilizados pelas famílias no momento da escolha escolar, afirmou que para os pais importa o professor que passe dever de casa, não falte e trate bem o aluno, conforme relato abaixo:

E: Como você acha que os pais escolhem essa escola para os seus filhos?

P: A maioria pela proximidade. E... alguns pela professora, “quem é a professora?”

E: E como é que os pais ficam sabendo? Da professora... ou dessa escola?

P: Isso é boca a boca.

E: Como você acha que isso acontece?

P: Bom, primeiro, quando eu vim pra cá há uns oito anos atrás, a escola não tinha boa fama. Não, não tinha boa fama, teve o último concurso, chegou muita professora nova, eu fui desse concurso da equipe nova, e nosso trabalho é muito sério. Tanto com a comunidade, no lidar com os pais, a direção também mudou, então os pais começaram a ver a gente com outros olhos. A maneira de você tratar vai tudo ali do portão, começa tudo ali fora, a maneira que você trata os pais ali fora. E os pais também não querem que você seja uma pessoa faltosa. Não faltou, passou dever de casa e trata bem o aluno é o que interessa.

A professora, que disse ser evangélica, indagada sobre a sua percepção acerca da confissão religiosa de seus alunos e de como isso se reflete na escolarização, sinalizou que o preconceito é muito grande, particularmente com quem se diz da umbanda ou do candomblé. E ao citar outros exemplos, explicou como trata esse tema em sala de aula, conforme o relato abaixo:

P: [..]. Aí eu falei: “Olha, isso é a religião de cada um.” Porque eu tenho crianças evangélicas na sala, eu tenho crianças católicas, eu sou evangélica, não imponho minha religião. Eu tenho crianças espíritas, e tem gente que não tem religião nenhuma. Tem criança que fala, que desenha desenho do diabo e acha que está lindo. Então, eu falo pra eles a religião a gente tem que ser sensato, eu não tenho como dizer a sua está certa ou a minha. Onde está escrito que a minha está certa ou a sua está certa? Ou a sua está errada e a minha está errada? Religião é de cada um, tem muitas mães que vão a centro espírita e aí? Não são melhores nem piores do que ninguém, mas a coisa do preconceito com a macumba em si é muita. Eu acho, tanto dos católicos quanto das crianças evangélicas. Eu tenho criança que nunca veio na festa junina da escola e esse ano veio pela primeira vez, já são do quinto ano.

E: Porque você acha que vieram pela primeira vez esse ano?

P: Porque entrou criança nova, ficaram amigas [...] a mãe das duas que não são evangélicas pediu muito para que as outras viessem também, para poder acompanhar as filhas, então com muita insistência pela primeira vez. A mãe veio, trouxe um prato típico, veio com uma roupa meio de quadrilha, eu achei muito legal. A primeira vez que elas participaram.

No relato acima, novamente em torno da festa junina, geralmente boicotada pelos alunos evangélicos, por serem consideradas comemorações de santos católicos, a professora mostra como uma situação foi conduzida de forma que algumas crianças que não participavam, passaram a comparecer às festas, por conta das redes sociais estabelecidas.

Nessa escola foram realizadas quatro entrevistas com as mães dos alunos. As mães que se disponibilizaram a serem entrevistadas marcaram de vir no início do turno da tarde, e a direção disponibilizou uma sala para que eu pudesse entrevistá-las individualmente.

A primeira mãe tem três filhos, a mais velha está no 5º ano e os outros são mais novos. Ela só estudou até o 5º ano e o marido cursou, mas não concluiu o ensino médio. Só o marido trabalha, são católicos, mas as filhas frequentam a igreja evangélica com uma vizinha. Contou que a maioria dos alunos vai para uma escola próxima a que frequentam, e que oferece as séries a partir do 6º ano. No entanto, ela escolheu uma escola mais distante para a filha cursar o segundo segmento do ensino fundamental porque a escola tem câmera dentro das escolas e o colégio oferece mais segurança. Disse que se preocupa muito com os problemas de violência nas escolas, e que no primeiro ano de escola vai levar a filha de ônibus, mas que depois a filha vai sozinha. Contou ainda que no dia em que foi conhecer a escola, a diretora lhe fez perguntas sobre como era o comportamento de sua filha, se tinha notas baixas, como era a frequência da sua filha, se os pais frequentavam as reuniões na escola. Disse que a diretora esclareceu que é o sistema quem decide a vaga, que aquela entrevista não era garantia de vaga.

E: Você teve alguma informação dessas escolas?

M: Eu estudei nessa escola [para onde a filha vai]. Ai, hoje em dia como teve reforma, tem câmeras dentro da escola. Ele é mais fechado, tem em torno de quatro portões... Ai é por isso que minha preferência é mais lá.

A segunda mãe entrevistada veio recentemente morar naquela localidade, e antes morava no interior do estado do Rio de Janeiro, e são caseiros de uma chácara um pouco distante da escola. Ela e o marido cursaram sem concluir o ensino fundamental. Contou que quando precisou matricular o filho nessa escola foi até a 2ª CRE e que agora vai fazer o mesmo, quando ele concluir o 5º ano. Ela é evangélica e contou que tem muita dificuldade em manter uma rotina de estudos com o filho que é muito agitado e ela, frequentemente, é chamada na escola.

A terceira mãe entrevistada disse ter quatro filhos, mas só os dois mais novos ainda estudam nessa escola: um no 5º ano e o outro no projeto de Realização. São evangélicos e ela disse lamentar muito não ter estudado, mas sente orgulho dos filhos estudarem. Disse que seus filhos todos estudaram

nessa escola e também acompanham os estudos bíblicos na igreja evangélica da qual fazem parte.

A quarta mãe entrevistada tem duas filhas no 5º ano e uma mais velha que cursa o ensino médio. Disse que a família é católica e estudam juntas em casa. O grau de escolaridade dela e do marido é ensino fundamental incompleto, ambos estão aposentados. Contou que sempre foi muito presente na escola e que faz parte do CEC e que acompanhar filho nos estudos é necessário e que exige das filhas “nota boa”. Disse que as filhas irão fazer o segundo segmento na escola mais próxima dali, porque já teve a informação de que “com a mudança de direção a escola está melhor”. Comentou que na qualidade de catequista na sua igreja se depara com meninos que aos 10 anos ainda não sabem ler, e que a escola convive com a mesma situação. Mas fez questão de mostrar sua satisfação com o nível de comprometimento da direção e dos professores dessa escola:

M: Eu acho que a escola tem que ter professor, direção, tem que ser realmente compromissada com o aluno, e essa escola é assim. [...]

E: Você acha que de alguma maneira, a religião pode influenciar no desempenho do aluno?

M: Eu acho que ajuda um bocadinho.

E: Como assim?

M: Porque geralmente, a criança que tem uma família mais contida, mas dentro da religião, dentro dos conceitos certos, não só da religião, mas da vida ao todo, ela também é uma criança mais atenta na escola, porque ela já vem com aquele aprendizado de casa, ela vem um pouco mais calma, ela já vem mais preocupada, com preocupada eu quero dizer comprometida com o fazer direito, com o fazer bem.

No relato dessa mãe, ela mostra acreditar que a religião também ajuda no desempenho dos alunos, ao formar um senso de comprometimento.

Na Prova Brasil de 2011, dos 49 alunos da escola C que compareceram no dia da prova, 25 alunos (54%) demonstraram aprendizado adequado nas competências de leitura e compreensão de textos, e 18 alunos (39%) demonstraram aprendizado adequado na competência de resolução de problemas. O nível socioeconômico é médio-alto, estimado em 5,4 em uma escala de 0 a 10, e 17% informam que a mãe ou a mulher responsável completou a faculdade. Essa informação chama a atenção e torna a escola muito distinta de outras escolas em área de favela. É provável que o nível socioeconômico médio-alto se deva ao fato de haver pouca oferta de outras escolas na região, conforme é demonstrado no mapa 4, de forma que não se configure o desenho de segregação territorial próprio de outras escolas que se situam em áreas de favela.

3.4

Escola D: *Uma escola que sofre para melhorar.*

A escola está localizada em um bairro tradicional da zona norte conhecido por ser um dos berços do samba. No seu entorno, pode-se avistar um hospital, uma delegacia, uma extensa área de lazer, além de algum comércio no entorno. A área é residencial e a rua de acesso à escola é de grande movimento de carros e ônibus.

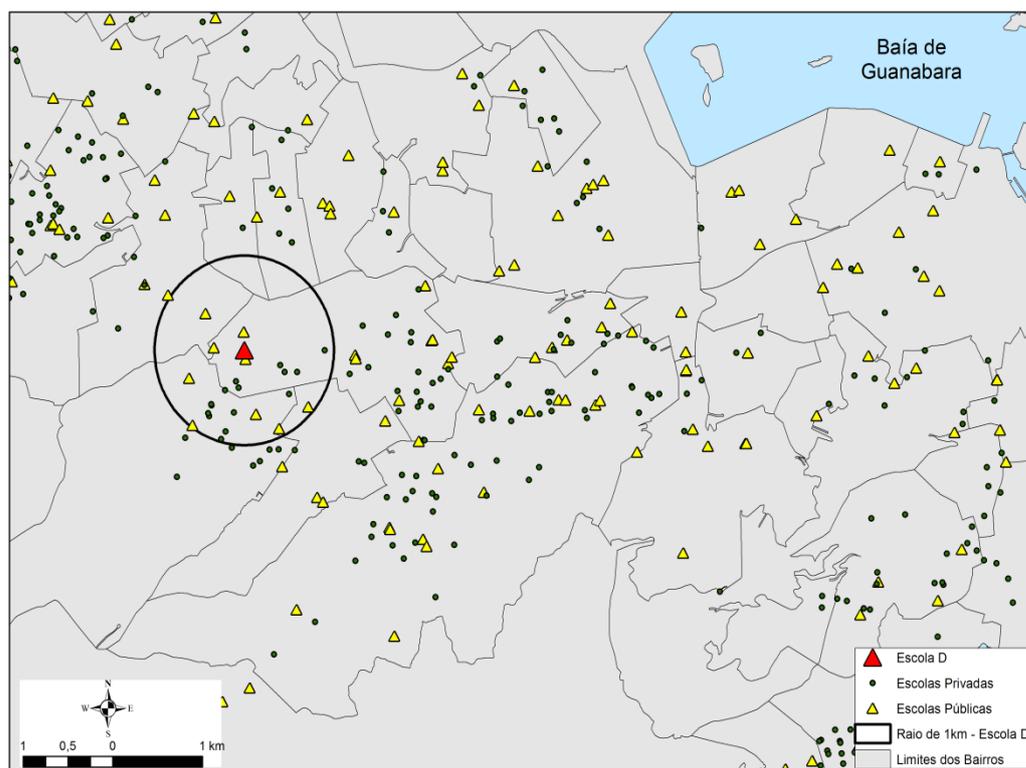
A escola tem um total de 403 alunos, sendo 66 do 5º ano do ensino fundamental, distribuídos em duas turmas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. O mesmo professor dá aula para as duas turmas de 5º ano. São 17 professores ao todo: 12 professores das séries iniciais e 5 que dão aulas de artes, inglês e educação física. A escola funciona com horário parcial de dois turnos e oferece turmas de educação infantil e de 1º ao 5º ano.

O prédio é amplo e apresenta dois pavimentos, e 16 salas de aula. São salas amplas, as escadas são largas, mas entre os acessos há grades de correr, que estavam abertas, mas podem ser fechadas. O IDEB da escola D, em 2011, foi de 4,9. Além das séries regulares da educação infantil ao 5º ano, a escola também integra o projeto de Realização 1, que é um dos programas de correção de fluxo da Secretaria Municipal de Educação.

A unidade escolar está localizada no acesso a uma favela onde em novembro de 2010 foi inaugurada uma Unidade de Polícia Pacificadora³². Há vários relatos das situações de violência envolvendo essa localidade, tanto pelos noticiários quanto pela população local. No dia das entrevistas, havia duas viaturas da polícia ao lado do prédio da escola. Durante o período de greve dos professores, havia uma equipe conduzida pela diretora adjunta realizando vistoria da parte elétrica para instalação de aparelhos de ar condicionado nas salas de aula.

³² Unidade de Polícia Pacificadora, conhecida também pela sigla UPP, é um projeto da Secretaria Estadual de Segurança Pública do Rio de Janeiro que pretende instituir polícias comunitárias em favelas, principalmente na capital do estado, como forma de desarticular quadrilhas que, antes, controlavam estes territórios como estados paralelos.

Mapa 5: Oferta educacional no entorno da escola D.



Fonte: Elaboração da autora com apoio de André Regis a partir dos dados do INEP.

No entorno da escola D, considerando um raio de 1 km, há outras 10 escolas públicas, incluindo estaduais, municipais e federais. Dentre essas, apenas 7 outras escolas oferecem 5º ano, 4 que oferecem 6º ano. Nessa mesma área, há ainda 16 escolas privadas, dentre as quais apenas 10 escolas oferecem 5º ano, e 8 escolas oferecem 6º ano.

A diretora, formada há 27 anos e nessa função há 10 anos, nessa escola, quando indagada a respeito das avaliações externas, expressou que alguns aspectos deveriam ser levados em conta com mais cuidado, especificamente os aspectos relacionados ao nível socioeconômico. Críticas semelhantes foram relatadas em pesquisa anterior (Rosistolato, 2012) onde as avaliações externas com foco dirigido para a universalidade das avaliações são concebidas com base em um modelo de escola que pressupõe homogeneidade na distribuição do saber escolar sem considerar as desigualdades sociais existentes.

Esse é o argumento pelo qual Alves e Soares (2013) consideram que a síntese da qualidade da escola em um único número não contempla as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino.

A diretora enumera uma verdadeira “ecologia” social que expressa a percepção da articulação da segregação espacial com a educacional (ALVES, 2008), e que justifica a utilização do subtítulo para a escola D:

D: Pelo Rio de Janeiro ser muito grande e as comunidades apresentarem realidades muito diferentes... Eu acho que aí começa havendo diferenças dos resultados muito grandes. Não é que o professor não trabalhou. “O professor da escola tal, que é na outra área, trabalhou mais do que o outro.” Não. Eu acho que todos eles são profissionais, todos eles vão trabalhar do mesmo jeito. Como em qualquer outra profissão. Só que eu acho que tem crianças em determinadas áreas que vão ter mais problemas de saúde, problemas familiares, que talvez na outra região não tenha, talvez numa região o apoio familiar é maior, talvez na outra região o apoio... não existe. São crianças que às vezes por algum motivo... Por ser sem horário, sem rotina, sem pressão familiar, sem nada. Então, às vezes eles não sabem. Eles têm trabalho pra casa, mas não tem ninguém em casa cobrando, de repente outro aluno tem. Então eu acho que começa a partir desse princípio. Aí quando chega numa avaliação única, tem determinadas escolas, em determinados locais que sofrem muito. Sofrem não é sofrer no sentido de não conseguir bater metas porque até consegue, porque a nossa consegue. Mas a gente sofre muito. Sofre no sentido assim, a gente tem que trabalhar muito pra tentar se superar, e superar, talvez, uma escola que esteja no asfalto e... que tenha alunos de classe média, que tem uma estrutura familiar. Então é disso que eu estou falando.

Sobre a escolha da unidade escolar, a percepção da diretora é de que a escolha se dá em função da proximidade entre escola e moradia. Ela acrescentou que os alunos costumavam escolher entre três escolas ali do entorno, a não ser que já tivessem algum irmão em outro colégio mais distante. Não é comum entre essas famílias a busca por informações como ocorre nas escolas A e B, já sinalizado pela professora da escola B, que até o ano anterior, era professora da escola D. Para a diretora é uma questão de segurança os filhos ficarem na escola próxima a sua moradia.

E: E como é que você acha que os pais escolhem essa escola para os filhos? Em função de quê?

D: Olha, eles escolhem muitos porque já estudaram aqui. Porque me conhecem... Porque está dentro da comunidade. E pra eles, eles se sentem mais seguros do que deixar as crianças saírem pra rua. Tipo assim... Tem que atravessar a rua, porque é perigoso... Tem ônibus, carro, então eles preferem que eles fiquem aqui porque eles acham que é mais seguro. A comunidade aqui, gente, é uma... como eu posso te dizer? É uma grande família. São muitos primos, tios, avós que moram na mesma comunidade. Ou então que já casaram, se separaram já estão com outra pessoa, os filhos se conhecem. Então... é muita rotatividade. Aí muitos parentes às vezes do norte vem e volta e vem pra cá. Então eles formam uma grande família.

Sobre a existência de alguma confissão religiosa mais comum e a possibilidade dessa filiação religiosa se refletir em algum aspecto da escolarização desses alunos, a diretora (que se denominou católica) sinalizou a importância da constituição familiar em detrimento da influência da religiosa.

E: E você conhece a religião dos seus alunos?

D: Olha... a gente tem poucos católicos. E muitos evangélicos, e tem muitos sem religião.

E: Muitos?

D: Tem.

E: E como é que você fica sabendo?

D: Porque na hora da matrícula a gente pergunta.

E: E a confissão religiosa se reflete em algum aspecto da escolarização desses alunos?

D: Não, não... Eu acho que é estrutura familiar.

E: Basicamente.

D: É. Eu acho que já é uma estrutura familiar que tem uma base sólida que já vem de muito tempo e que eles mantêm. São famílias que você percebe durante os anos que elas têm estrutura muito sólida. E outras não têm...

O professor, formado há 27 anos, há 15 nessa escola, exerce a função de professor das turmas de 5º ano há 3 anos. Indagado sobre se a confissão religiosa reflete em algum aspecto na escolarização desses alunos, o professor (que se denominou espírita) sinaliza que pode refletir se houver algum preconceito principalmente no conteúdo sobre as questões afro-brasileiras. Nessa escola não foi possível realizar nenhuma entrevista, pois o professor logo explicou que os alunos são grandes e vêm sozinhos para a escola.

Na Prova Brasil de 2011, dos 47 alunos da escola D que compareceram no dia da prova, 13 alunos (29%) demonstraram aprendizado adequado nas competências de leitura e compreensão de textos, e 12 alunos (27%) demonstraram aprendizado adequado na competência de resolução de problemas. O nível socioeconômico do corpo discente dessa escola é médio, estimado em 4,9 em uma escala de 0 a 10, e 19% informam que a mãe ou a mulher responsável completou o ensino médio, mas não completou a faculdade.

A escola D está situada em uma região com uma grande oferta de escolas públicas. A maioria dos alunos possui aprendizado adequado. Conforme relato da diretora, o esforço da equipe é grande para superar as dificuldades encontradas. Nesse capítulo analisamos cada uma das escolas selecionadas, seu entorno, corpo docente e cada grupo atendido pelas escolas. No próximo capítulo serão sistematizados os resultados, relacionando-os às questões da pesquisa.

4.

Redes Religiosas e Escolarização

Esse capítulo estabelece algumas correlações entre a religião professada pelas famílias, e outras variáveis possivelmente associadas ao desempenho no processo de escolarização. Nesse estudo, considerei a declaração sobre a religião registrada no cadastro de matrícula dos alunos como um indicador da participação dos responsáveis e seus filhos em redes religiosas. Nesta etapa final de análise dos resultados encontrados buscarei consolidar uma interpretação sobre as possíveis associações entre estas informações e o nível socioeconômico, o grau de escolaridade dos pais, a cor autodeclarada e a prevalência de arranjo familiar. A análise considera também as questões recorrentes que surgiram nas entrevistas com os gestores, professores e familiares dos alunos.

A investigação sobre a prevalência de alunos oriundos de famílias religiosas em escolas de prestígio (COSTA, 2008) foi analisada operacionalizando os conceitos de maneira a torná-los mais precisos, de modo que esse estudo investigou a prevalência de alunos cujas famílias declaravam professar determinada religião em escolas com resultados acima da média do município. Se confirmada essa prevalência, a pesquisa vislumbrava duas possibilidades de compreensão do fenômeno: uma que privilegiava as possíveis influências das redes religiosas nas estratégias familiares de escolha do estabelecimento de ensino, e outra que buscava verificar em que medida práticas familiares que favorecem a escolarização bem sucedida dos filhos se encontravam relacionadas à participação das famílias em redes religiosas. Dessa forma, a consolidação final dos achados deste estudo e sua interpretação será aqui desenvolvida sob dois pontos de vista: o das escolas e o das famílias.

4.1

As escolas

Pode-se considerar que os resultados encontrados nas pesquisas anteriores, onde cerca de 80% dos alunos de escolas de alto prestígio declaravam professar uma religião, esteja simplesmente refletindo a distribuição da população em diferentes credos religiosos como mostra o levantamento do censo demográfico. De fato, como discutido no capítulo dois, a maioria da população declara professar alguma religião, e em torno de 20% se declara sem religião. Nas escolas escolhidas para essa pesquisa, tanto as que apresentam resultados acima da média do município como as que apresentam resultados abaixo da média do município apresentam no seu corpo discente alta concentração de pais declarando professar alguma religião.

Na percepção dos gestores e professores entrevistados, não existiria uma relação entre desempenho dos alunos e a religião que as famílias declaram professar. Em sua maioria os entrevistados eram pessoas de longa experiência no magistério, e as religiões que eles mesmos declararam professar se distribuía entre: católica, evangélica, espírita e messiânica, conforme se pode observar no anexo 7.

Em três das quatro escolas investigadas, segundo os profissionais entrevistados, a composição dos alunos é de metade católica e metade evangélica, o que não corresponde aos dados estatísticos como se viu no capítulo dois. A quarta escola percebe no seu corpo discente uma maioria evangélica. Cabe então levantar a hipótese de que haveria nas escolas da rede pública municipal uma concentração de famílias que se declaram católicas ou evangélicas bem superior – em particular no caso das evangélicas – do que na população em geral. Por si só, este resultado, mesmo considerando o limitado número de entrevistas realizado, parece confirmar a relevância de posteriores estudos sobre o tema na rede pública de ensino.

4.1.1

Parceria com redes religiosas

Não houve grandes evidências da influência de redes religiosas nos processos escolares, com exceção da escola C. Pelo relato da diretora, os líderes dessas igrejas têm grande ascendência sobre as famílias cujos filhos

estudam nessa escola. Esses líderes, o padre ou o pastor, muitas vezes são acionados pela escola para interferir junto aos responsáveis pelos alunos. Pode-se afirmar que, em certa medida, a escola se vale das redes religiosas e de agentes escolares também a elas vinculados como um dos possíveis recursos a acionar no sentido de estabelecer parcerias com a comunidade escolar e do entorno da escola. O exemplo dado pela diretora foi a mediação estabelecida pela merendeira, que participa da igreja católica e conseguiu uma mediação do padre para impedir a evasão de uma aluna grávida que queria parar de estudar.

A recente construção da escola C em um espaço que antes era utilizado pelos moradores do entorno, transformando um espaço coletivo num espaço escolar parece também impor essa articulação, que resulta, inclusive, que a quadra esportiva possa ser emprestada às igrejas ou associações de moradores.

4.1.2

Situações de conflito

Foram relatadas em várias entrevistas, situações de conflito como resposta à pergunta sobre de que maneira a confissão religiosa poderia se refletir em algum aspecto da escolarização. Alguns entrevistados relataram que as festas juninas eram boicotadas pelos alunos evangélicos, por serem consideradas comemorações de santos católicos. Para eles estas situações geram algum desconforto, porque essas festas costumam gerar renda para outras festividades, como as comemorações pelo dia das crianças. Alguns professores e familiares se mostram revoltados por apenas alguns alunos participarem do momento dessa festividade que gera a renda, e todos se beneficiarem dos recursos ao ganhar presentes nas festividades do dia das crianças, como foi exemplificado em uma das entrevistas. Uma coordenadora pedagógica lembrou ainda que a comemoração pelo dia de São Cosme e São Damião também é outra situação que causa constrangimento porque os evangélicos se recusam a receber doces, geralmente distribuídos nesse dia. Ela relatou que, às vezes, algumas professoras distribuem doces e os alunos evangélicos que recusam os doces são criticados pelos colegas. Estes relatos indicam que a convivência inter-religiosa na escola não é ausente de conflitos e constrangimentos, ainda que estes se reflitam somente nas relações internas e, até onde se pode apreender das entrevistas, não nos processos propriamente escolares de ensino-aprendizagem.

4.2

As famílias

Nas escolas A e B, que tinham resultados acima da média do município nas avaliações nacionais, as famílias dos alunos declaram professar alguma religião, em sua maioria elas se declaram católicas ou evangélicas no momento da matrícula. O mesmo ocorre na escola C, entretanto, na escola D, conforme percepção dos gestores da escola, a maioria se declara evangélica.

Os responsáveis que foram entrevistados afirmaram que se utilizam de informações acerca das escolas e de seus resultados. Como já discutido anteriormente, embora se tenha passado por um processo efetivo de expansão do acesso ao ensino público, essa expansão não significou uma efetiva democratização do acesso a oportunidades educacionais de qualidade, como diversas pesquisas têm apontado, a desigualdade se mantém.

Ao investigar os movimentos que as famílias entrevistadas fazem em direção à escola, percebeu-se que elas nem sempre se orientam em direção a uma escola com bons resultados, mas que, muitas vezes, esse movimento opera também como estratégia para evitar outras escolas, consideradas indesejáveis por sua localização, clientela ou grau de organização de seu funcionamento e segurança. Esse movimento em direção a determinadas escolas em detrimento de outras em alguns dos casos observados, baseou-se na preocupação com a segurança dos filhos (portão trancado, vigilância permanente) ou ainda outros atributos, tais como tempo do diretor naquela escola, frequência dos professores, valorização dos trabalhos de casa, até certo ponto, de forma independente do indicador de resultado reconhecido e divulgado (IDEB) ser alto ou não.

As religiões que os entrevistados mesmos declararam professar se distribuíam entre: católica, evangélica e espírita, conforme se pode observar no anexo 8.

Finalmente, como já observado anteriormente, as estratégias de escolha de uma unidade escolar estão também fortemente associadas ao nível socioeconômico das famílias, que por sua vez, pode estar também associado a alguma confissão religiosa.

4.2.1

Segurança

A pergunta sobre escolha escolar trouxe à tona a preocupação dos pais com a questão da segurança de seus filhos. Muitas vezes, nas entrevistas, os responsáveis pelos alunos sinalizavam que alguns dos critérios observados para a escolha daquela unidade escolar se baseava na presença de câmeras de segurança, portões fechados, cadeados e algum funcionário que cuidasse do portão. Esse funcionário, visto como de extrema importância, significava a garantia de que o aluno estaria em segurança na escola. Em todas as escolas, nas entrevistas com os pais, esse aspecto foi considerado, embora tenha assumido interpretações diferentes. Em algumas escolas a preocupação era decorrente da violência no entorno, mas em outras situações a preocupação era com o controle mesmo das crianças, ora porque a escola ficava próxima a alguma via de trânsito em alta velocidade, ora porque os pais queriam ter certeza de onde seus filhos estavam no período do dia abrangido pelo horário escolar. Às vezes a segurança também incluía a confiança na direção da escola, que na sua forma de conduzir a disciplina escolar, seria responsável pelo controle dos conflitos entre os alunos. Nesse caso, a preocupação da segurança parecia girar em torno do ambiente e dos colegas com quem o filho estuda.

4.2.2

Nível socioeconômico

Constatou-se que as famílias que se encontram presentes nas escolas de resultados acima da média do município do Rio de Janeiro possuem escolaridade mais elevada, que se constitui em um indicador bastante consistente – no contexto brasileiro especialmente – de condição ou nível socioeconômico, parecendo indicar que esta condição se sobrepõe a filiação religiosa declarada ou, com ela se articula.

Parte da literatura no campo da sociologia da educação aponta que no processo de escolha por escolas, um dos critérios que aparece com frequência é a intenção das famílias que seus filhos estudem em escolas com nível socioeconômico semelhante ao delas, e por isso leva em consideração o status econômico do corpo discente (HOLME, 2002; ELACQUA, 2006). Em uma das entrevistas, uma mãe explicou ter escolhido aquela escola porque outras

próximas absorviam alunos da favela (enquanto aquela não). Outro comentário se referia ao fato de que naquela escola era preciso se educar, não só estudar, parecendo uma alusão a um modo de se comportar que distingue os alunos daquele estabelecimento de alunos de outras escolas.

Pode-se considerar assim uma hipótese de existência de uma racionalidade instrumental dos atores envolvidos expressa nessa postura ativa em relação à escolha dos estabelecimentos escolares. Tratar-se-ia então de um cálculo entre meios e fins em que, num sistema concorrencial de conquista por vagas no sistema educacional, buscam conseguir posições mais vantajosas em escolas de maior prestígio ou de produção de resultados percebidos como melhores ou mais valorizados.

Buscando averiguar as influências das redes religiosas ou encontrar perfis mais frequentes em escolas de alto desempenho, percebemos como as desigualdades urbanas se refletem no sistema educacional. De fato, as escolas com resultados abaixo da média do município são, geralmente, frequentadas por alunos da própria comunidade, onde a distância entre escola e residência familiar é praticamente inexistente. Essa perspectiva localista caracterizada por vínculos fortes com o bairro, via de regra limita as chances de uma escolarização de qualidade (VAN ZANTEN, 2001). Zuccarelli (2009) também verificou que as famílias que se mostram mais ligadas ao território e com laços mais fortes com a comunidade local costumam escolher a escola com base no critério da proximidade com a moradia. Como exemplo, essa pesquisa verificou que entre os alunos do município do Rio de Janeiro que em 2011 cursavam o 5º ano, 75,8% se deslocavam a pé para a escola, e apenas 19,2% se deslocavam de ônibus. Como os dados da SME nos quais esses resultados foram encontrados não traziam os endereços de moradia, não foi possível averiguar se o tipo de deslocamento era por investimento em uma escola de melhor qualidade, ou por falta de oferta escolar no seu entorno.

Conforme Wilson (1987), os processos de segmentação da cidade explicariam as tendências da reprodução estrutural da pobreza urbana. Da mesma forma, os bairros pobres, além do contexto social e familiar pouco propício a constituição de trajetórias escolares bem sucedidas, esta segregação das oportunidades educacionais de qualidade reforçaria um círculo vicioso condenando crianças e jovens a permanecer na pobreza (RIBEIRO et al, 2010).

Tabela 11: Níveis de escolaridade, por cor, no município do Rio de Janeiro:

Níveis de Escolaridade		Branco		Não Branco		Total
		N	%	N	%	
Até o Ensino Fundamental completo		1.575.693	48,9%	2.098.912	68,5%	58,4%
	Ensino Médio ou Superior	1.649.722	51,1%	964.218	31,5%	41,6%
Total		3.225.415	100,0%	3.063.130	100,0%	100,0%

Fonte: Censo Demográfico 2010/ IBGE

A partir dos dados do Censo demográfico de 2010, a tabela 11 foi construída para verificar a correlação entre escolaridade e cor. Percebe-se que no grupo dos que se declaram não brancos, apenas 31,5% possuem Ensino Médio ou Superior.

Na tabela 12, a escolaridade dos pais foi agrupada da seguinte forma: analfabeto, ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio, ou ensino superior. Como grau de escolaridade, foi considerada a maior escolaridade entre os responsáveis, de acordo com a declaração na ficha de matrícula.

Tabela 12: Máxima escolaridade dos pais e religião por agrupamento em percentual.

	Analfabeto	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
Católica	0,8	26,1	38,5	31,7	3,0	100,0
Evangélico de Missão	0,4	16,9	32,3	45,5	5,0	100,0
Evangélico Pentecostal	0,5	25,5	38,1	33,4	2,6	100,0
Evangélico não determinado	0,3	21,3	32,3	43,9	2,1	100,0
Espírita	0,3	11,1	30,8	42,4	15,4	100,0
Umbanda ou candomblé	0,6	19,9	34,3	41,4	3,9	100,0
Sem religião	1,1	32,5	39,2	25,5	1,8	100,0
Outras religiosidades	0,0	18,2	26,4	50,9	4,4	100,0
Não sabiam ou sem declaração	0,9	25,6	36,6	33,6	3,4	100,0
Total	0,7	26,0	37,9	32,4	3,0	100,0

Fonte: Secretaria Municipal do Rio de Janeiro.

Nota-se que entre os católicos, evangélicos pentecostais e os que se declaram sem religião há uma concentração no nível de escolaridade de ensino fundamental e ensino médio. No grupo de responsáveis que se declara espírita há uma concentração maior nos níveis de escolaridade de ensino fundamental completo, médio e superior.

A maior parte dos pais da rede pública municipal de ensino não possui ensino superior e entre um total de 3% dos pais que possuem ensino superior, os espíritas são 15,4 do total.

As categorias de escolaridade dos pais, indicativo do nível socioeconômico, foram divididas em duas: quem cursou até o ensino fundamental completo ou quem cursou a partir do ensino médio podendo ou não ter chegado ao ensino superior. A tabela 13 estabelece uma tabulação cruzada entre os níveis de escolaridade dos pais e a religião declarada (no ato da matrícula) entre as famílias dos alunos matriculados no 5º ano na rede municipal do Rio de Janeiro em 2011.

Tabela 13: Nível de escolaridade dos pais e religião no município do Rio de Janeiro entre os alunos do 5º ano em 2011.

	Até ensino fundamental	Ensino médio ou superior	Total
Católica Apostólica Romana	65,4%	34,6%	100,0%
Evangélico de Missão	49,5%	50,5%	100,0%
Evangélico Pentecostal	64,0%	36,0%	100,0%
Evangélico Não determinado	54,0%	46,0%	100,0%
Espírita	42,2%	57,8%	100,0%
Umbanda ou candomblé	54,7%	45,3%	100,0%
Sem religião	72,7%	27,3%	100,0%
Outras religiosidades	44,7%	55,3%	100,0%
Não sabiam ou sem declaração	63,1%	36,9%	100,0%
Total	64,6%	35,4%	100,0%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Na tabela 13 o nível de escolaridade também foi baseado no grau máximo de escolarização dos pais. Observa-se que apenas pouco mais de um terço (34,6%) dos que se declaram católicos chegaram ao ensino médio ou superior, enquanto que entre os evangélicos de missão e os espíritas, pouco mais da metade atinge essa escolaridade. Já entre os evangélicos pentecostais,

os percentuais são bastante semelhantes aos dos católicos (que são, como já registrado no capítulo dois, maioria na população segundo o Censo Demográfico IBGE/2010). Comparando, dentro de um mesmo grupo religioso os que cursaram até o ensino fundamental completo e os que cursaram o ensino médio ou superior, a maior diferença se encontra entre os que se declaram sem religião: 45,4 pontos percentuais.

4.2.3

Distorção idade-série

Uma das grandes preocupações no processo de avaliação do sistema educacional é diminuir a distorção idade-série³³. Analisando a idade dos alunos que estavam cursando o 5º ano em 2011, as informações da base da SME foram reagrupadas a partir do critério idade com a qual foram matriculados no 5º ano. O grupo dos alunos cursando essa série com até 11 anos completos foi nomeado 'não defasado' e aqueles com 12 anos ou mais foram denominados 'defasados'. Como não foi possível acessar os dados de desempenho por aluno, utilizamos essa forma de aproximação dos resultados por aluno, em vez de trabalhar apenas com os resultados por escola. No município do Rio de Janeiro, como se pode visualizar na tabela 14, são 80,9% alunos cursando o 5º ano regular com menos de 12 anos.

A tabela 14 procura estabelecer uma correspondência entre a declaração religiosa e o grau de defasagem dos alunos. Entre os alunos que se declaram evangélicos de missão e evangélicos não determinados, o percentual dos que se encontram defasados em relação ao 5º ano do ensino regular é menor que em outras confissões religiosas. As confissões religiosas que correspondem aos maiores percentuais de alunos defasados no 5º ano do ensino regular pertencem ao grupo dos que se declaram sem religião (21,4%). Dentro dos limites dos dados coletados, em que pesem tais contrastes, não foi possível encontrar uma correlação estatisticamente significativa.

³³ No Brasil, a criança deve ingressar no primeiro ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo na escola até o nono ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. Quando o aluno é reprovado ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, ele acaba repetindo uma mesma série. Nesta situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série. <http://www.qedu.org.br>

Tabela 14: Distorção idade-série e religião declarada no município do Rio de Janeiro entre os alunos do 5º ano em 2011.

	Não defasado	Defasado	Total
Católica Apostólica Romana	80,4%	19,6%	100,0%
Evangélico de Missão	86,1%	13,9%	100,0%
Evangélico Pentecostal	82,3%	17,7%	100,0%
Evangélico Não determinado	87,7%	12,3%	100,0%
Espírita	83,1%	16,9%	100,0%
Umbanda ou candomblé	80,5%	19,5%	100,0%
Sem religião	78,6%	21,4%	100,0%
Outras religiosidades	83,2%	16,8%	100,0%
Não sabiam ou sem declaração	79,3%	20,7%	100,0%
Total	80,9%	19,1%	100,0%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Na tabela 15 se verifica a influência da escolaridade dos pais no desempenho dos alunos, corroborando mais uma vez os achados da vasta literatura no campo da sociologia da educação a respeito. Nessa tabela, pode-se perceber que a diferença entre ter um pai ou mãe que seja analfabeto comparado a um pai ou mãe que tenha cursado o ensino fundamental ainda que sem concluí-lo produz uma diferença de 17,9 pontos percentuais na chance de o aluno estar cursando a série/ano sem defasagem. E cada avanço na escolaridade dos pais, novos avanços são produzidos no sucesso escolar dos filhos, ainda que numa escala menor.

Tabela 15: Escolaridade máxima dos pais e defasagem dos alunos.

	Analfabeto	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
Não defasado	57,1%	75,0%	79,0%	88,7%	90,0%	81,3%
Defasado	42,9%	25,0%	21,0%	11,3%	10,0%	18,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Secretaria Municipal do Rio de Janeiro.

4.2.4

Arranjo familiar

Alguns professores e gestores relataram perceber uma forte influência da estrutura familiar no desempenho dos alunos. Canedo (2013) sinaliza que a visão da Sociologia da Educação sobre as relações entre famílias e escolas tem se transformado em virtude do reconhecimento de uma extensa gama de formações familiares, decorrentes de novas combinações de estrutura e valores. Dessa maneira, em vez de família-escola no singular, a autora discute famílias-escolas no plural.

Em relação às composições familiares, Romanelli (2013) assinala que, além da família nuclear, composta pelo casal e filhos, tem aumentado o número de famílias chefiadas por mulheres; de famílias ampliadas, nas quais parentes se agregam ao modelo nuclear; de famílias recompostas, em que um ou ambos os cônjuges têm filhos de união anterior e constituem novo arranjo doméstico; e de famílias patrifocais, em que o pai tem a guarda dos filhos e vive com eles.

Tabela 16: Arranjo familiar e religião no município do Rio de Janeiro entre os alunos do 5º ano em 2011.

	Não mora nem com a mãe nem com o pai	Mora apenas com o pai	Mora apenas com a mãe	Mora com a mãe e o pai	Total
Católica Apostólica Romana	11,8%	3,9%	35,0%	49,4%	100,0%
Evangélico de Missão	9,9%	4,1%	31,4%	54,6%	100,0%
Evangélico Pentecostal	10,9%	3,7%	31,7%	53,8%	100,0%
Evangélico Não determinado	14,0%	4,0%	24,2%	57,8%	100,0%
Espírita	11,1%	3,9%	41,4%	43,6%	100,0%
Umbanda ou candomblé	13,3%	3,6%	44,1%	39,0%	100,0%
Sem religião	17,1%	3,6%	38,7%	40,7%	100,0%
Outras religiosidades	9,6%	4,2%	37,1%	49,1%	100,0%
Não sabiam ou sem declaração	41,8%	3,0%	23,7%	31,4%	100,0%
Total	15,5%	3,7%	33,3%	47,6%	100,0%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A informação acerca do arranjo familiar tomou por base as respostas de quem mora com a criança, se o pai, a mãe, ou ambos, ou nenhum dos dois, a partir do quesito “com quem mora o aluno?” Chegamos a seguinte conclusão: 47,6% dos alunos que estavam no 5º ano em 2011 moravam com pai e mãe;

33,3% moravam apenas com a mãe e 3,7% dos alunos moravam apenas com o pai. São 15,5% os alunos que não moravam nem com pai e nem com a mãe, provavelmente com os avós, que nessa pesquisa compareceram com grande frequência às entrevistas.

Embora quase metade (47,6%) dos alunos de 5º ano do município do Rio de Janeiro, em 2011, morasse com pai e mãe, podem-se observar variações relevantes na distribuição segundo a religião declarada. A tabela 16 mostra uma concentração um pouco superior (57,8%, 54,6% e 53,8%) de famílias biparentais entre os que se declaram evangélicos (não determinado, de missão e pentecostal, respectivamente).

As reflexões propiciadas pela análise dos resultados indicam a pertinência do desenvolvimento de estudos mais refinados, considerando a relevância do tema.

5.

Relevância e perspectivas futuras

O tema dessa pesquisa se mostrou extremamente relevante e atual, seja pelas correlações entre a religião professada pelas famílias, e outras variáveis possivelmente associadas ao desempenho no processo de escolarização, seja pela presença de intolerância religiosa no espaço escolar. As entrevistas nas escolas apontaram que certo tipo de famílias se encontra presente nas escolas de resultados acima da média do município do Rio de Janeiro, porém nelas as variáveis que expressam seu nível socioeconômico se sobrepõem a informação auto atribuída sobre a confissão religiosa.

Buscamos identificar a existência e o pertencimento ou participação das famílias em redes religiosas combinando as informações contidas nas fichas cadastrais da Secretaria Municipal de Educação com as entrevistas com os familiares dos alunos. No entanto, o pertencimento religioso ou a vivência religiosa não significa, necessariamente, pertencer a redes religiosas. A existência de uma rede social de cunho religioso só ocorre quando as relações entre os integrantes de uma religião são orientadas e definidas pelo pertencimento religioso.

Ainda que não se tenha flagrado nenhuma evidência no que concerne a influência das redes religiosas no acesso e permanência dos alunos nas escolas com resultados acima da média do município do Rio de Janeiro, os gestores e professores entrevistados nessas escolas percebem a existência de uma maioria de alunos de uma mesma religião – geralmente católica ou evangélica – nessas unidades. O desenvolvimento do trabalho, por conseguinte, buscou uma aproximação entre as percepções dos gestores e professores, os resultados escolares, complementando essas informações com entrevistas com os pais e responsáveis, além de dados nacionais de domínio público. Também seria interessante investigar se o *habitus* relacionado a participação em determinadas religiões é convergente ou divergente daquilo que a escola valoriza, mas seria um estudo que demandaria um longo tempo de observação, que seria difícil no

prazo exíguo para a conclusão do mestrado e também não teria sido possível nesse momento devido ao longo período de greve dos professores durante o trabalho de campo.

Essa pesquisa enfrentou algumas limitações em sua análise: as informações do censo demográfico são de 2010, as informações da Secretaria Municipal de educação são de 2011, e as entrevistas foram realizadas em 2013. Apesar de termos realizado inferências a partir das respostas dadas nas fichas cadastrais dos alunos (base da SME), não foi possível estabelecer um recorte na base para correlacionar as informações aos respectivos alunos ou às escolas investigadas nessa pesquisa.

Nesse estudo se buscou avaliar em que medida o fato de o aluno (ou sua família) professar uma religião poderia impactar no seu desempenho escolar. Para tanto, seria necessário utilizar o método de regressão linear, com base nos resultados dos alunos em termos de desempenho e comparar esses resultados com o perfil do aluno. Embora a relação a ser estabelecida fosse entre desempenho do aluno e a religião que sua família declarava professar, e registrava na ficha de matrícula, esse estudo desenvolveu uma aproximação tendo como referência apenas os resultados do conjunto das escolas da rede, considerando os alunos do 5º ano. O ideal seria trabalhar a partir das informações dos alunos, no entanto, não foi possível estabelecer uma interlocução entre a base de resultados (Prova Brasil) e a base cadastral dos alunos (Ficha Branca de Matrícula) pela ausência de um código de identificação comum. Essa dificuldade já foi sinalizada por Alves e Soares (2013):

Na literatura educacional, há muitos estudos que mostram a possibilidade de viés quando se utiliza a escola como unidade de análise. Para lidar com essa situação foram desenvolvidos os modelos hierárquicos nos quais o aluno é a unidade de análise, mantendo-se a escola como unidade de intervenção e possibilitando-se, assim, o estudo do efeito escola. Idealmente, esses modelos deveriam sempre ser utilizados para estudos educacionais. Para o problema em tela tomar-se-iam duas condições do aluno como resposta: seu rendimento, ou seja, sua situação de aprovação, abandono ou reprovação (dado obtido com o Censo Escolar), e seu desempenho, medido pelas proficiências na Prova Brasil. Dessa forma, seria possível uma análise mais fina da qualidade educacional quanto ao rendimento e ao desempenho dos alunos em vez de uma síntese na média da escola, que pode ser inflada pela melhora apenas de um desses dois elementos. Mas, para isso, seria necessário que a Prova Brasil e o Censo Escolar fossem compatíveis no nível do aluno, e não apenas no nível da escola, o que ainda não é possível (Alves & Soares, 2013, p.191).

Embora se tenha partido de uma certa estranheza diante da presença religiosa no contexto da educação básica na rede pública em uma sociedade cada vez mais secularizada, as informações dos Censos Demográficos indicam o crescimento das religiões de conversão, e levam a um questionamento sobre a possibilidade de se falar em uma sociedade cada vez mais secularizada no Brasil.

Finalmente, o trabalho propõe uma questão bastante relevante e que se insere na interseção entre o debate educacional, a sociologia da educação e a sociologia da religião, despertando questões para novos estudos num campo multidisciplinar ainda pouco explorado na pesquisa educacional.

6.

Referências

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação vol.15, n. 57, p. 525-541, 2007.

ALVES, F., FRANCO, C.; RIBEIRO, L.C.Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. & KAZTMAN, R. (org.) A cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al (org.) Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

ALVES, Fátima. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações? Dados – revista de Ciências Sociais, vol. 53, n. 2, p. 447-468. Rio de Janeiro, 2010.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga & SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educação e Pesquisa, vol.39, n.1, p. 177-194, 2013.

_____. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, 2007.

_____. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.3, p. 527-544, set./dez. 2008.

ANDRADE, Marcelo. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1087-1103, Out./ Dez. 2011.

_____. Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. 1ª ed. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

AZEVEDO, Fernando et al. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores, 2010.

BABBIE, Earl Métodos de Pesquisa de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

BARBOSA, M. L. O. & SANT'ANNA, M. J. G. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al. (org.) Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Letra capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

BERGER, Peter. A dessecularização do mundo: uma visão global. Religião e Sociedade. Rio de Janeiro, v.21, n.1, p. 9-24, 2000.

BONAMINO, Alicia Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências, Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.), Escritos de Educação. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.), Escritos de Educação. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.), Escritos de Educação. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.), Escritos de Educação. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Gênese e estrutura do campo religioso In: _____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, p. 27-98, 1987.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (coord.) A miséria do mundo. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 693-732. 1998.

BRANDÃO, Zaia & PAES DE CARVALHO, Cynthia. Processos de produção das elites escolares. Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, nº 115, p. 507-522, 2011.

BRANDÃO, Z. ; MANDELERT, D.; PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747- 758, 2005.

BRANDÃO, Zaia A teoria como hipótese. In: BRANDÃO, Zaia Conversas com pós-graduandos. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2010.

BROOKE, N. & SOARES, J.F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BRYM, J. et al. Sociologia: sua bússola para um novo mundo. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BYFIELD, C. The impact of religion on the educational achievement of black boys: a UK and USA study, British Journal of Sociology of Education. Vol. 29, nº 2, March, p.189- 199, 2008.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Secularização e reencantamento: a emergência dos novos movimentos religiosos. In: BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, número 56, p. 55-69, 2003.

_____. Da "boa" e da "má vontade" para com a religião nos cientistas sociais da religião brasileiros. Religião e Sociedade. Rio de Janeiro, v.21, n.1, p.67-86, 2000.

CANEDO Maria Luiza Possibilidades e limites de uma escola pública: percepções de famílias populares Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira ano 2 nº. 3 março 2011.

_____. Um olhar a partir das famílias. In: XAVIER, Alice; CANEDO, Maria Luiza; BRANDÃO, Zaia (org.) Construção da qualidade de ensino: achado e tensões de uma década de pesquisas. Rio de Janeiro: Forma e Ação Editora, 2013.

CARVALHO, Flavia L.B.C. Algumas Considerações sobre a Filosofia e a Ciência Moderna. Revista da Faculdade de Direito Candido Mendes, ano 15, n. 15, p. 53-66, 2010.

CARVALHO, Julia Tavares de. "Considere um favor pessoal": percepções e procedimentos utilizados pelos gestores escolares para composição do alunado. Monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2011.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

COSTA, Marcio. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, vol.13 nº 39, p.455-469, set./dez. 2008.

_____. Jovens estudantes do Rio de Janeiro: hábitos valores e expectativas segundo o prestígio de suas escolas. Boletim SOCED, v.1, PUC-Rio, 2005.

COSTA, M. & KOSLINSKI, M. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas: pensando a ecologia do quase mercado escolar. 33º encontro anual da ANPOCS. GT 17: Educação e Sociedade, vol. 1, p. 1-26, 2009.

_____. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p133-154, jan / abr., 2006.

COSTA, Marcio, PRADO, Ana & ROSISTOLATO, Rodrigo. "Talvez se eu tivesse algum conhecimento...": caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. Interseções, Rio de Janeiro, v. 14 n. 1, p. 165-193, jun. 2012.

CUNHA, L.A. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. Educação e desenvolvimento social no Brasil, 11ªedição. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1989.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

DARNELL, A. & SHERKAT, D. E. The impact of protestant fundamentalism on educational attainment, American Sociological Review, vol. 63, April 1997, p. 306-315.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba: ED. UFPR, nº24, p.213-225, 2004.

DUBET, François O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n.123, set./dez. p. 539-555, set./dez., 2004.

_____. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, jul, 2003.

_____. A sociologia da experiência. Lisboa, Instituto Piaget, 1996.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ELACQUA, G.; SCHNEIDER, M.; BUCKLEY, J. School choice in Chile: Is it Class or the Classroom? Journal of Policy Analysis and Management, vol. 25, no. 3, pp. 577-601, 2006.

ELIAS, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELLISON, Christopher. The Sociology of Religion in the 21st Century: Introduction. Sociological Spectrum, vol. 28, p. 417–420, 2008.

FAJARDO, Maxwell Pinheiro Pentecostais, migração e redes religiosas na periferia de São Paulo: um estudo do bairro Perus. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FELIPE, Luiza Helena Lamego. “Mercado escolar”: contornos de um debate no campo educacional. 33^o encontro anual da ANPOCS. GT 17: Educação e Sociedade, vol. 1, p. 1-26, 2009.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FIELD, Andy. Descobrimo a estatística usando o SPSS. 2^a edição, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FISCHMANN, Roseli. Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto. ComCiência – revista digital, n. 56, julho de 2004.

FONTANIVE, Nilma Santos e KLEIN, Ruben. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. São Paulo em Perspectiva, v. 23, n. 1, Jan/Jun, p. 19-28, 2009.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. 9^aed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

FRANCO, C., ALVES, F. & BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, nº 100, p. 989-1014, 2007.

FRANCO, C. & BONAMINO, A. Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. Mimeografado.

FORQUIN, Jean-Claude (org.) Sociologia da educação: dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADAMER, Hans-Georg Verdade e Método, V.1 e 2, Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

GADOTTI, M. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática, 2006.

GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. Estudos Avançados USP, São Paulo, v. 52, p. 47-62, 2004.

_____. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 28(2): 80-101, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10ª edição, Rio de Janeiro: Record, 2007.

HERVIEU-LÉGER, Daniëlle & WILLAIME, Jean-Paul. Sociologia e religião: abordagens clássicas. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

HERVIEU-LÉGER, Daniëlle. O peregrino e o convertido. A religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOLLEY, P. C. Religiosity and the High School Dropout. American Sociological Association, 2004, Annual Meeting, San Francisco, p. 1-25.

HOLME, J.J. Buying Homes, buying schools: school choice and the social construction of school quality. Harvard Educational Review, vol. 72, nº 2, p. 177-205, 2002.

JACOB, Cesar Romero et al. Religião e território no Brasil [recurso eletrônico]: 1991/2010, Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.

_____. Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

KARABEL, J. HALSEY, A.H. Educational research: a review and an interpretation. In: KARABEL, J. HALSEY, A.H. (org) Power and ideology in education. New York: Oxford University Press, p. 1-44, 1977.

KAZTMAN, R. & FILGUEIRA, F. Las normas como bien público y como bien privado: reflexiones en las fronteras del enfoque AVEO. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, Serie Documentos de Trabajo del IPES / Colección Aportes Conceptuales n. 4, 2006.

KOSLINSKI, M. & ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, Jul./ Set. 2012.

KOSLINSKI, M., PAES DE CARVALHO, C.; ALVES, F. Política de responsabilização, eficácia e desigualdades: uma investigação exploratória da experiência no Rio de Janeiro. In: Seminário Observatórios da Educação: Cidade, política e desigualdades. Em 05 e 06 de dezembro de 2013.

LACERDA, Patrícia; PAES DE CARVALHO, Cynthia. Contratos de Sucesso Escolar: Problematizando Interpretações sobre a Relação família-escola. 31º Encontro Anual da ANPOCS. SM 29, Caxambu, Setembro/Outubro de 2007.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

LOURY, Linda. Does Church Attendance Really Increase Schooling? Journal for the Scientific Study of Religion, 43:1, 2004, p. 119–127.

LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

MENDONÇA, Amanda. Religião na escola: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

MENTZER, Marc. Religion and Achievement Motivation in the United States: A Structural Analysis, Sociological Focus, The Pennsylvania State University, Vol. 21, No. 4, October 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NERI, Marcelo. Novo Mapa das Religiões. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2011.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. Bourdieu e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23 nº 78, 2002.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 7, p. 42-56, 1998.

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. Análise Social, vol. XL (176), p. 563-578, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação e Sociedade, Campinas, vol.28 nº100, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo & ARAUJO, Gilda. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, nº 28, p. 5-23, 2005.

PAES DE CARVALHO, Cynthia. Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade. Tese de doutorado, PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2004.

PAES DE CARVALHO, C.; CANEDO, M. L. Estilos de gestão em escolas de prestígio do Rio de Janeiro. Boletim SOCED, nº 6, 2008.

PAES DE CARVALHO, C.; FELIPE, L.H.L.; MANDELERT, D. Uso de dados de avaliação para escolha de escolas para um *survey*: desafios para a imaginação e o rigor metodológico. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, nº 70, p.127-148, jan./mar. 2011.

PAIXÃO, Léa. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB v. 2, nº 1, p. 23-51, jan./abr. 2007.

PIERUCCI, Antônio Flávio “Bye, bye, Brasil”- o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. Estudos avançados vol. 18 nº 52, São Paulo, set./dez., 2004.

_____. O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. Reencantamento e dessecularização. A propósito do autoengano em sociologia da religião. In: Novos Estudos CEBRAP. 49, nov., 1997. p. 99-117.

PORTES, Alejandro Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. Sociologia, problemas e práticas, New Jersey, n.º 33, p. 133-158, 2000.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M.L.de O; OLIVEIRA. M.G. Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 2008.

REGNERUS, Mark. Shaping schooling success: religious socialization and education outcomes in metropolitan public schools. Journal for the Scientific Study of Religion, September 2000, vol. 39, p.363- 370.

RIBEIRO, L.C.Q. & KAZTMAN, R. (org.) A cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org.) Família e Escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSISTOLATO, R. & PRADO, A Escolhas familiares e estratégias de acesso às escolas do sistema municipal de educação do Rio de Janeiro: navegação social em um espaço de disputa. 36º Encontro Anual da ANPOCS. GT 08: Educação e Sociedade, 2012.

ROSISTOLATO, Rodrigo Os gestores educacionais e a crítica à escola Republicana: uma análise da recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. In: Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd. GT 14: Sociologia da educação, 2012.

SETTON, Maria da Graça. A particularidade do processo de socialização contemporâneo, pp. 335-35. Tempo Social - revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov. 2005.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social. 7ª edição. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: SCHARTZMAN, Simon e BROCK, Colin (org.). Os desafios da Educação no Brasil. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 91-117, 2005.

SOUZA E SILVA, Jailson de. “Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro, 7 letras, 2011.

SOUZA, S.Z.L. & OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, vol.24, nº84, p.873-895, 2003.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. As Religiões no Brasil: Continuidades e rupturas. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Faustino. O “ensino do religioso” e as Ciências da Religião. Horizonte, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, p. 839-861, out./dez. 2011.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação vol.11, n.32, p. 211-225, 2006.

TORRES, Haroldo. Medindo a segregação In MARQUES, Eduardo e TORRES, Haroldo (org.). São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais. São Paulo: Ed SENAC, 2005b.

TORRES et al. Perfis do Professorado da Rede Pública de São Paulo. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 53, no 1, p. 125 a 158, 2010.

VELHO, Otávio. O que a religião pode fazer pelas ciências sociais? Religião e Sociedade. Rio de Janeiro, v.19, n.1, p. 9-17, 1998.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.121-132, 1981.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. Tradução de Antônio Flávio Pierucci São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WEBER, Max. Sociologia das religiões. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

WILLAIME, Jean-Paul. Religião e Modernidade: a secularização em debate. In: Sociologia das religiões. Tradução de Lineimar Pereira Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

WILSON, William Julius. The truly disadvantaged: the inner city, the underclass, and public policy. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

XAVIER, Alice; CANEDO, Maria Luiza; BRANDÃO, Zaia (org.) Construção da qualidade de ensino: achado e tensões de uma década de pesquisas. Rio de Janeiro: Forma e Ação Editora, 2013.

XAVIER, Alice O habitus escolar na construção da qualidade do ensino. Tese de doutorado, PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2013.

YAIR, G. School Organization and Market Ecology: a Realist Sociological Look at the Infrastructure of School Choice. British Journal of Sociology of Education, vol. 7, n. 4, p. 453-471, 1996.

ZANTEN, A. V. L'École de la périphérie. Paris: PUF, 2001.

ZUCCARELLI, C. Segregação Urbana, Geografia de Oportunidades e Desigualdades Educacionais no Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Brasil, 2009.

6.1

Sites visitados

www.censo2010.ibge.gov.br [acessado em 02 de setembro de 2013]

www.gov-rj.jusbrasil.com.br Lei nº 3459/00 [acessado em 08 de maio de 2013]

www.ibge.gov.br [acessado em 12 de dezembro de 2013]

www.inep.gov.br [acessado em 15 de agosto de 2013]

www.portal.inep.gov.br [acessado em 16 de agosto de 2013]

www.portal.mec.gov.br [acessado em 03 de outubro de 2013]

www.qedu.org.br [acessado em 08 de maio de 2013]

www.rioeduca.net [acessado em 01 de agosto de 2013]

www.todospelaeducacao.org.br [acessado em 27 de outubro de 2013]

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/historico_divulgacoes/deb-nota_explicativa16_09_08.pdf [acessado em 11 de fevereiro de 2014].

Anexo 1

Carta convite

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Departamento de Educação



CONVITE

Meu nome é Maria Elizabete Neves Ramos e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Minha pesquisa tem apoio do CNPq através da bolsa de mestrado conferida pelo PPGE/PUC-Rio e da CAPES através do Projeto do Observatório Educação e Cidade. Preciso realizar algumas entrevistas com os responsáveis/pais de alunos especificamente do 5º ano do ensino fundamental. Peço que preencham nome e telefone abaixo, devolvendo-o para que eu possa fazer contato e agendarmos a entrevista, que não será longa. Quem se dispuser a participar da pesquisa e não quiser fornecer seus dados para contato, deixo o meu telefone e e-mail: mbete.ramos@gmail.com e 92184929. Desde já agradeço a colaboração.

Nome: _____ telefone: _____

Maria Elizabete Neves Ramos
Mestranda pesquisadora

Com conhecimento do Departamento de Educação da PUC-Rio.

COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO
Marcelo Andrade
coordposedu@puc-rio.br

VICE-COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO
Cynthia Paes de Carvalho
coordposedu@puc-rio.br

Anexo 2

NIS RESP.



Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação

NIS ALUNO.

Ficha Cadastral do Aluno

Identificação Única

Cód. Aluno

Ano Letivo

Designação	Escola				
Nome				Cor / Raça	Sexo
Data Nascimento	Nacionalidade	UF	Religião	Freqüentou Pré-Escola	Freqüentou 1º ano
				7/0	5/0
Pai					Falecido
Instrução	Mora com o aluno		Profissão		
1 - 1º grau 2 - 2º grau 3 - superior 4 - analfabeto					
Mãe					Falecida
Instrução	Mora com o aluno		Profissão		
1 - 1º grau 2 - 2º grau 3 - superior 4 - analfabeto					
Responsável					Tipo
Tipo de Certidão	Nº Termo	Folha	Livro	Dt. Emissão Certidão	UF Cartório Nome Cartório - Órgão Emissor
1 - Nasc. 2 - Casam.					
Endereço / Bairro			CEP	Telefone	
Contato			Telefone		
Contato			Telefone		
Problemas de saúde					
Ed. Especial	1 - Pólo de Ed. Infantil 2 - Sala de Recursos 3 - Classe Especial 4 - Escola Especial 5 - Prof. Domiciliar				
Freqüentou outra instituição					
Meio de Transporte			Tempo de deslocamento		Regressa sozinho
1 - A pé 2 - Ônibus 3 - Trem 4 - Carro 5 - Metrô 6 - Outro			1 - Até 15 min 2 - Até 30 min 3 - Até 1h 4 - Mais de 1h		
Data	Assinatura do responsável			Responsável pelo preenchimento	

Anexo 3

GRUPOS DE RELIGIÃO E RELIGIÕES – IBGE

00 SEM RELIGIÃO

000 Sem religião

001 Agnóstico

002 Ateu

11 CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA

110 Católica Apostólica Romana

111 Católica Carismática; Católica Pentecostal

112 Católica Armênia; Católica Ucraniana

12 CATÓLICA APOSTÓLICA BRASILEIRA

120 Católica Apostólica Brasileira

13 CATÓLICA ORTODOXA

130 Católica Ortodoxa

14 ORTODOXA CRISTÃ

140 Ortodoxa Cristã

149 Outras ortodoxas cristãs

19 OUTRAS CATÓLICAS

199 Outras católicas

21 EVANGÉLICA DE MISSÃO LUTERANA

210 Igrejas Luteranas

219 Outras evangélicas de missão luterana

22 EVANGÉLICA DE MISSÃO PRESBITERIANA

220 Igreja Evangélica Presbiteriana

221 Igreja Presbiteriana Independente

222 Igreja Presbiteriana do Brasil

223 Igreja Presbiteriana Unida

224 Presbiteriana Fundamentalista

225 Presbiteriana Renovada

229 Outras evangélicas de missão presbiteriana

23 EVANGÉLICA DE MISSÃO METODISTA

- 230 Igreja Evangélica Metodista
- 231 Evangélica Metodista Wesleyana
- 232 Evangélica Metodista Ortodoxa
- 239 Outras evangélicas de missão metodista

24 EVANGÉLICA DE MISSÃO BATISTA

- 240 Igreja Evangélica Batista
- 241 Convenção Batista Brasileira
- 242 Convenção Batista Nacional
- 243 Batista Pentecostal
- 244 Batista Bíblica
- 245 Batista Renovada
- 249 Outras evangélicas de missão batista

25 EVANGÉLICA DE MISSÃO CONGREGACIONAL

- 250 Igreja Evangélica Congregacional
- 251 Igreja Congregacional Independente
- 259 Outras evangélicas de missão congregacional

26 EVANGÉLICA DE MISSÃO ADVENTISTA

- 260 Igreja Evangélica Adventista do Sétimo Dia
- 261 Igreja Evangélica Adventista Movimento de Reforma
- 262 Igreja Evangélica Adventista da Promessa
- 269 Outras evangélicas de missão adventista

27 EVANGÉLICA DE MISSÃO EPISCOPAL ANGLICANA

- 270 Igreja Evangélica Episcopal Anglicana
- 279 Outras evangélicas missão episcopal anglicana

28 EVANGÉLICA DE MISSÃO MENONITA

- 280 Igreja Evangélica Menonita
- 289 Outras evangélicas de missão menonita

30 EXÉRCITO DA SALVAÇÃO

- 300 Exército da Salvação

31 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL ASSEMBLEIA DE DEUS

310 Igreja Evangélica Assembleia de Deus

311 Igreja Assembleia de Deus Madureira

312 Igreja Assembleia de Deus de Todos os Santos

319 Outras evangélicas de origem pentecostal assembleia de Deus

32 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL CONGREGAÇÃO CRISTÃ DO BRASIL

320 Igreja Congregação Cristã do Brasil

329 Outras evangélicas de origem pentecostal congregação cristã do Brasil

33 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL O BRASIL PARA CRISTO

330 Igreja Evangélica Pentecostal O Brasil para Cristo

339 Outras evangélicas de origem pentecostal o Brasil para Cristo

34 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL EVANGELHO QUADRANGULAR

340 Igreja Evangelho Quadrangular

349 Outras evangélicas de origem pentecostal evangelho quadrangular

35 EVANGÉLICA DE ORIGEM NEOPENTECOSTAL UNIVERSAL DO REINO DE DEUS

350 Igreja Universal do Reino de Deus

359 Outras evangélicas de origem neopentecostal universal do reino de Deus

36 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL CASA DA BÊNÇÃO

360 Igreja Evangélica Casa da Bênção

369 Outras evangélicas de origem pentecostal casa da bênção

37 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL CASA DE ORAÇÃO

370 Igreja Evangélica Casa de Oração

379 Outras evangélicas de origem pentecostal casa de oração

38 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL DEUS É AMOR

380 Igreja Evangélica Pentecostal Deus é Amor

389 Outras evangélicas de origem pentecostal Deus é amor

39 EVANGÉLICA DE ORIGEM NEOPENTECOSTAL MARANATA

390 Igreja Evangélica Pentecostal Maranata

399 Outras evangélicas de origem neopentecostal Maranata

40 EVANGÉLICA RENOVADA NÃO DETERMINADA

400 Evangélica renovada, restaurada e reformada não determinada

401 Pentecostal renovada, restaurada e reformada não determinada

409 Outras evangélicas renovadas não determinadas

42 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL COMUNIDADE CRISTÃ

420 Igreja Evangélica Comunidade Cristã

429 Outras evangélicas de origem pentecostal comunidade cristã

43 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL NOVA VIDA

430 Igreja de Origem Pentecostal Nova Vida

439 Outras evangélicas de origem pentecostal nova vida

44 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL COMUNIDADE EVANGÉLICA

440 Igreja Evangélica Comunidade Evangélica

449 Outras evangélicas de origem pentecostal comunidade evangélica

45 OUTRAS IGREJAS EVANGÉLICAS DE ORIGEM PENTECOSTAL

450 Outras Igrejas Evangélicas Pentecostais

451 Igreja Internacional da Graça de Deus

452 Igreja Apostólica Renascer em Cristo

453 Igreja Evangélica Reviver em Cristo

454 Igreja Universal dos Filhos de Deus

455 Igreja Mundial do Poder de Deus

46 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL AVIVAMENTO BÍBLICO

460 Igreja Pentecostal Avivamento Bíblico

469 Outras evangélicas de origem pentecostal avivamento bíblico

47 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL CADEIA DA PRECE

470 Igreja Evangélica Cadeia da Prece

479 Outras evangélicas de origem pentecostal cadeia da prece

48 EVANGÉLICA DE ORIGEM PENTECOSTAL IGREJA DO NAZARENO

480 Igreja do Nazareno

489 Outras evangélicas de origem pentecostal igreja do Nazareno

49 EVANGÉLICA NÃO DETERMINADA

490 Evangélica não determinada

492 Declaração múltipla de religião evangélica

499 Outras evangélicas

51 IGREJA DE JESUS CRISTO DOS SANTOS DOS ÚLTIMOS DIAS

510 Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias/Mórmons

519 Outras igrejas de Jesus Cristo dos santos dos últimos dias

52 EVANGÉLICOS TESTEMUNHA DE JEOVÁ

520 Testemunha de Jeová

529 Outros evangélicos testemunha de Jeová

53 LBV/RELIGIÃO DE DEUS

530 Legião da Boa Vontade/Religião de Deus

59 ESPIRITUALISTA

590 Espiritualista

599 Outras espiritualistas

61 ESPÍRITA

610 Espírita, Kardecista

619 Outras Espíritas

62 UMBANDA

620 Umbanda

629 Outras umbandas

63 CANDOMBLÉ

630 Candomblé

639 Outros candomblés

64 OUTRAS DECLARAÇÕES DE RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA

640 Religiosidades afro-brasileiras

641 Declaração múltipla de religiosidade afro com outras religiosidades

649 Outras declarações de religiosidade afro-brasileira

71 JUDAÍSMO

710 Judaísmo

711 Essenismo

719 Outros judaísmos

74 HINDUÍSMO

740 Hinduísmo

741 Ioga

749 Outros hinduísmos

75 BUDISMO

750 Budismo

751 Nitiren

752 Budismo Theravada

753 Zen Budismo

754 Budismo Tibetano

755 SokaGakkai

759 Outros budismos

76 NOVAS RELIGIÕES ORIENTAIS

760 Igreja Messiânica Mundial

761 SeichoNo-Ie

762 Perfect Liberty

763 Hare Krishna

764 Discípulosde Osho

765 Tenrykyo

766 Mahicari

79 OUTRAS RELIGIÕES ORIENTAIS

790 Religiões Orientais

791 Bahai

792 Shintoísmo

- 793 Taoismo
- 799 Outras religiões orientais

81 ISLAMISMO

- 810 Islamismo
- 811 Druso
- 819 Outros Islamismos

82 TRADIÇÕES ESOTÉRICAS

- 820 Esotérica
- 821 Racionalismo Cristão
- 829 Outras esotéricas

83 TRADIÇÕES INDÍGENAS

- 830 Tradições Indígenas
- 831 Santo Daime
- 832 União do Vegetal
- 833 A Barquinha
- 834 Neoxamânica
- 839 Outras indígenas

85 RELIGIOSIDADE CRISTÃ NÃO DETERMINADA

- 850 Religiosidade cristã não determinada

89 NÃO DETERMINADA E MÚLTIPLO PERTENCIMENTO

- 890 Religiosidade não determinada ou mal definida
- 891 Declaração múltipla de religiosidade católica/outras religiosidades
- 892 Declaração múltipla de religiosidade evangélica/outras religiosidades
- 893 Declaração múltipla de religiosidade católica/espírita
- 894 Declaração múltipla de religiosidade católica/umbanda
- 895 Declaração múltipla de religiosidade católica/candomblé
- 896 Declaração múltipla de religiosidade católica/kardecista

99 NÃO SABIAM E SEM DECLARAÇÃO

- 990 Não sabiam
- 999 Sem declaração

Anexo 4

Lei nº 3459/00

Art. 1º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na Educação Básica, sendo disponível na forma confessional de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos, inclusive, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único - No ato da matrícula, os pais, ou responsáveis pelos alunos deverão expressar, se desejarem, que seus filhos ou tutelados frequentem as aulas de Ensino Religioso.

Art. 2º - Só poderão ministrar aulas de Ensino Religioso nas escolas oficiais, professores que atendam às seguintes condições:

I- Que tenham registro no MEC, e de preferência que pertençam aos quadros do Magistério Público Estadual;

II- tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor, formação religiosa obtida em Instituição por ela mantida ou reconhecida.

Art. 3º - Fica estabelecido que o conteúdo do ensino religioso é atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente.

Art. 4º - A carga horária mínima da disciplina de Ensino Religioso será estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, dentro das 800 (oitocentas) horas-aulas anuais.

Art. 5º - Fica autorizado o Poder Executivo a abrir concurso público específico para a disciplina de Ensino Religioso para suprir a carência de professores de Ensino Religioso para a regência de turmas na educação básica, especial, profissional e na reeducação, nas unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação, de Ciência e Tecnologia e de Justiça, e demais órgãos a critério do Poder Executivo Estadual.

Parágrafo Único - A remuneração dos professores concursados obedecerá aos mesmos padrões remuneratórios de pessoal do quadro permanente do Magistério Público Estadual.

Anexo 5

Documento SME/CRE

Documento encaminhado pelas coordenadorias de Educação e de Recursos Humanos da SME para ser observado pela E/SUBE/CRE, pelas direções das escolas de turno único e pelos professores da disciplina de ensino religioso.

1. A lotação dos professores de Ensino Religioso ocorrerá somente em escolas de turno único, com regência no 4º e 5º anos do ensino fundamental.
2. A equipe de direção, em conjunto com a equipe técnica e com o corpo docente da escola, deverá promover junto à comunidade escolar, a divulgação da inclusão da disciplina de ensino religioso, no currículo, com caráter facultativo.
3. A pesquisa junto aos pais, logo no início do ano letivo, a respeito da participação de seus filhos nas aulas de ensino religioso, deverá ser complementada ou refeita, pela equipe de direção, com a oferta dos três credos estabelecidos na Lei nº 5303/2011: católico, evangélico e religiões afro-brasileiras. Esse documento, uma vez assinado pelo pai/responsável, deverá permanecer arquivado na escola, na pasta do aluno, juntamente com os demais registros de sua vida escolar.
4. A equipe de direção deverá estar atenta a que os alunos cujos pais/responsáveis optaram pela aula de ensino religioso, assistam às aulas do credo escolhido pelo pai/ responsável, zelando dessa forma, pelo fiel cumprimento do estabelecido nos artigos da lei 5303/2011.
5. A equipe de direção deverá garantir que os professores de ensino religioso, em regência de turma, atuem e cumpram suas atribuições.
6. A organização do horário das turmas da unidade escolar deverá se estruturar de forma que enquanto parte da turma estiver em aula de ensino religioso, a outra parte estará recebendo aula de educação em valores.
7. As escolas que, já no 2º semestre de 2012, obtiveram resultados relevantes e experiências positivas com o trabalho de ensino religioso, poderão divulgá-lo para a sua comunidade, bem como para as demais escolas de turno único de sua área, oferecendo referências para a implementação exitosa da disciplina. Ficará a cargo da E/SUBE/CRE/GED a organização de encontros para esse fim.

8. A equipe de direção, nas reuniões iniciais que ocorrem, regularmente, no início do ano letivo, deverá apresentar aos pais/responsáveis, os professores de ensino religioso, dando-lhes a oportunidade de explicar o trabalho que desenvolvem.
9. As reuniões e conversas com os pais/responsáveis deverão, também difundir o respeito à liberdade religiosa e a importância do investimento da educação na formação de sujeitos tolerantes e livres de preconceitos, responsabilidade essa que é da família, da escola e da sociedade como uma todo.
10. A equipe de Direção deverá empenhar-se, durante o horário dos professores, para o estabelecimento de dia comum entre os professores de ensino religioso, de modo a favorecer a integração do grupo e a construção do planejamento.
11. Em relação ao espaço físico para as aulas de ensino religioso, é fundamental a colaboração da equipe de Direção na preparação e destinação de espaço(s) específico(s) para que os professores desenvolvam as atividades com os alunos. As equipes da E/SUBE/CRE deverão oferecer apoio às direções das escolas nesse planejamento e acompanhar as condições de sua realização.
12. A equipe de Direção e a coordenação pedagógica deverão informar aos professores quanto à periodicidade e aos procedimentos adotados pela escola para aquisição, recebimento e empréstimo dos materiais e equipamentos que pretendem utilizar em suas atividades com os alunos.
13. A equipe da E/SUBE/CRE/GRH deverá manter o controle sobre a lotação dos professores de ensino religioso nas escolas de turno único e das situações em que esse profissional necessite complementar horário em outra unidade escolar.
14. Com relação ao desenvolvimento das aulas de ensino religioso e à atuação dos coordenadores pedagógicos como apoio ao trabalho desses professores, o acompanhamento caberá à equipe da E/SUBE/CRE/GED.
15. À direção e demais membros da equipe técnico-pedagógica caberá promover, juntamente com o corpo docente, a inserção da disciplina no Projeto Político-Pedagógico da escola e a interlocução da mesma com as demais áreas do conhecimento, no planejamento anual da unidade escolar. É de igual importância, para a proposta curricular, a integração curricular, a integração dos diferentes credos oferecidos pelo ensino religioso.

Anexo 6

Roteiro de entrevistas

Questões para as entrevistas com os profissionais da educação:

1. O que você acha das avaliações externas?
2. Como a sua escola alcança seus resultados nas avaliações externas (Prova Brasil e Prova Rio)?
3. Essas avaliações refletem o trabalho da escola?
4. Há problema de falta ou evasão?
5. Como você acha que os pais escolhem essa escola para seus filhos?
6. Como os pais ficam sabendo dessa escola?
7. A procura por vagas é maior que a oferta?
8. Após o período de remanejamento e esgotados todos os prazos para matrícula via internet, sobram vagas?
9. Acha que os pais se conhecem entre si ou frequentam as mesmas atividades sociais?
10. Você conhece a religião de seus alunos?
11. Como você sabe?
12. Há alguma confissão religiosa mais comum?
13. Isso se reflete em algum aspecto da escolarização desses alunos?
14. Isso se reflete em algum aspecto relacionado ao funcionamento da escola?

Questões para as entrevistas com os pais ou responsável pelo aluno:

1. Como você escolheu essa escola para seus filhos?
2. Quem acompanha seu filho até a escola (distância entre a sua casa e o estabelecimento escolar)?
3. Concluindo o 5º ano nessa escola, para qual escola você espera que seu filho vá? Por quê? (qual a expectativa com relação à trajetória escolar do filho).
4. Quem acompanha seu filho nas tarefas escolares? (rotina, hábitos, se tem em casa ajuda na execução dos deveres de casa, lugar para estudar, etc.).
5. Qual a participação da família nas diferentes redes sociais (em que ambiente circula, qual acesso a diferentes grupos sociais)?
6. Se você percebe que a participação em algum desses grupos sociais favorece ou incentiva o processo de escolarização?

Anexo 7

Perfil dos profissionais da educação

Escola	Função	Formação ou pós-graduação	Tempo na escola	Tempo na função	Religião	Tempo de magistério	Tempo de formação
A	Diretora	Pedagogia, gestão. Psicopedagogia	26 anos	9 anos	Espírita	36 anos	23 anos
A	CP	Pedagogia e artes, gestão e docência.	12 anos	3 anos	Messiânica	15 anos	5 anos
A	Professora	Ciências biológicas e pós em docência	5 anos		Católica	16 anos	10 anos
B	Diretora	Direito e História		9 anos	Católica	45 anos	26 anos
B	Professora	Fisioterapia, Ciências Biológicas, especialização em psicomotricidade e Arquitetura.	1 ano	18 anos	Espírita	18 anos	18 anos
C	Diretora	Direito e História, gestão escolar, direito imobiliário.		5 anos	Católica	26 anos	20 anos
C	CP	Psicologia, psicopedagogia e gestão.	6 anos	10 anos	Espírita	25 anos	24 anos
C	Professora	Curso Normal	7 anos	7 anos	Evangélica	15 anos	15 anos
D	Diretora	Pedagogia, turismo supervisão e OE.		10 anos	Católica	27 anos	21 anos
D	CP	Pedagogia	6 anos	6 anos	Católica	18 anos	18 anos
D	Professor	História e pós em história da África e do negro no Brasil	15 anos	3 anos	Espírita	25 anos	27 anos

Fonte: entrevistas junto ao corpo docente.

Anexo 8

Perfil dos responsáveis pelos alunos

Escola	Parentesco	Tempo de escolarização	Com quem o aluno estuda	Expectativa de trajetória escolar	Religião declarada
A	Mãe	EM completo	Com a mãe, de 3 a 4 horas por dia.	Fazer faculdade	Católica
A	Mãe	EM incompleto	Com explicadora 1 hora por dia	Fundação Bradesco e sorteios.	Evangélica
A	Avó	a mãe faz faculdade Enfermagem	Com explicadora 3 horas por dia	CP II e Cap	Católica
A	Avô	EM completo ES incompleto	Aula de reforço	Fazer faculdade	"o que salva não é a religião"
A	Mãe	ES completo	Com a mãe.	Fazer faculdade	Espírita
B	Mãe	EM completo	Com a mãe.	CP II e bolsa em colégio particular da região	Kardecista
B	Mãe	EM completo	Com a mãe.	CP II e bolsa em colégio particular da região	Católica
B	Mãe	EF completo	Com a mãe.	Fazer faculdade	Católica
C	Mãe	4º EF	Com a mãe.	Até quando der	Católica
C	Mãe	3º EF	Com a mãe.	Até quando der	Evangélica
C	Mãe	1º EF	Com a mãe.	Até quando der	Evangélica
C	Mãe	8º EF	Com a mãe.	Fazer faculdade	Católica

Fonte: entrevistas com as famílias.