



**Joycimar Lemos Barcellos Zeferino**

**Entre diálogos e silenciamentos:  
O que dizem os professores sobre a  
religião no cotidiano das escolas?**

**Dissertação De Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Rio de Janeiro  
Abril de 2016



**Joycimar Lemos Barcellos Zeferino**

**Entre diálogos e silenciamentos:  
O que dizem os professores sobre  
a religião no cotidiano das escolas?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza**

Orientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Vera Maria Ferrão Candau**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Maria da Graça Jacinto Setton**

Faculdade de Educação – USP

**Prof.<sup>a</sup> Denise Berruezo Portinari**

Coordenadora Setorial do

Centro de Teologia e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 6 de abril de 2016

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

### **Joycimar Lemos Barcellos Zeferino**

Formou-se professora de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto de Educação Professor Moysés Henrique dos Santos (2007). Graduiu-se em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013). Especializou-se em Direito Educacional pelo Instituto Internacional Signorelli (2015). Atou como professora na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2008 a 2015) e atualmente é professora efetiva do Colégio Pedro II. Integra o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), compondo a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Ética Intercultural.

#### Ficha Catalográfica

Zeferino, Joycimar Lemos Barcellos

Entre diálogos e silenciamentos: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas? / Joycimar Lemos Barcellos Zeferino; orientador: Marcelo Andrade. – 2016.

158 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Diversidade religiosa. 3. Ensino religioso. 4. Cotidiano escolar. 5. Tolerância. 6. Educação intercultural. I. Andrade, Marcelo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Ao meu vovô Joaquim e meu *irmãozinho* Joãozinho  
que sempre iluminaram a minha caminhada.

## Agradecimentos

*ALIS GRAVE NIL* – lema da PUC-Rio – significa “*nada pesa com asas*”. Em todos esses anos nesse campus, este lema nunca fez tanto sentido quanto nos últimos dois anos. Realmente, nada é pesado quando se tem asas. E eu tive. Tive asas que tornaram meu voo possível, às quais eu venho agradecer imensamente.

Agradeço primeiramente a Deus, por iluminar meus caminhos para que fosse possível chegar até aqui. Sem a confiança que tenho em sua existência os obstáculos no caminho seriam quase intransponíveis.

À minha mãe, Elenice, e ao meu pai, Eber, sem os quais nada disso faria sentido. Agradeço por aceitarem minhas decisões, desde muito cedo, e por confiarem em minhas escolhas. Apesar da distância cotidiana, tudo que faço é para vocês; tudo que sou é por vocês. Agradeço também ao meu irmão, Carlos, por estar com eles nos momentos em que não posso estar. Todos os percalços pelos quais nós quatro passamos serviram, e servem até hoje, para tornar as vitórias ainda mais emocionantes e significativas. Esta é mais uma das nossas muitas vitórias. Hoje é dia de dizer mais uma vez: **NÓS VENCEMOS!**

Ao meu querido amor, amigo e companheiro de vida, Bruno, por ter (re)aparecido na minha vida justo nesse momento tão decisivo. Ao seu lado, a caminhada tem sido muito mais leve. Nos momentos de angústias e inseguranças seu abraço foi meu porto seguro e me passou a serenidade necessária para que eu pudesse seguir em frente. Hoje estamos aqui, juntos, e com mais um motivo para comemorar – e que esta seja apenas mais uma das muitas alegrias que pretendo celebrar ao seu lado.

À minha amiga-irmã, Thaís, pessoa com a qual sempre pude contar. Seu incentivo foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Sou grata à vida por ter colocado você no meu caminho.

Ao meu querido afilhado, Arthur, por ser o único que conseguia me tirar das pilhas e mais pilhas de textos acadêmicos e por ser o meu único motivo para sorrir num período cinzento em que a vida pareceu-me sem sentido. Se consegui sair dessa, devo isso a você, meu *bebeio*.

Ao meu querido mestre, professor, orientador e exemplo de vida, Marcelo Andrade, que me fez acreditar desde os meus primeiros dias ainda na graduação, que é possível chegar lá. Você me inspira, mestre. Sou muito grata por isso.

Aos meus colegas de turma e de caminhada nessa aventura chamada Mestrado. Em um período que começou tão conturbado em nossas vidas, terminamos agora esta fase com a leveza e a sensação do dever cumprido (*#passamosdocastelodomonstro*). Juntos, a caminhada, apesar de árdua, certamente foi muito mais divertida.

Aos companheiros e companheiras do GECEC por todas as trocas e contribuições que permearam minhas tardes de segunda-feira ao longo dos dois últimos anos. Agradecimentos especiais aos colegas do subgrupo GEFÉ pelas trocas que contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio pelos conselhos e ensinamentos, essenciais ao longo deste curso. Em especial, à professora Alicia Bonamino pela escuta atenta nos momentos de desabafo, quando as angústias da profissão eram tantas que transbordavam pelos olhos.

A toda equipe da Coordenação de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em especial às professoras Gloria Macedo e Simone Silva, pela atenção e hospitalidade com a qual sempre fui recebida. Aos professores e professoras da rede municipal do Rio de Janeiro que compartilharam suas experiências e opiniões por meio das entrevistas concedidas.

Às professoras Vera Candau (PUC-Rio) e Maria da Graça Setton (USP) que compõem a banca examinadora por aceitarem o convite e dedicarem seu tempo e empenho na leitura deste trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, minha querida PUC-Rio, onde me formo e transformo há oito anos. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, pelo auxílio financeiro sem o qual essa pesquisa não seria possível.

A todos aqueles que de alguma forma, seja direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse sonho o meu muitíssimo obrigada! E agora que venham as próximas fases! Que venham os próximos desafios, que venha o que vier, porque para quem tem asas somente o céu é o limite...

## Resumo

Zeferino, Joycimar Lemos Barcellos. Andrade, Marcelo. **Entre diálogos e silenciamentos: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas?**. Rio de Janeiro, 2016. 158.p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender, a partir da concepção de professores, como a religião se expressa no cotidiano escolar. Buscou-se também caracterizar práticas pedagógicas voltadas à educação para a diversidade e a tolerância religiosa, considerando a diversidade de credos religiosos existentes no contexto brasileiro e presentes na escola. Para responder às questões apresentadas, optou-se por uma abordagem qualitativa através de entrevistas semiestruturadas com professores polivalentes e professores de ensino religioso do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Constatou-se que a concepção de religião enquanto redentora dos problemas sociais e educacionais ainda se faz presente nas representações dos docentes. Além disso, independentemente da presença do ensino religioso, a expressão das identidades religiosas é um fato no cotidiano escolar, reconhecida tanto como iniciativa dos professores como dos alunos. Foi verificado, também, um significativo número de casos de intolerância religiosa que ocorrem no cotidiano escolar, em especial em relação aos adeptos de religiões de matriz afro-brasileira. Dentre as práticas pedagógicas relatadas, foi possível identificar que há professores que desenvolvem propostas que vão ao encontro de uma perspectiva de educação intercultural que valoriza a tolerância. Entretanto, parecem ser casos isolados quando se consideram os relatos sobre a comunidade escolar. Considera-se, portanto, que uma maior reflexão sobre a diversidade religiosa na escola, a partir da discussão da tolerância como um mínimo ético fundamental para a convivência em sociedade, pode contribuir para potencializar a ação pedagógica dos docentes.

### Palavras-chave

Diversidade religiosa; ensino religioso; cotidiano escolar; tolerância; educação intercultural



## Abstract

Zeferino, Joycimar Lemos Barcellos. Andrade, Marcelo (Advisor). **Between dialogues and silence: what teachers say about religion and school routine?**. Rio de Janeiro, 2016. 158. p. MSc. Dissertation - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research is aimed at comprehending, from the teachers conception, how religion is expressed in school routine. It has also been tried to identify pedagogical practices related to an education for diversity and religious tolerance, considering the diversity of religious beliefs and other identity impressions which are present not only in Brazil but also at school. To answer these questions, a qualitative approach has been chosen and it was done through semi-structured interviews with multifunctional teachers and Religious Education teachers who teach in public elementary schools in Rio de Janeiro. It has been found that the idea of religion as a redeemer of social and educational problems is still present in teachers representation. Besides that, it does not matter if Religious Education is present or absent, as the religious identities are a fact in school routine, not only because of a teachers' but also because of students' initiative. It has also been verified a great number of religious intolerance cases which happen in school routine, specially among adepts of Afro-Brazilian religions. Among the mentioned pedagogical practices, it has been identified that some teachers develop projects which enrich the tolerance and the intercultural education. However, these are isolated cases when we consider the school community as a whole. As a consequence, a greater consideration about religious diversity at schools is essential, through the discussion of tolerance as a minimum ethical pillar to live in society, which can contribute to enlarge the pedagogical practice of teachers.

## Keywords

Religious diversity; religious education; school routine; tolerance; intercultural education.

## Sumário

1 Introdução	16
1.1. Questões de pesquisa	18
1.2. Objetivos	18
1.3. Referenciais metodológicos	19
1.4. Percurso da pesquisa	23
2 Breves apontamentos teóricos	29
2.1. Da cultura aos símbolos: a religião como resposta	30
2.2. Para que serve a religião? Um fenômeno, várias perspectivas	31
2.2.1. Religião: desejo, ilusão ou fato social?	32
2.2.2. A religião como expressão da cultura e da identidade	35
2.3. Educação e interculturalidade: a escola como espaço em disputa	39
2.4. Entre a exigência e a autorrealização: que caminhos percorrer?	46
3 Artífices do cotidiano escolar: os sujeitos da pesquisa	53
3.1. O campo: de onde falam?	55
3.2. Sobre as entrevistas: repensar a prática?	60
3.2.1. O contato inicial: encontro com os professores de ensino religioso	61
3.2.2. O perfil dos professores: com quem a pesquisa dialoga?	64
3.2.3. O que pensam os entrevistados sobre a educação?	67
4 Tessituras entre educação e religião	74
4.1. O ensino religioso no Rio de Janeiro	76
4.1.1. A “educação em valores”	84
4.2. A expressão da religiosidade na escola: apontamentos para além do ensino religioso	88
4.3. E a laicidade, como fica?	89

5 “O meu Deus é o mesmo que o seu e ele não aceita isso”: frente a frente com a intolerância religiosa	92
5.1. Os primeiros passos rumo à intolerância: preconceito e discriminação em pauta	92
5.2. Intolerância religiosa: do simbólico ao concreto	96
5.3. “O diabo é cristão, não africano”: demonização das religiões de matriz afro-brasileira	102
5.3.1. O caso Kaylane Campos	105
5.4. Das motivações ao combate: é possível acabar com a intolerância religiosa?	108
6 As práticas pedagógicas dos artífices: tecendo as tramas do cotidiano escolar	112
6.1. A religião adentra a escola	113
6.2. Contribuições da escola ao combate à intolerância	116
6.2.1. Projetos, atividades, propostas: como tratar da diversidade na escola?	118
6.2.2. Trabalho em equipe: a influência de colegas e gestores	122
6.2.3. Os desafios no trabalho com a diversidade	125
6.2.4. Como trabalhar com a diversidade?	128
6.3. Implicações no currículo e na formação de professores	132
7 Considerações finais	136
8 Referências bibliográficas	141
Anexos	149
Anexo 1 Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	149
Anexo 2 Autorização da SME-RJ para realização da pesquisa	150
Anexo 3 Texto O mito de Procrusto	151
Anexo 4 Reportagem do Portal PCRJ	152
Anexo 5 Levantamento de crenças publicado em D.O.	153
Apêndices	154

Apêndice 1 Roteiro de entrevista – PEF	154
Apêndice 2 Roteiro de entrevista – P2	155
Apêndice 3 Roteiro de entrevista – PER	156
Apêndice 4 Termo de consentimento livre e esclarecido	157
Apêndice 5 Perfil dos entrevistados	158

## Lista de Ilustrações

Figura 1: Bairros de abrangência das CREs – 2014	56
Tabela 1: Indicadores IDS por bairro/ região 7ª CRE - 2010	57
Quadro 1: Perfil dos professores	65
Quadro 2: Local de atuação dos professores	67
Figura 2 : Religiões no Brasil (1872 – 2010)	75

## Lista de abreviaturas

CED: Coordenação de Educação

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

CIEP: Centro Integrado de Educação Pública

DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EDI: Espaço de Desenvolvimento Infantil

ER: ensino religioso

FONAPER: Fórum Nacional Permanente de Ensino religioso

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERIO: Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

IDS: Índice de Desenvolvimento Social

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OLE: Observatório da Laicidade na Educação

ONU: Organização das Nações Unidas

P2: Professor de Ensino Fundamental (22h30)

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCRJ: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

PEF: Professor de Ensino Fundamental (40h)

PER: Professor de ensino religioso

SEEDUC: Secretaria Estadual de Educação

SME: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UPP: Unidade de Polícia Pacificadora

*Axé pra quem é de axé*  
*Saravá pra quem é de saravá*  
*Aleluia pra quem é de aleluia*  
*Amém pra quem é de amém*  
*Shalom*  
*Namastê geral*  
Monobloco

# 1

## Introdução

Esta pesquisa é fruto de uma série de inquietações que foram surgindo ao longo de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Meu interesse está em compreender de que forma a diversidade religiosa presente em um país tão plural quanto o Brasil se expressa na escola. Assim, questiono-me sobre como se apresenta e quais seriam os desdobramentos da religião num espaço que se propõe laico, como a escola pública.

Primeiramente cabe ressaltar que o objeto central desta pesquisa não é o ensino religioso (ER) nas escolas. Esta observação faz-se pertinente, pois, em vários momentos e nos mais variados contextos, têm sido comum a associação de que a presença da religião na escola se reduz ao ER. Atualmente, é quase inevitável pesquisar a presença da religião na escola sem mencioná-lo, mas é importante deixar claro que o objetivo da pesquisa ora apresentada foi ir além, ou seja, entender, pela narrativa de professores, a presença da diversidade religiosa no espaço escolar, identificando como estes sujeitos compreendem o tema, que desafios enfrentam, que caminhos indicam. Busca-se aqui analisar a religião enquanto marca identitária dos sujeitos que se relacionam no espaço escolar, a partir da percepção dos professores.

Minha principal motivação para o desenvolvimento desta pesquisa foi a possibilidade de me aprofundar em um tema que sempre despertou meu interesse, devido ao fato de, ao longo de toda a vida, professar uma fé de vertente minoritária. Minha família é umbandista e cresci imersa nesse universo bastante particular, que não cabia e não podia ser revelado nas escolas pelas quais passei. Em minha trajetória escolar, tive a experiência pessoal do silenciamento de uma parte de mim pelo simples fato desta parte não ser aceita pela maioria. Na adolescência me aproximei do kardecismo e sigo, hoje, num movimento sincrético entre estes dois credos que possuem inúmeras injunções, mas que ainda são minorias e, devido a isso, são apontados e estigmatizados. Vestir o branco, em pleno século XXI, ainda causa incômodos. Assim, concordo com



Alves (2014, p. 13) quando afirma que estudar a temática da religião “longe de ser uma janela que se abre para panoramas externos, é como um espelho em que nos vemos”.

Bem como o gênero, a sexualidade, a etnia, a origem geográfica, entre outras, considero a religião uma das mais marcantes formas de expressão cultural nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, meu interesse é compreender como os professores percebem a presença da religião, e sua diversidade, no cotidiano escolar, especialmente, nas escolas de Ensino Fundamental.

Nos últimos anos, são numerosas as notícias de intolerância religiosa no espaço escolar e, entretanto, ainda é tímido o número de pesquisadores do campo educacional que discute a temática (CAPUTO, 2012; VALENTE e SETTON, 2015).

Assim, o aprofundamento neste campo temático seria, para mim, uma oportunidade particular de compreender o motivo pelo qual ao longo de anos de escolaridade não me senti a vontade para falar sobre meu credo religioso e somente na universidade tive a oportunidade de perceber que todos têm direito a se expressar em quaisquer que sejam os aspectos, desde que pautados pela tolerância, como um mínimo ético (ANDRADE, 2009).

No entanto, não entendo a pesquisa apenas como uma questão individual, pois tenho clareza que como eu muitos outros credos e vozes não puderam – e ainda não podem – se expressar no cotidiano escolar. Assim, partindo de uma motivação pessoal, mas indo além dela, busquei entender como a diversidade religiosa é percebida pelos professores e professoras, pois corroboro com a ideia de Alves (2014) de que a religião se constitui numa presença sutil que ajuda a tecer o cotidiano, onde incluo, também, o cotidiano escolar.

Encarar a escola como um espaço socialmente construído (DAYRELL, 1999), com o dinamismo do dia-a-dia, significa analisá-la a partir, também, das diversas identidades dos atores que nela atuam e dela fazem parte. Não podemos negar que o aspecto religioso – independentemente de credo ou até mesmo da opção de não tê-lo – constitui de forma marcante a identidade dos indivíduos. Sendo a crença (ou descrença) religiosa uma marca que nos constitui identitariamente – “fulano é católico”; “beltrano é crente”; “ela é da macumba”; “tal professor é ateu” –, então, parto do pressuposto que esta identidade se expressa, de uma forma ou de outra, na escola. A partir deste pressuposto, busquei

identificar no relato dos professores e professoras concepções, desafios e iniciativas com relação à temática, bem como os prováveis silenciamentos sobre alguns discursos religiosos no cotidiano escolar. De alguma forma, pretendo contribuir, através da pesquisa, com possíveis desdobramentos pedagógicos para um diálogo que favoreça o respeito entre as diversas identidades religiosas presentes na escola. Junto a esta análise anseio identificar que papel a tolerância, como valor e atitude, exerce nesta relação e de que forma a escola afeta a construção de atitudes de (in)tolerância entre os educandos que fazem parte de diferentes credos religiosos.

### **1.1. Questões de pesquisa**

A partir da delimitação do tema de pesquisa e do levantamento bibliográfico realizado, algumas questões iniciais tornaram-se mais pertinentes e passaram a ser definidas, conforme segue:

- Como os/as professores/as concebem a religião no cotidiano escolar? Que relações estabelecem entre religião e laicidade, bem como entre diversidade e tolerância?
- Partindo do pressuposto que a religião emerge no espaço escolar, especialmente na sala de aula, como os/as profissionais da educação fazem a mediação pedagógica com relação a esta temática?
- A tolerância, como valor e atitude, em relação à diversidade religiosa é discutida, trabalhada e valorizada pelos/as professores/as? Se sim, como? Se não, por quê?

### **1.2. Objetivos**

A partir das questões de pesquisa foram elencados três objetivos centrais para o trabalho:

- Identificar a concepção dos professores sobre religião, laicidade, diversidade e tolerância, caracterizando, assim, dinâmicas, expressões, sinais e ausências sobre a relação entre religião e escola.

- Observar como os professores compreendem o espaço que a religião ocupa no cotidiano escolar e como tal espaço se relaciona ou não com uma educação para a diversidade e a tolerância.
- Caracterizar possíveis práticas pedagógicas voltadas para uma educação para a diversidade e a tolerância, considerando a multiplicidade de credos religiosos e demais marcas identitárias existentes no cotidiano escolar.

### **1.3. Referenciais metodológicos**

Para buscar responder às questões apresentadas, optou-se, nesta pesquisa, por uma abordagem qualitativa, pois considero que para atingir os objetivos propostos seria necessária uma investigação cujos dados fossem obtidos a partir da perspectiva de alguns participantes do cotidiano escolar, os professores. Para tanto, foi utilizado como método de coleta de dados a entrevista de caráter semiestruturado.

Acerca do uso da entrevista como método de coleta de dados, sua escolha justifica-se pelo intuito de captar as representações dos sujeitos envolvidos.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa / deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e signfica sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p.215).

A entrevista é tratada nesta pesquisa como um processo de interação social que oportuniza a possibilidade de estudo do fenômeno em questão, considerando a importância da complexidade do evento discursivo (SILVEIRA, 2007).

Ainda sobre a entrevista, a opção de fazer uso de uma abordagem semiestruturada se deu para que fosse possível captar informações dos entrevistados de forma mais livre e espontânea, pois suas respostas não estariam condicionadas a alternativas padronizadas. Neste formato, por não haver uma imposição de ordem rígida das questões, permite-se que haja uma maior fluidez no diálogo, possibilitando maior notabilidade e autenticidade na fala dos

entrevistados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Assim, os roteiros de entrevista<sup>1</sup> constam de perguntas principais que são complementadas por questões inerentes às circunstâncias do momento da entrevista (MANZINI, 2004). Acredito que desta forma foi possível alcançar o cerne das questões que busquei na pesquisa.

Bourdieu (2007) classifica a interação que se estabelece na entrevista como uma forma de relação social. No estabelecimento desta interação, bem como em todas as relações sociais, também se encontram implicadas as relações de poder, ou seja, a situação dicotômica de poder/submissão entre pesquisador e pesquisado.

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural (BOURDIEU, 2007, p. 695).

Conforme sugere Bourdieu (2007), visando amenizar tanto quanto possível a violência simbólica que se pode exercer através dos efeitos de uma entrevista, os caminhos apontados pelo sociólogo foram utilizados como referência no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, um dos principais caminhos considerados diz respeito à proximidade social. À época das entrevistas, minha inserção profissional se dava no mesmo âmbito da inserção dos entrevistados: todos éramos servidores da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, na Secretaria Municipal de Educação, e os entrevistados estavam cientes desta condição no momento de apresentação da pesquisa, que antecedia a entrevista em si. Apesar do distanciamento necessário na relação pesquisador/pesquisado, considero que essa proximidade social se mostrou como elemento facilitador da comunicação.

De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor (BOURDIEU, 2007, p.697).

Como já afirmado, esta pesquisa foi realizada junto a professores e professoras da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Para a escolha dos sujeitos foram definidos três grupos de entrevistados: (i) professores de ER; (ii)

---

<sup>1</sup> Ver Apêndices 1, 2 e 3.

professores polivalentes cujas turmas são atendidas pelo ER; (iii) professores polivalentes que atuam em escolas onde não há ER. Esta escolha se deu a fim de se comparar, sempre que possível, o relato de professores que atuam com a presença explícita do ER com o daqueles que atuam sem este componente curricular. Ainda que não seja meu objetivo central investigar o ensino religioso em si, considero-o como um elemento potencializador e inevitável para a minha pesquisa, que, segundo minhas apostas, poderia propiciar que a temática religiosa surgisse com mais intensidade nas falas dos entrevistados, principalmente quanto à expressão que esta ganha no cotidiano da escola.

O processo de localização desses professores se deu, inicialmente, pelo grupo de professores de ER. Por intermédio da equipe da Coordenação de Educação (CED) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) foi indicada, como sendo de destaque na atuação da equipe de ER, por trabalhar numa perspectiva que valoriza a diversidade religiosa. Os onze professores de ER desta CRE foram convidados a participar. No entanto, apenas seis concederam as entrevistas. O segundo grupo foi definido a partir do recorte deste primeiro grupo, já que se tratava de professores regentes das turmas atendidas pelo grupo anterior. O terceiro grupo, composto por professores regentes atuantes nos mesmos anos escolares dos grupos anteriores, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, formou-se após a divulgação das intenções de pesquisa numa rede de contatos pré-existentes, formada por ex-colegas de trabalho do período em que lecionei na Rede Municipal de Educação. Nesta rede, duas professoras manifestaram interesse em participar e, a partir daí, indicaram os demais. Totalizamos a pesquisa com a participação de dezoito entrevistados, sendo seis de cada um dos três grupos.

Os professores se constituíram, a priori, em sujeitos selecionados por conveniência, já que após a chamada inicial foram entrevistados aqueles que se apresentaram predispostos a conceder a entrevista. Aos entrevistados iniciais foi solicitado que indicassem outros profissionais, os professores polivalentes. Nos casos afirmativos, foi utilizada uma amostra do tipo *snowball*. Neste tipo de amostra, os participantes iniciais indicam novos participantes que se enquadrem nos critérios estabelecidos pelo pesquisador (FREITAS *et alli*, 2000), ampliando e diversificando o leque de sujeitos localizados e entrevistados, mas de maneira

intencional e bem informada. Assim, evitamos o risco de entrevistar professores que não se sentissem situados sobre a temática da pesquisa.

As entrevistas visaram identificar sujeitos que pudessem informar sobre: (i) suas concepções sobre religião, laicidade, diversidade e tolerância religiosa; (ii) prováveis desafios encontrados no trabalho, principalmente em relação à expressão da religião na escola e (iii) iniciativas que consideram relevantes para a construção de uma cultura da tolerância religiosa no cotidiano escolar. Estes três aspectos – concepções, desafios e iniciativas – podem ser mais bem compreendidos com a análise do roteiro de entrevista. A realização das entrevistas semiestruturadas com os professores seguiu os preceitos da ética na pesquisa<sup>2</sup>, em especial aos que se referem à disponibilidade, anonimato e confidencialidade, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>3</sup>, firmado em comum acordo entre a pesquisadora e os/as entrevistados/as.

As entrevistas com o grupo de professores de ER e de professores polivalentes que atuam em horário integral foram realizadas nas escolas durante seus horários de planejamento semanal para que não houvesse interferência na dinâmica escolar das turmas atendidas. Os demais, professores polivalentes de horário parcial, foram entrevistados em espaços aleatórios, fora do horário de expediente.

Todas as entrevistas foram captadas por gravação de áudio e transcritas pela própria pesquisadora, como sugere Manzini (2012), por considerar a transcrição uma oportunidade de estabelecer uma reflexão inicial sobre a experiência do pesquisador com o campo. Após a transcrição, a etapa da análise de dados foi efetivada com o suporte técnico do software Atlas Ti. Foi realizada a leitura flutuante das entrevistas e a partir daí, com o uso do software, foi possível, categorizar as falas dos sujeitos, bem como agrupá-las e compará-las, facilitando e potencializando o trabalho de análise.

---

<sup>2</sup> Parecer favorável da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio - ver anexo 1.

<sup>3</sup> Ver Apêndice 4.

#### 1.4.

#### **Percurso da pesquisa**

Para melhor compreensão das estratégias utilizadas, vale descrever o percurso realizado até a conclusão desta pesquisa, pois diversos ajustes à proposta inicial foram necessários ao longo do seu desenvolvimento.

A princípio, enquanto a ideia desta pesquisa era ainda muito embrionária (muito antes de sequer ser um projeto de dissertação), a intenção era o acompanhamento sistemático de uma (ou algumas) escolas com o objetivo de observar na prática como as experiências com as identidades religiosas se estabelecem no cotidiano das escolas. Esse registro vale, pois é a partir dele que dou prosseguimento às questões que enumerarei a seguir.

Investir nessa opção metodológica, para que pudesse ser realizada com todo o cuidado e sensibilidade a que faz jus, demandaria um tempo que julgamos não caber na duração do curso de mestrado. Para perceber a presença de expressões religiosas de toda uma comunidade escolar, fazer-se-ia necessário, minimamente, uma imersão de um ano letivo em campo, pois assim as sutilezas e as expressões não tão sutis, como as relacionadas a datas comemorativas, por exemplo, ficariam mais marcadas. Dessa forma, o tempo da escola não se esgotaria no tempo da pesquisa e creio que muito se perderia.

Daí optei, com a anuência de meu orientador acadêmico, por ouvir os professores e as professoras, sujeitos que na trama cotidiana se relacionam com todos os demais componentes da comunidade escolar (alunos, gestores, funcionários, pais e responsáveis) para que, a partir deles, fosse possível buscar uma compreensão inicial de como o tema da diversidade religiosa, da intolerância e das (possíveis) aprendizagens a partir disso se estabelecem na escola.

A partir daí, definiu-se que a intenção de pesquisa se relacionava a entrevistas com professores regentes de turmas de 4º e 5º ano da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Entretanto, devido à abrangência do tema e da Rede<sup>4</sup> em questão, fez-se necessário elencar critérios para a definição de tais professores. Em buscas pelos veículos oficiais de informação da Prefeitura do Rio

---

<sup>4</sup> A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é considerada a maior da América Latina. Atualmente conta com 1.463 unidades escolares, mais de 654.000 alunos e mais de 40.000 professores.

de Janeiro não foi possível identificar registros de ações ou iniciativas relacionadas ao tema da tolerância religiosa que pudessem servir como ponto de partida para a localização de profissionais que atuassem como informantes situados da temática de pesquisa, ou seja, que tivessem familiaridade sobre os tópicos a serem tratados na entrevista (MANZINI, 2003; DUARTE, 2004). Os únicos dados disponíveis mais próximos à temática eram o decreto de criação da categoria funcional *professor de ensino religioso*<sup>5</sup> e a circular de implantação da disciplina ensino religioso<sup>6</sup>. Neste sentido, fez-se necessário o contato com os setores oficiais da SME para conhecer possíveis iniciativas no trabalho sobre diversidade e tolerância religiosas.

A estrutura organizacional da SME conta com a CED, ligada diretamente à Secretaria, e mais onze CREs, divididas por critérios geográficos. Na CED existem equipes responsáveis por cada um dos componentes curriculares em vigor no currículo oficial da Rede Municipal. Estas equipes elaboram as orientações curriculares, provas bimestrais (nos casos em que se aplicam) e coordenam projetos e iniciativas relacionadas às suas áreas. Ou seja, tem como função o acompanhamento de todas as questões inerentes aos diversos componentes curriculares.

Com a criação da categoria funcional *professor de ensino religioso* e a implantação da disciplina no currículo das escolas de turno integral, foi criada uma equipe de ensino religioso no âmbito da CED. Paralelamente, foram elencados profissionais em todas as CREs para atuarem como o elemento de ligação dos professores e das escolas com a equipe da CED.

Após agendamento prévio, a reunião aconteceu na sede da SME e contou com a presença de três professoras que integram a equipe de ER. O projeto de pesquisa foi apresentado às professoras, com especial destaque às questões de pesquisa e objetivos propostos, aos quais foram feitas algumas observações. Neste diálogo, foi colocado por elas, como sugestão, que as entrevistas não abarcassem somente os professores polivalentes, mas, também, os professores de ensino religioso, pois certamente estes teriam muito a dizer quanto à temática pretendida. Neste sentido, considerando que a pesquisa qualitativa no âmbito social deve

---

<sup>5</sup> Lei Nº 5.303 de 19 de outubro de 2011.

<sup>6</sup> Portaria E/SUBE/CED Nº 09 de 7 de agosto de 2012.



contar com a flexibilidade necessária para a compreensão mais apurada possível do meio investigado e, ainda, que, no que tange ao projeto de pesquisa, o pesquisador não deve “confundir realização com acabamento” (MACEDO *et alli*, 2009), a sugestão das professoras foi incorporada. Ainda que a decisão, a princípio, parecesse uma mudança brusca no projeto de pesquisa, optei, com anuência do meu orientador acadêmico, por incorporar os professores de ER, a fim de cumprir os objetivos propostos e, também, atender uma demanda que vinha do campo de pesquisa.

Na reunião seguinte, fui informada que o projeto recebera parecer favorável<sup>7</sup> do setor responsável por convênios acadêmicos da SME. Assim, a equipe responsável pelo ensino religioso tratou da indicação para a condução da pesquisa. No projeto constava a solicitação de indicação de um conjunto de escolas onde já houvesse um trabalho considerado bem-sucedido relacionado à temática da pesquisa, pois desta forma seria possível ouvir relatos de professores sensíveis à temática. Assim, acreditava-se que a pesquisa poderia contribuir no sentido de mapear caminhos pedagógicos possíveis e evitar o mero apontamento de eventuais problemas. Dentre as onze CREs existentes, foi destacado que uma delas desenvolvia um trabalho pedagógico expressivo sobre a temática pretendida: a 7ª CRE, que abarca bairros da zona oeste da cidade. Desta forma, foi definido junto a CED que os sujeitos de pesquisa seriam os seguintes: todos os professores de ER atuantes da região da 7ª CRE (onze professores ao todo) e que cada um destes indicaria um professor regente atuante nas turmas em que o ER é lecionado, totalizando um universo de vinte e dois professores entrevistados.

Dentre os onze professores de ER foi possível realizar a entrevista com apenas seis, devido à falta de retorno dos e-mails enviados e, em dois casos, à incompatibilidade de agendas. Assim, foi possível entrevistar dois professores de cada credo (católico, evangélico e de matriz afro-brasileira<sup>8</sup>). Considerando a redução do universo de entrevistados e as questões que foram surgindo após as primeiras entrevistas, senti a necessidade de conhecer, também, o posicionamento

---

<sup>7</sup> Ver anexo 2.

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que nesta pesquisa ao tratarmos de religiões de matriz afro-brasileira estaremos discutindo especificamente a umbanda e o candomblé, religiões de maior expressividade no Rio de Janeiro. Contudo, vale lembrar que além destas há outras denominações religiosas de mesma matriz: tambor de mina (Maranhão), batuque (Rio Grande do Sul), entre outras.

de professores cujo universo de trabalho não tinha contato com a dinâmica do ER, pois pude perceber que nas primeiras escolas onde estive a discussão da diversidade religiosa na escola acabava por ficar direcionada somente aos professores de ER. A partir daí defini, sob a supervisão de meu orientador acadêmico, que a pesquisa contemplaria um terceiro grupo de professores atendendo ao critério de proporcionalidade, ou seja, já que contava com a participação de seis professores de ER e seis professores polivalentes por eles indicados, deveria contar com a participação de seis professores cujas unidades escolares não possuem o ER em sua grade curricular. Esta foi mais uma decisão que os dados iniciais me levaram a tomar, a fim de me manter fiel às perguntas e aos objetivos da pesquisa.

Essa escolha foi feita a partir da divulgação da necessidade de participantes voluntários na rede de contatos já explicitada anteriormente. Após esta chamada aberta, duas professoras se dispuseram e, após concederem as entrevistas, indicaram as demais, que quando consultadas aceitaram participar. Desta forma a pesquisa contou com a participação de dezoito entrevistados/as.

Frente ao caminho percorrido e exposto acima, chegamos à presente dissertação, que encontra-se organizada em sete capítulos, conforme segue: (1) Introdução, ora apresentada; (2) Breves apontamentos teóricos; (3) Artífices do cotidiano escolar: os sujeitos da pesquisa; (4) Tessituras entre educação e religião; (5) “O meu Deus é o mesmo que o seu e ele não aceita isso”: frente a frente com a intolerância religiosa; (6) As práticas pedagógicas dos artífices: tecendo a trama do cotidiano escolar; (7) Considerações finais.

O segundo capítulo indica, brevemente, os referenciais teóricos com os quais a pesquisa dialoga. Inicialmente, discute-se acerca do conceito de religião, revisitando algumas vertentes, que buscam definir o termo e sua função. Em seguida, há a apresentação dos conceitos de (i) escola enquanto espaço sociocultural, perspectiva adotada na análise dos contextos discutidos; (ii) interculturalidade, abordagem com a qual a temática dialoga a partir da presença da diversidade religiosa; (iii) mínimos éticos e máximos de felicidade, como uma tentativa de interpretação dos fenômenos envolvendo casos de intolerância religiosa e não aceitação do outro, sob uma perspectiva da filosofia aplicada; (iv) educação para a tolerância, que auxilia na análise e interpretação das práticas pedagógicas relatadas pelos professores e professoras participantes.

O terceiro capítulo apresenta o campo pesquisado e os sujeitos participantes. Há uma breve contextualização da região abarcada pela pesquisa, o que, em uma cidade como o Rio de Janeiro, marcada pelas diferentes nuances socioeconômicas de acordo com a localização espacial, é um ponto que não poderia deixar de ser mencionado. Em seguida, o perfil dos professores e professoras entrevistadas, informando sua inserção profissional, idade, tempo de magistério e formação e suas concepções acerca do universo da educação: motivo da escolha da profissão, características consideradas relevantes para o bom desempenho do professor e sua visão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea.

O quarto capítulo contextualiza a diversidade religiosa no país e retoma brevemente a relação entre escola e religião. A partir das falas dos entrevistados, é feita a análise do fenômeno religioso presente de maneira efetiva na escola, seja pelas vias do ensino religioso, mas também além deste. A discussão traz também o conceito de laicidade na tentativa de compreender por que este debate é tão marcante atualmente.

No quinto capítulo são apresentados os relatos dos professores e professoras sobre situações em que a intolerância religiosa se fez presente no espaço escolar e além dele. Nesse contexto, é possível perceber o quanto a discussão sobre o valor da tolerância só se faz presente a partir de sua negação. Os relatos trazem situações envolvendo alunos, professores e a comunidade escolar como um todo. Existem relatos de situações envolvendo todas as religiões representadas pela disciplina ER, mas destaca-se a recorrência de situações de intolerância e de silenciamentos que se dá com alunos, professores e profissionais pertencentes às religiões de matriz afro-brasileira. Esse dado é uma constante também nas escolas em que não há ER.

O sexto capítulo trata das práticas pedagógicas e das intervenções relatadas pelos professores e professoras participantes, no sentido de situar como a temática da diversidade, sobretudo religiosa, é trabalhada com os alunos do Ensino Fundamental. Aqui são apontados caminhos possíveis, reveladas determinadas angústias e compartilhadas algumas esperanças.

Por fim, no sétimo capítulo, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, bem como suas limitações, considerando que não há a pretensão de que as inúmeras possibilidades de análise e interpretação deste campo temático sejam

aqui esgotadas. Possíveis caminhos de ampliação dessa discussão são apontados, na intenção de contribuir para futuros trabalhos.

## 2

### Breves apontamentos teóricos

Considero a pesquisa ora apresentada relevante no sentido de se aproximar de outras existentes, ainda que poucas, sobre escola e religião<sup>9</sup>, acrescentando aos trabalhos já realizados uma discussão sobre a formação para a cidadania e o respeito à diversidade religiosa, que tem sido, recorrentemente, apontada como uma das tarefas da escola. Para tanto, utilizo como pressupostos teóricos os seguintes conceitos: (i) escola como espaço sociocultural, de Juarez Dayrell; (ii) interculturalidade crítica, proposto por Vera Candau; (iii) ética de mínimos e máximos, proposto por Adela Cortina; (iv) educação para a tolerância, proposto por Marcelo Andrade. Minha intenção é que estes conceitos, de forma dialógica, ajudem a compreender o objeto de pesquisa pretendido. Junto a estes autores, em cada um dos pressupostos ora apresentados, outros autores são trazidos na intenção de constituir uma reflexão mais ampla e articulada. Entretanto, cabe ressaltar que não tenho a pretensão de esgotar a análise de tais conceitos, pois estou consciente da complexidade que lhes é própria. Portanto, os apresentarei aqui, brevemente, com a intenção de situar o leitor nos referenciais de análise dos dados.

Contudo, antes de enunciar os pressupostos teóricos com os quais a presente pesquisa dialoga, cabe identificar a conceituação de religião que encaro neste estudo. Cotidianamente utilizamos o termo *religião*, sem, no entanto, pararmos para refletir sobre ele. Não cabe aqui, mais uma vez, a intenção de esgotar conceitualmente o termo, já que, segundo Willaime (2012), não existe uma definição que seja unânime entre os pesquisadores.

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que há autores que discutem a temática (PIERUCCI, 2010; VALENTE e SETTON, 2015) e consideram distinções entre religião e religiosidade. Estes, em geral, pautam-se na obra de Georg Simmel, na qual a religião é considerada uma categoria formadora da experiência humana, enquanto a religiosidade seria uma função subjetiva dos seres humanos. Entretanto, nesta pesquisa, os termos serão utilizados de forma correlata, como também há registros entre outros pesquisadores (CUNHA, 2011; CAPUTO, 2005, 2012).

## 2.1.

### Da cultura aos símbolos: a religião como resposta

Alves (2014) nos chama a atenção para o fato de que o ser humano é o único ser capaz de produzir cultura. Diferente dos animais que são o que seu corpo lhes permite ser, a partir de sua programação biológica, e que são guiados pelo imperativo da sobrevivência, o humano tem seu corpo, apropria-se dele de tal forma que tem a capacidade de criar o novo. O ser humano, apesar de, obviamente, ter influências de sua carga biológica e possuir necessidades primárias, ainda é o único ser, do qual temos registro, que não tem em seu corpo um fim em si mesmo. O corpo dos seres humanos deixa de ser uma “entidade da natureza” e se transforma numa “criação da cultura”, pois até suas necessidades imediatas – impulsos sexuais, hábitos alimentares, ritmo biológico de acordar e adormecer, sensibilidade olfativa – vão se moldando a partir da atmosfera que é construída em seu entorno. Alves (2014) aponta, inclusive, que é por esse motivo que as crianças precisam ser ensinadas, tarefa que cabe aos mais velhos, pois só é possível transmitir e construir cultura a partir da educação.

Nossa tradição filosófica fez seus mais sérios esforços para demonstrar que o homem é um ser racional, ser de pensamento. Mas as produções culturais que saem de suas mãos sugerem, ao contrário, que o homem é um ser de desejo. [...] Desejo pertence aos seres que se sentem privados, que não encontram prazer naquilo que o espaço e o tempo presente lhes oferece. Porque o que a cultura deseja criar é exatamente o objeto desejado (ALVES, 2014, p. 22).

O apontamento acima, inspirado nas contribuições da psicologia social, indica que o ser humano está sempre buscando, mesmo que inconscientemente, um lugar em que “possa ser amado” (ALVES, 2014, p.22). Nesta busca, depara-se com situações em que encontra seu objeto de desejo de maneira concreta e há outras em que isso só é possível através de sua imaginação. Assim, o movimento natural do ser humano é unir elementos materiais e imateriais para criar um mundo em harmonia com seus valores e no qual sua existência faça sentido.

Entretanto, os seres humanos têm a consciência que, de forma efetiva, esses ideais fogem às suas possibilidades no plano da concretude. Desta forma, reconhecem a intenção a qual a cultura se propõe, desejam viver no mundo harmônico e idealizado, mas, cientes desta impossibilidade, alimentam-se da esperança de que um dia desejo e possibilidade se unam. Para manter acesa esta esperança a intenção da cultura é transferida para a esfera dos símbolos (ALVES, 2014, p. 23).

Alves (2014, p.24) qualifica os símbolos como referenciais que apontam direções. Acrescenta, ainda, que os símbolos são criados a partir do insucesso do ato de criação da cultura. Ou seja, por não alcançar o mundo idealizado, o ser humano sente a necessidade de se ligar a elementos que mantenham viva sua noção de incompletude no mundo, paralelamente à sua esperança de alcançar seu mundo ideal, inspirado na cultura por ele mesmo criada. Neste movimento, e a partir destes símbolos, surge a religião. A religião é caracterizada, nesse sentido, enquanto uma teia de símbolos gerados e geridos pelos desejos do ser humano.

O ser humano cria, a partir desse universo simbólico, uma realidade que possui um sentido humano e acaba por envolver todo o cosmos na intenção de validar e encontrar um sentido para sua existência (BERGER e LUCKMANN, 2004), pois os símbolos respondem à “necessidade humana de viver num mundo que faça sentido” (ALVES, 2014, p.34).

## **2.2.**

### **Para que serve a religião? Um fenômeno, várias perspectivas.**

Inúmeras são as respostas encontradas para a questão que intitula esta seção. Suas respostas poderiam ter largas variações de acordo com a extremidade dos polos em que fossem procuradas. Entretanto, dados os objetivos da pesquisa e as limitações impostas a uma discussão como essa, não trataremos aqui de definições e concepções diretamente relacionadas aos campos teológico e espiritual. Esta opção parte, entre outros fatores, da consideração da experiência religiosa enquanto experiência transcendente diretamente ligada à subjetividade humana.

Diversas áreas do saber já se debruçaram sobre o fenômeno religioso; diversos foram os autores que buscaram compreendê-lo. Sociólogos, antropólogos, psicólogos, filósofos, dentre outros. Mas, afinal, para que serve a religião? Tomando como ponto de partida o caminho indicado por Alves (2014) e estendendo sua análise, apresento algumas perspectivas que nos ajudam a compreender de forma mais abrangente como a temática da religião foi tratada ao longo da história por diferentes intelectuais. Certamente, um aprofundamento nessa discussão demandaria uma pesquisa própria. Aqui são elencados apenas alguns, considerados os mais relevantes no tocante ao recorte temático dado, apenas no intuito de situar o assunto em um panorama geral.

### 2.2.1.

#### Religião: desejo, ilusão ou fato social?

Muitos dos críticos da religião encaram-na como algo sem sentido. Seu caráter transcendente que considera elementos simbólicos que vão além da plausibilidade do que é concreto e material, é utilizado como argumento para tal posicionamento – utilizado pelos empiristas, por exemplo. Entretanto, uma análise um pouco mais cuidadosa nos leva a encarar a religião como algo que deve ser considerado, pois por mais que seus elementos sagrados figurem no plano do abstrato, seus efeitos naqueles que creem são notadamente verificáveis. Isso indica que a religião afeta aqueles que se deixam imergir em seu universo de maneira significativa, levando-os a ações que vão além da esfera social, pois atingem o foro íntimo e subjetivo (ALVES, 2014).

Buscando compreender como e por que esse movimento se dá, o teólogo e filósofo Feuerbach enxerga a religião sob uma ótica bastante peculiar. Para ele a religião poderia ser comparada aos sonhos: “Sonhos são as religiões dos que dormem. Religiões são os sonhos dos que estão acordados” (FEUERBACH, 1994 *apud* ALVES, 2014). Alves (2014) aponta que essa afirmação de Feuerbach não desmerece o significado da religião, colocando-a na esfera das coisas imaginativas. Sua ideia tem raízes nos pressupostos da psicanálise, para a qual os sonhos são como expressões subjetivas dos desejos dos seres humanos; assim seria em relação à religião.

Nesta perspectiva, o ser humano é dotado de estruturas mentais que possuem funções distintas: há aquelas em que reside o desejo e os impulsos e há aquelas que atuam regulando esses impulsos, impondo-lhes regras, pois do contrário se tornaria impossível a convivência em sociedade. Dado esse quadro, além das proibições impostas pela sociedade, o próprio ser humano já possui dentro si seus próprios conflitos e o cerceamento de seus desejos, que acabam ficando na zona do inconsciente para amenizar os efeitos desses conflitos. Os sonhos seriam como uma projeção dos desejos inconscientes que surgem em uma linguagem, na maioria das vezes, não tão direta, necessitando de interpretações. Daí o empenho da psicanálise em considerar a temática dos sonhos.

Inspirando-se nessa elucidação acerca dos sonhos, Feuerbach interpreta que a religião nasce tal qual os sonhos. A religião seria um mecanismo de fuga – no



sentido de suspensão consciente e provisória do mundo real – pelo qual o ser humano buscava o prazer que a realidade não lhe proporciona (ALVES, 2014, p.91).

A força derivada da experiência religiosa seria originada pela força dos desejos que ela representa, sendo o principal deles o desejo de não se sentir tão vulnerável frente à força da natureza. Nesse sentido, o ser humano projeta para uma figura transcendental, comumente vista como um deus que se assemelha aos humanos, todo o controle da natureza. Desta forma, a vida parece mais suave, pois tudo que acontece parece poder ser explicado e ter uma razão para acontecer.

Esta figura, fruto da projeção dos desejos e ansiedades do ser humano, acaba por refletir as próprias referências humanas, já que é criado a partir de suas subjetividades. Nas palavras de Feuerbach (*apud* ALVES, 2014, p.95) “Deus é a mais alta subjetividade do homem... Este é o mistério da religião: o homem projeta seu ser na objetividade e então se transforma a si mesmo objeto perante essa imagem, assim, convertida em sujeito”. Ou seja, a experiência religiosa seria uma transfiguração da própria realidade humana, um sonho criado para acalantar a vida.

Por outro lado, a obra de Karl Marx critica, política e filosoficamente, a religião. Seus argumentos partem do pressuposto da mesma enquanto um fato social. Marx entendia que a religião era utilizada como sustentáculo da ordem social, pautada no sistema capitalista. A classe trabalhadora recebia, através dos discursos religiosos, argumentos que a fazia aceitar a situação social de subordinação à classe mais abastada, detentora dos meios de produção. Esse contexto, marcado pela secularização, não dá margem às normas morais do universo religioso; só oferece espaço à ética do lucro (ALVES, 2014, p. 69).

Segundo Alves (2014), alguns filósofos de inspiração hegeliana almejavam uma transformação social. Apontavam, assim, a religião como o motivo dos problemas sociais e pretendiam atuar de maneira a persuadir as pessoas a abandonarem suas religiões, por meio de um programa educativo. Marx, por sua vez, acreditava que a religião não desempenhava essa função, pois não era a causa dos problemas, mas uma das consequências. Marx (2010) buscava focar sua análise naquela que considerava ser a força motriz da sociedade do sistema capitalista: a força de trabalho.

Sua interpretação da religião a considera enquanto um fenômeno social em que os indivíduos são dominados por uma criação mental própria, ou seja, o indivíduo inventa a religião e se deixa dominar por sua invenção. O motivo para esta criação imaginária seria a pressão social do contexto histórico. Para Marx (2010, p.145), este é “o fundamento da crítica irreligiosa: o homem faz a religião, a religião não faz o homem. E a religião é de fato a autoconsciência e o sentimento de si do homem, que ou não se encontrou ainda ou voltou a se perder”.

A interpretação de Marx (2010) põe a religião num patamar de ideologia, tal qual o capitalismo, de modo que somente após o afastamento do indivíduo desta aura ilusória seria possível vislumbrar a realidade.

A religião seria, então, uma produção das condições materiais do meio, no sentido de ajudar aquele que crê a suportar as dificuldades de sua vida material. Se por um lado o discurso religioso conforta a classe subordinada, por outro, ratifica a posição daqueles que pertencem ao grupo contrário. Nesse movimento, a religião atua de forma a consolar os fracos e legitimar os fortes (ALVES, 2014, p.79).

A célebre frase “a religião é o ópio do povo” indica esta visão de felicidade social ilusória, criada pelo universo religioso. Para Marx (2010), seria necessário que a classe trabalhadora abdicasse dessa felicidade ilusória proporcionada pelo acalento da religião, para tomar consciência de sua situação social real e agir em vistas de transformá-la.

Já o sociólogo francês Émile Durkheim propõe que a religião seja encarada enquanto fato social, por se constituir como um sistema de fatos existentes e que são reais, desde um ponto de vista sociológico. Durkheim (1983, p.206) caracteriza a religião como instituição, devido ao seu aspecto universal e persistente e afirma que, desta forma, faz jus à abstenção de julgamentos relativos à verdade e falsidade: “não existe religião alguma que seja falsa. Todas elas respondem, de formas diferentes, a condições dadas da existência humana”. O sociólogo aponta que uma instituição não constrói alicerces em meio a ilusões e que, se fosse este o caso, não se sustentaria ao longo do tempo.

A concepção de religião de Durkheim (1983) não apresenta relação com seu aspecto transcendente e sobrenatural, ela aparece muito atrelada aos conceitos de sagrado e profano. Seria esta uma característica comum a todas as religiões. Entretanto, segundo Willaime (2012, p.32), não se encontra nos textos

durkheimianos uma definição substantiva do que seria o sagrado, o termo aparece sempre em contexto de oposição ao profano. Ou seja, é possível crer que, para o sociólogo francês, a religião seria algo que estabelece certa distância das coisas da vida cotidiana.

Durkheim (1983) também aponta para o caráter socializador da religião, já que possui a característica de estabelecer experiências coletivas e formar grupos, sendo este o principal papel do movimento religioso. Essa ação integradora recebe destaque, mas o sociólogo não considera seu aspecto contrário, possivelmente porque sua abordagem foi constituída a partir de uma sociedade onde o grupo social e o grupo religioso se “interpõe perfeitamente”, nas palavras de Willaime (2012, p.34). Assim, não haveria distinções claras entre a sociedade civil e a sociedade religiosa, o que significa que a religião é um elemento constituinte da identidade coletiva nacional.

Durkheim (1983) destaca a ação da sociedade nos indivíduos: para ele a sociedade transmite sentimentos de dependência e respeito, que inspiram um sentimento coletivo que é vivenciado como realidade, a partir da religião (WILLAIME, 2012, p.33). Desta forma, aquele que crê em sua religião seria um indivíduo mais “forte” do que aquele que não crê, independente do que pregam as religiões. Essa força seria advinda do sentimento intrapessoal daquele que estabelece uma conexão com o sagrado. “O fiel que entrou em comunhão com seu Deus não é meramente um homem que vê novas verdades que o descrente ignora. Ele se tornou mais forte. Ele sente dentro de si, mais força, seja para suportar os sofrimentos da existência, seja para vencê-los” (DURKHEIM, 1983, p.222).

Considerando os elementos apontados, para Durkheim (1983, p. 230) a religião é conceituada como “um sistema solidário de crenças e de práticas relativas às coisas sagradas, ou seja, isoladas ou proibidas, crenças e práticas que reúnem todos aqueles que aderem a tal sistema em uma mesma comunidade moral chamada Igreja”.

### **2.2.2.**

#### **A religião como expressão da cultura e da identidade**

Para os interesses desta pesquisa, é preciso considerar as concepções sobre religião da sociologia articuladas com outros campos do conhecimento. Assim,

optamos também por uma compreensão no campo da antropologia. Neste sentido, a análise da religião feita pelo antropólogo Clifford Geertz se dá considerando-a a partir de sua dimensão cultural. Geertz (2008, p.66) compreende a cultura enquanto “um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”.

Sua motivação em desenvolver uma análise do fenômeno religioso se dá a partir da constatação que os trabalhos antropológicos existentes sobre a temática se limitam a demonstrar, por meio de etnografias, a experiência daqueles que estabelecem uma relação com o sagrado e os desdobramentos dessa relação que afeta modos de viver, valores morais, éticos e estéticos.

Sua definição de religião a representa como

um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (GEERTZ, 2008, p.67).

Os símbolos que compõem a religião modelam o mundo daqueles que creem, induzindo-os a um conjunto de disposições – que podem ser entendidas como tendências, compromissos, inclinações – que dão um caráter crônico às atividades e experiências vivenciadas (GEERTZ, 2008, p.70). Tais disposições não descrevem ocorrências isoladas, mas as chances de que atividades de âmbito religioso ocorram com maior probabilidade ou sob circunstâncias determinadas. Ou seja, um indivíduo que é devoto, não o é porque simplesmente pratica um ato de devoção como algo mecânico, mas porque tem a capacidade de praticá-lo.

O antropólogo afirma que na prática religiosa há a aceitação de determinado *ethos*<sup>10</sup> e visão de mundo devido à razoabilidade racional com que se apresentam àquele que crê. Isso se dá a partir de um movimento dinâmico de retroalimentação: o *ethos* demonstra a representação de um tipo de vida adaptado de forma ideal ao estado atual que a visão de mundo descreve. Em contrapartida, a visão de mundo se torna emocionalmente convincente, pois se constitui numa projeção de uma situação real idealmente organizada para acomodar tal tipo de vida. Esse mutualismo faz com que as preferências morais sejam retratadas como

---

<sup>10</sup> Geertz (1989, p.66) classifica o *ethos* como um conjunto de elementos referentes a uma sociedade ou grupo: “o tom, o caráter e a qualidade de vida, seu estilo e disposições morais e estéticas”.

imposições do senso comum em um mundo cuja realidade não se altera. Por outro lado, as crenças que chegam a esse mundo invocam sentimentos morais que são tomados como prova da experiência com uma, dita, verdade. Ou seja, a religião ajusta a ação humana a uma ordem de caráter metafísico e transcendental e projeta imagens dessa ordem na realidade da experiência humana (GEERTZ, 2008, p.67).

A importância da análise sobre a religião para o campo antropológico se estabelece a partir de sua capacidade de servir como fonte de concepções gerais do mundo, de si próprio e da relação entre os dois âmbitos, bem como fonte das disposições mentais enraizadas. Nesse sentido, a presença da religião na vida dos indivíduos<sup>11</sup> é um dos elementos que vai afetar maneiras de ser, pensar, agir e ver o mundo o que, conseqüentemente, influencia na constituição da identidade, visto que esta se constrói e reconstrói a partir das trocas sociais (ARAÚJO, 2009).

Conforme tentei demonstrar, as interpretações, conceituações e apontamentos sobre a religião são os mais diversos possíveis. Partindo para a literatura contemporânea, encontramos outros apontamentos que buscam conceituar o que é a religião. Para este diálogo, é elencado o pesquisador francês Jean-Paul Willaime cuja obra é voltada ao estudo das ciências da religião<sup>12</sup>.

Willaime (2012) indica que as definições de uso mais recorrente sobre o que seria religião se dão de acordo com as funções sociais que a religião exerce. Ao longo da exposição anterior foi possível perceber o quanto diferentes formas de pensamento – psicanálise, filosofia, sociologia, antropologia – debruçam-se sobre a temática. No entanto, há duas categorias de análise do fenômeno a partir da perspectiva sociológica que valem a pena serem destacadas: as definições funcionais e as definições substantivas.

As definições funcionais tratam a religião como um conjunto simbólico que fornece sentido aos eventos e experiências a partir de uma ordem no mundo. Essa suposta ordem é considerada como algo significativo e real, por vezes mais real que as demais experiências. Outras definições de caráter funcional tratam a

---

<sup>11</sup> Cita-se aqui a dimensão religiosa na constituição da identidade, entretanto sem ignorar aqueles que não corroboram com a vivência dessa dimensão. O ateísmo é aqui encarado, a partir da obra de Hannah Arendt, como uma *religião secular* que se configura na crença da não existência de um Deus – aspecto que, acredita-se, influencia na constituição das identidades individuais tanto quanto a experiência de uma crença cristã, africana, budista, judaica, entre tantas outras.

<sup>12</sup> No Brasil, encontramos a área denominada como ciências da religião ou ciências das religiões. Não há um consenso entre os pesquisadores se o termo deve ser usado no singular ou no plural.

religião como um sistema que auxilia nos questionamentos sobre assuntos como a morte, o sofrimento, o sentido da existência, entre outros. Isso significa que o caráter dessas definições está atrelado, como o próprio nome sugere, à funcionalidade da religião para os indivíduos. As definições substantivas tratam de forma mais acentuada do caráter transcendental das religiões e se aproximam substancialmente da acepção ocidental do termo religião. Assim, entre nós, a religião tende a ser definida como um conjunto de crenças e símbolos que possuem relação com o transcendental e fazem menção a uma realidade empírica na qual as coisas estão subordinadas à significação deste caráter transcendente.

Willaime (2012, p. 194) aponta para a necessidade de superação destas definições que limitam o fenômeno religioso e propõe que a religião seja vista como “uma atividade social regular que emprega representações e práticas relativas à vida e à morte, à felicidade e à infelicidade, associada a um poder carismático que se refere a entidades invisíveis”.

Além disso, conforme ressalta Willaime (2012), a religião produz vínculos sociais não somente pela formação de agrupamentos, mas – e principalmente – pelo universo mental por onde os indivíduos e as coletividades expressam sua concepção de ser humano e de mundo. Ou seja, apenas uma perspectiva, seja ela filosófica, sociológica, psicológica ou antropológica, não consegue abranger o fenômeno por completo.

Partindo desse pressuposto, considero também a contribuição de Alves (2014) ao apontar que é preciso reconhecer a religião como uma presença sutil e difusa que se constitui num dos fios da trama do cotidiano. Assim, a religião é entendida, nesta pesquisa, como um elemento formador da identidade dos indivíduos que influencia o modo de agir, pensar, ver o mundo e viver em sociedade.

A religião, este fenômeno complexo e difuso, está presente em todos os ambientes sociais, inclusive a escola. Nesta perspectiva, será preciso apontar como compreendemos o espaço escolar, a fim de, mais adiante, relacioná-los na análise dos dados.

### 2.3.

#### **Educação e interculturalidade: a escola como espaço em disputa**

Diversas são as análises acerca da função social da escola. Entre as teorias macroestruturais, que dissertam sobre a força das estruturas sociais na configuração do espaço escolar, tradicionalmente temos as teorias de caráter funcionalista e as teorias de caráter reprodutivista. A teoria funcionalista afirma que a educação está diretamente relacionada com as demandas sociais, ou seja, a função da educação é desenvolver as habilidades necessárias ao grupo social e seus ideais (TURA, 2006). A teoria da reprodução social defende que a escola não atua como instituição neutra, mas como mecanismo de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, sob a suposta égide da liberdade de oportunidades (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Ambas as teorias concebem a influência macrosocial como definidora do papel da escola.

No entanto, na década de 1980, uma nova vertente de análise da função social da escola é formulada na tentativa de superar o argumento do determinismo social no contexto escolar. Este novo paradigma coloca a escola na posição de uma construção social onde os sujeitos não se apresentam como agentes passivos diante de uma estrutura externa, mas como elementos de uma trama de interrelações baseadas em conflitos e negociações em função de determinadas circunstâncias. A escola, assim, realiza um processo heterogêneo, cuja ação recíproca entre sujeito e instituição dá o tom de sua conjuntura (DAYRELL, 1996).

Esta vertente que compreende a escola como espaço sociocultural visa dar outros significados aos sujeitos escolares e busca compreendê-los “na sua diferença, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p.37). Ou seja, isso implica reconhecer os sujeitos escolares – professores e estudantes, entre outros – como sujeitos plurais que chegam à escola carregando consigo suas experiências, identidades, crenças e valores.

A sociedade se estrutura a partir de diferenças e desigualdades: sociais, econômicas, políticas, sexuais, culturais, entre outras (MARTINS, 2013, p. 255). E é em meio a esta pluralidade e hierarquização que a educação tem como função

mediar a heterogeneidade que está posta socialmente, reconhecendo os indivíduos como autores e sujeitos do mundo. Pensar a educação nessa perspectiva significa considerar a escola como um espaço fundamental na mediação de trocas de experiências, culturas e saberes que constituem os indivíduos envolvidos em relações de poder, que, muitas vezes, são assimétricas e desiguais.

Para Martins (2013, p. 255), a entrada da realidade social na escola torna-se ainda mais expressiva e necessária quando se trata da escola pública, pois é necessário considerar e discutir a múltipla realidade que a compõe, formada por

realidades políticas, econômicas, culturais e sociais que construíram (e constroem) os contextos que a produziram (e produzem) como uma instituição pública; assim como explicitar as condições sociais que circunscrevem as experiências dos segmentos sociais que a frequentam - sejam elas intra ou extra escolares.

Nesse contexto, o espaço escolar é constituído por uma dupla dimensão: por um lado, as normas e regras institucionais, criadas com o objetivo de homogeneizar as ações dos sujeitos; por outro, as relações sociais cotidianas que compõe esse espaço. A sociedade – com suas organizações, reivindicações, diferenças étnicas, culturais e religiosas – reconfigura-se e é reconfigurada na escola (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p.133), o que faz com que cada escola seja única e particular. Essa dupla dimensão se forma pela relação de reciprocidade nas ações dos sujeitos e da instituição; e precisa ser considerada na constituição dos ideais pedagógicos que projetam o tipo de cidadão que a escola pretende formar.

É nesta visão sobre a escola – como um espaço que é determinado e determinante, que é disputado e disputa, que é construído e constrói – que quero compreender a perspectiva intercultural. No entanto, para que seja possível articular aqui tal perspectiva se faz necessário, primeiramente, situar o conceito de multiculturalismo, tendo em vista que ambos possuem uma relação de interdependência.

A origem do conceito de multiculturalismo surge, segundo Candau (2008, p.49), em meio à militância dos movimentos sociais que reivindicavam os direitos dos grupos sociais excluídos do exercício de sua cidadania plena e que conviviam diretamente com o preconceito e a discriminação. Candau (2008) aponta, ainda, que o cerne da discussão surge de forma mais significativa em meio aos movimentos sociais que traziam à tona as discussões étnicas e raciais, com especial destaque ao movimento negro. A chegada do tema ao universo



acadêmico só acontece em um momento posterior e, até os dias atuais, apesar de se configurar como um fenômeno crescente, ainda é objeto de muitos debates e embates acadêmicos.

A discussão acerca do que é multiculturalismo esbarra na dificuldade de se estabelecer uma definição que contemple todo um amplo arcabouço de abordagens. Devido ao dinamismo em que surge, sua conceituação é muito diversa. Entretanto, é possível destacar duas abordagens fundamentais: a abordagem descritiva e a abordagem propositiva. O multiculturalismo explicado a partir de uma abordagem descritiva é considerado uma característica das sociedades e sua ênfase está na descrição e na compreensão do processo de construção de uma sociedade formada por diferentes culturas. Em contrapartida, na abordagem propositiva, o multiculturalismo não se limita a reconhecer um dado social, mas apoia uma forma de atuação, visando à transformação da dinâmica social, cuja ênfase se dá em um projeto de trabalho das relações das diferentes culturas e na concepção de políticas públicas nesse sentido (CANDAUI, 2008, p.50).

Existem, ainda, definições bastante distintas, a partir das abordagens existentes. São elas: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo intercultural. É possível encontrar diversas outras terminologias (McLAREN, 1997; WALSH, 2009<sup>13</sup>), porém, de uma forma ou de outra, esta diversidade de nomenclaturas poderia ser contemplada dentre as três categorias expostas, considerando as duas grandes abordagens (descritiva e propositiva).

O multiculturalismo assimilacionista reconhece que existem diferenças na sociedade e que não há igualdade de oportunidades para todos os indivíduos – desigualdade que, em geral, afeta aos grupos minoritários como os negros, indígenas, população LGBT, entre outros. Partindo desse pressuposto são criadas políticas no sentido de oferecer o acesso desses grupos aos bens, serviços e

---

<sup>13</sup> Walsh em exposição apresentada no *Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”*, organizado pelo *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Tradução realizada para uso didático por Herlon Bezerra (IF Sertão PE/GMEPEIS Sertões).

direitos dos quais são privados. Porém, nesta abordagem, o multiculturalismo é visto como uma maneira de adequar os grupos socialmente marginalizados ao padrão social dominante, ou seja, ao padrão da cultura hegemônica. A escola, enquanto instituição social, seria um exemplo de instituição que auxiliaria bastante na compreensão desta definição, já que todos os indivíduos têm direito a frequentá-la e receber uma formação. Entretanto, haveria nas práticas escolares a perpetuação de um padrão monocultural hegemônico e todos aqueles que nela estão deveriam assimilar esse padrão. Com esse movimento, os conhecimentos próprios dos grupos minoritários são deslegitimados, já que não há espaço para eles. Para McLaren (1997, p.115)<sup>14</sup>, nesta abordagem, os grupos minoritários devem se despir de sua própria cultura como pré-requisito para assimilar o padrão social.

No multiculturalismo diferencialista, parte-se do pressuposto de que o movimento assimilacionista, descrito anteriormente, acaba por silenciar a cultura dos grupos sociais desvalorizados. Portanto, nesta segunda abordagem, preza-se pelo reconhecimento das diferenças, pois são a expressão das múltiplas identidades culturais existentes no meio social. Nessa perspectiva, haveria um trabalho com as especificidades das diferentes culturas, visando o empoderamento das culturas minoritárias. A ênfase desta perspectiva se dá na reivindicação do acesso aos direitos básicos, sociais e econômicos. Para Candau (2008, p.51), essa visão pode se tornar, por vezes, essencialista no tocante à formação das identidades culturais, buscando a preservação de uma base cultural em detrimento do hibridismo próprio das sociedades, especialmente, as contemporâneas. Esse movimento, na prática, acaba por gerar o que a autora chama de “*apartheid cultural*”, que seria a formação de guetos identitários ou o fechamento dos grupos culturais em si mesmos.

Para a terceira perspectiva, identificada como intercultural, não há a negação das desiguais relações de poder estabelecidas nas sociedades multiculturais. Assim, busca-se, a partir de uma interação que não nega os conflitos e as relações desiguais de poder, a criação de uma sociedade mais justa e igualitária. A posição estabelecida nesta perspectiva confronta diretamente as duas anteriores, pois

---

<sup>14</sup> Em sua obra, McLaren (1997) trata o multiculturalismo assimilacionista como multiculturalismo liberal.

“concebe a cultura em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU, 2008, p.51), o que não daria espaços para hegemonias e essencialismos. Nesta perspectiva, há o reconhecimento das diferenças como uma riqueza para todas as culturas, sem negar que muitos processos de desigualdades sociais podem estar construídos a partir da negação e/ou inferiorização das diferenças, tal como o racismo, o machismo, a homofobia, entre outros.

Poderíamos dizer que as duas perspectivas apresentadas inicialmente, a assimilacionista e a diferencialista, são as mais populares atualmente. Devido a isso, quando se fala em multiculturalismo, dependendo da inserção do interlocutor, seu referencial será voltado às práticas a elas relacionadas – o que pode dar margem a problemas de interpretação. Partindo dessa constatação, surge a necessidade de se delimitar definições mais precisas, devido à polissemia do termo. Sendo assim, a partir da terceira perspectiva surge o conceito de interculturalidade para demarcar a diferença em relação às demais.

Para Candau (2002, p. 97), o multiculturalismo, de uma forma mais generalista, é entendido como “uma realidade social na qual convivem diferentes grupos culturais”. Essa tomada de consciência da existência de diversos grupos distintos em um mesmo meio social só se dá, segundo a autora, pela concretização de fatos que apresentam de forma explícita a existência de interesses diferenciados, que, por vezes, resultam em situações de discriminação e preconceito. Ainda segundo Candau (2002), o reconhecimento do caráter multicultural de uma sociedade não significa, necessariamente, que estes grupos estabeleçam diálogos e relações.

Apesar de não ser objetivo central da presente pesquisa, cabe dissertar brevemente acerca das diferentes perspectivas sobre a interculturalidade, visando auxiliar na compreensão das proporções que a discussão abarca. No arcabouço da discussão da perspectiva intercultural, é possível identificar três modalidades distintas: interculturalidade relacional, interculturalidade funcional e interculturalidade crítica (WALSH, 2009, p.13). Por vezes, tal distinção se aproxima daquelas já apresentadas sobre o multiculturalismo, mas com novas nuances.

A interculturalidade relacional se constitui a partir da relação, do intercâmbio entre diferentes pessoas, práticas e tradições culturais; seria a forma

mais rudimentar, pautada em trocas básicas que podem ocorrer em qualquer contexto, independente da conjuntura social e econômica. Em geral, nesta primeira modalidade, não são consideradas as relações de poder que afetam as relações sociais. Reconhecem-se as diferenças, mas não haveria uma proposta mais substantiva de transformação das estruturas sociais. Poderíamos, assim, relacioná-la ao multiculturalismo diferencialista.

A interculturalidade funcional se pauta no reconhecimento das diferenças e da diversidade visando incluí-las na estrutura social já estabelecida. Ou seja, sua intenção é agregar os grupos minoritários ao sistema, de forma que eles passem a funcionar dentro dessa lógica, sem que as causas das desigualdades sejam questionadas. Esta modalidade atende nitidamente aos ideais do sistema capitalista, pois reconhece a diversidade, mas no lugar de empoderar os indivíduos que pertencem às minorias, os fazem funcionais à manutenção da ordem e da estabilidade social. Assim, tal perspectiva aproxima-se, por exemplo, do multiculturalismo assimilacionista apresentado anteriormente.

A interculturalidade crítica parte do pressuposto que a diferença se constrói a partir de uma estrutura colonial e hierarquizada em que há, segundo Walsh (2009), uma supremacia étnica que estabelece que os brancos se encontram em um patamar de privilégio social em relação aos negros e aos indígenas. Nesse ínterim, a interculturalidade crítica propõe a transformação das estruturas sociais para que seja possível o estabelecimento de novas formas de “estar no mundo” para as minorias subalternizadas. Sua proposta se configura como um “projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica, assentado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente diferente” (WALSH, 2009, p.14).

A opção conceitual pela interculturalidade crítica de Walsh (2009) articula-se com a definição também apontada por Candau (2008, p. 52) e elencada para compor o arcabouço teórico desta pesquisa:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. [...] Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Assim, como tentativa de superação do mero reconhecimento das diferenças, Candau (2002) aposta na perspectiva intercultural crítica, que propõe a interrelação entre diferentes grupos socioculturais, sem negar as desigualdades sociais que envolvem estes grupos. As interrelações propostas na interculturalidade crítica não negam que as diferentes identidades estejam marcadas pela desigualdade de poder. No entanto, o horizonte de sentido da interculturalidade crítica é uma sociedade mais justa e igualitária e, não somente, uma sociedade mais relacional ou na qual a diferença esteja assimilada.

McLaren (1997) e Walsh (2009) apontam para posições semelhantes. Desta forma, a perspectiva intercultural crítica seria um passo adiante da perspectiva multicultural, ou seja, enquanto o multiculturalismo seria uma constatação, a interculturalidade seria uma proposta. Se, a princípio, as diferenças são meramente reconhecidas na sociedade para serem assimiladas ao padrão dominante ou separadas em guetos, sob essa nova perspectiva, elas deveriam dialogar, ou seja, saímos do campo da verificação das diferenças para o campo das propostas sobre como e por que as diferenças devem interagir.

Em síntese, as principais características da perspectiva intercultural crítica são: a promoção da interrelação entre distintos grupos culturais; o rompimento com a visão essencialista das identidades culturais e do meio em que são constituídas; a consideração do processo de hibridização cultural na formação das identidades; a consciência das relações de poder que atravessam as relações sociais; e a manutenção do vínculo entre as questões de desigualdade e diferença, sem que haja reduções de um aspecto ou outro.

Na mudança da perspectiva multicultural para a intercultural crítica, Candau (2002) e Walsh (2009) defendem a educação como um campo propício. A educação na perspectiva intercultural implica na promoção do diálogo e na troca entre indivíduos de identidades culturais diferentes, sem desconsiderar que este diálogo se dará em relações sociais desiguais. Para Walsh (2009, p.4), a educação intercultural é um importante espaço para a reivindicação de direitos de igualdade e diferença, pois

a educação, como instituição política, social e cultural é espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do Estado. Por isso mesmo, o entendimento de que a interculturalidade seja eixo e dever educativo é substancial.

Assim, a proposta de educação intercultural crítica se apresenta nesta pesquisa como fundamental para compreensão e interpretação dos dados, pois é tida como um princípio necessário para a construção de uma sociedade democrática e plural, respeitosa de toda e qualquer diferença e construtora de processos mais justos e igualitários.

A escola é aqui compreendida como um espaço em que figuram constantes disputas, inclusive as culturais. Nesta pesquisa, busquei nortear a análise dos impactos dessas disputas, tratando aqui, especificamente, das religiosas, a partir da perspectiva intercultural crítica. Essa aposta teórica é uma opção possível no âmbito escolar para tratar das diferenças não como problemas, mas como riquezas que muito tem a contribuir para o processo educativo. A diversidade religiosa é um fato social no contexto brasileiro e não pode ser ignorada pelas instituições educacionais e pelos sujeitos que nelas atuam, pois além da constatação dessa diversidade, dela fazem parte tensões e conflitos que têm desdobramentos na sociedade.

## **2.4.**

### **Entre a exigência e a autorrealização: que caminhos percorrer?**

A diversidade religiosa brasileira, conforme exposto anteriormente, faz-se presente no cotidiano das escolas e a forma como essa pluralidade de crenças é encarada pelos sujeitos atuantes nesse espaço pode afetar a maneira como essas relações se estabelecerão na sociedade, dado o caráter formador da escola.

Partindo da perspectiva de uma educação que envolva os sujeitos numa égide de valorização das diferenças, entendendo-as como ponto positivo e repleto de potencialidades para o processo educativo, sem negar as desiguais relações de poder estabelecidas, faz-se necessário estabelecer os caminhos que podem levar à concretude dessas expectativas.

Nesta pesquisa, pressupomos viver, na atualidade, em uma sociedade que se pretende pluralista, na qual todos os grupos sociais – onde se incluem também os grupos religiosos – possam desfrutar das mesmas prerrogativas. Sabemos que historicamente muitos grupos sociais fundamentaram seus valores morais na

religião. Contudo, nos questionamos: como seria possível a coexistência de uma multiplicidade de credos, se cada um deles têm em si seu código moral<sup>15</sup> próprio?

Com o intuito de situar essa discussão, cabe apresentarmos as possibilidades de vivência dos valores morais elencadas pela filósofa espanhola Adela Cortina. Segundo Cortina (1996), essas possibilidades podem ser classificadas em três categorias: o monismo moral, o politeísmo moral e o pluralismo moral.

Uma sociedade moralmente monista possuiria apenas um código moral compartilhado por todos os cidadãos. Isso significa que tanto suas respostas aos dilemas morais quanto seus ideais de felicidade seriam os mesmos para todos. Obviamente, este tipo de sociedade só é possível se considerarmos o caráter oficial desse código moral, como no caso de países que adotam declaradamente uma religião oficial, já que é impensável acreditarmos, em pleno século XXI, numa sociedade em que todos compartilhem exatamente as mesmas noções morais.

Nas sociedades moralmente politeístas, as questões morais são consideradas de caráter subjetivo, permitindo, com isso, que os cidadãos optem por um sistema cuja hierarquia de valores julgam a mais adequada às suas crenças. Desta forma, torna-se inviável o compartilhamento desses valores entre grupos que adotam sistemas diferentes, pois essas hierarquias não apresentam argumentos sólidos – baseiam-se apenas na adesão pessoal ou grupal, segundo Cortina (2008).

Numa sociedade em que se estabelece o pluralismo moral há a premissa de um mínimo de convenção acerca dos valores que são compartilhados entre todos grupos sociais. Cortina (2008) destaca que essa convenção não se dá apenas por meio de negociações explícitas, mas por uma espécie de consciência daquilo que não pode ser negado a nenhum ser humano, independentemente de classe, credo, etnia ou diferença cultural. Esses valores dão origem à ética<sup>16</sup> cidadã<sup>17</sup>.

A ética cidadã é pensada visando responder ao questionamento sobre de que forma seria possível definir os valores morais a serem difundidos socialmente

---

<sup>15</sup> Entende-se aqui a moral como conjunto de valores presentes na vida cotidiana, que oferecem orientações práticas para a ação humana.

<sup>16</sup> Segundo Andrade (2009), para Cortina a ética se constitui na reflexão filosófica sobre a moral.

<sup>17</sup> Nas publicações em Língua Portuguesa, a tradução da expressão utilizada pela autora é *ética cívica*. Entretanto, visando evitar possíveis associações com a *moral cívica* amplamente difundida no período ditatorial brasileiro, assumimos nessa pesquisa o uso da expressão *ética cidadã*, acreditando que expressa de maneira mais adequada as intenções da autora no conjunto de sua obra.

numa sociedade pluralista. Cortina (1996, 2008) propõe uma ética cidadã na qual busca articular os ideais do que é justo e do que é bom, de forma a equalizar os valores necessários para uma convivência social harmoniosa. Esta ética é constituída por um conjunto mínimo de valores que, se compartilhados por todos os cidadãos, tornariam a convivência em uma sociedade pluralista possível (CORTINA, 1996, p.14).

Cortina (1996) defende que esses valores tratados em sua proposta podem ser incorporados a concepções individuais distintas e são essas concepções que funcionarão como instâncias de sua conduta. Ou seja, tais valores não têm como função modificar por completo as visões dos indivíduos e seus diferentes modos de ver, sentir, estar no mundo e construir sua história. A função da incorporação desses valores seria balizar níveis distintos de exigências: as premissas últimas, aquelas que Cortina (1996) denomina ética de máximos, e os acordos morais compartilhados, denominados ética de mínimos.

A ética de mínimos preza pelos princípios do que é justo e universalizável a todos os indivíduos. Fazem parte da ética de mínimos aspectos como o dever, a exigência, a universalidade, a legalidade, a razão e o compromisso. Por outro lado, a ética de máximos aproxima-se de uma proposta de felicidade relacionada aos princípios do que é bom e leva os indivíduos à autorrealização. Na ética de máximos encontramos como proposição a finalidade, o convite, a pluralidade, a gratuidade, a imaginação e a liberdade.

A ideia de valores universais pode parecer contraditória, no sentido de que para alguns críticos levaria à imposição de convicções morais e tenderia à intolerância. A esses, Cortina (1996) rebate esclarecendo que uma sociedade plural só é possível caso se estabeleça dessa forma, a partir do momento em que valores básicos, os mínimos éticos que permeiam sua proposta, sejam definidos pelo consenso de diferentes grupos sociais, do contrário a tolerância com os que pensam de forma diferente e o respeito ativo com o outro não conseguiriam se estabelecer efetivamente.

No tocante à religião, Cortina (1996) se questiona se seria possível que as pessoas que professam uma fé religiosa – e com isso possuem um sistema moral próprio desse grupo – seriam capazes (e teriam interesse) em aderir a uma ética cidadã. Sua defesa é de que as orientações morais próprias de cada uma das religiões, advindas do pluralismo religioso presente na maior parte das sociedades,



se não em todas, devem caminhar junto à ideia do pluralismo moral. Isso significa que as religiões deveriam apresentar seus caminhos de uma perspectiva de autorrealização dos indivíduos, sem, contudo, se colocarem como verdades únicas e absolutas. A religião, na concepção de Cortina (1996), com a qual esta pesquisa coaduna, não deve colocar seus dogmas à frente dos valores básicos e compartilhados entre todos e todas, pois, em essência, é tida como um convite a um modo de viver e ver o mundo, como um caminho que leva a um ideal felicitante sem que para isso discrimine e seja intolerante com aqueles que não compartilham desse ideal.

Aproveitando o fio condutor das ideias da filósofa Adela Cortina, destaca-se nesta pesquisa um dos mínimos éticos por ela apontado: a tolerância ou respeito ativo<sup>18</sup>. Ao longo da história, e ainda hoje, a discussão acerca da tolerância só se estabelece devido a fatos e atitudes pautadas pela intolerância. Em se tratando da temática religiosa, em especial no Brasil nos últimos anos, tal afirmação se faz cada vez mais necessária. Os casos de intolerância religiosa se multiplicam a cada dia, portanto, discutir o conceito de tolerância se faz de fundamental importância, pois chegamos a um ponto em que a tolerância se configura como uma questão de sobrevivência (HÄRING e SALVOLDI, 1995, p.6), já que a intolerância se tornou uma prática comum frente à diferença (ANDRADE, 2009, p.20).

A ideia de tolerância surge e se desenvolve em contextos de disputas religiosas (BOBBIO, 2002). Falar sobre tolerância como um dos mínimos de uma ética cidadã compartilhada, no intuito de reivindicá-la em nossa sociedade, provoca sentimentos ambíguos, pois o termo tem seu significado amplamente atrelado à ideia de indiferença. Para compreendermos melhor essa associação, cabe analisarmos a acepção do conceito de tolerância na modernidade.

Os sentidos de tolerância na modernidade, predominantes nos dicionários das línguas latinas, revelam a ideologia da cultura europeia em seu projeto de universalidade e homogeneidade pela dominação das outras culturas. No século XVI, o vocábulo latino *tollerantia* significa constância em suportar, permitir, condescender. Nessa acepção, a tolerância supõe uma relação humana entre desiguais, em que o superior faz concessões ao inferior. Assim, o verbo 'tolerar' aparece frequentemente como sinônimo de 'suportar' ou 'aceitar' com indulgência. (CARDOSO, 2003, p. 131-132)

Oliveira, A. (2007) aponta que nos séculos XVII e XVIII o termo tolerância aparecia atrelado aos direitos fundamentais “do homem” – a pluralidade humana estava restrita a identidade do homem europeu, o homem que possuía tais direitos.

---

<sup>18</sup> Em sua obra Cortina introduz o termo tolerância e, posteriormente, o substitui por respeito ativo.

Esta tolerância era relacionada, principalmente no âmbito religioso, à submissão da diversidade a esta identidade europeia. A tolerância era tida, então, como “uma atitude necessária de suportar a presença do outro para preservar a ordem universal” (CARDOSO, 2003, p. 132).

Frente a isto, esta definição de tolerância foi utilizada como elemento legitimador de atitudes de intolerância, pois, por não admitir o que está fora do paradigma, “os homens” (europeus) se viam no direito de exterminar todos aqueles que não assumissem uma postura domesticável, para que pudessem ser tolerados. Oliveira, A. (2007) chama a atenção para o fato de que séculos depois, ainda vemos, nos dias atuais, esse sentido do termo tolerância de forma tão presente na sociedade. Hoje, para muitos, tolerar ainda se resume a suportar o outro.

Parte daí o esforço no campo teórico em buscar defender continuamente o conceito de tolerância das acusações de indiferença e afirmá-lo enquanto regra prática de convivência (BOBBIO, 2002, p. 150). Neste sentido, serão consideradas nas análises que constituem essa pesquisa as contribuições do filósofo político italiano Norberto Bobbio, que possui apontamentos específicos acerca da discussão sobre tolerância/intolerância no contexto religioso, bem como nos campos da ética, da moral e das virtudes. Para Bobbio (2002, p.155), a tolerância se caracteriza como um método que implica no uso da persuasão frente àqueles que têm visões e atitudes divergentes.

Também em posição de defesa da tolerância, serão considerados os apontamentos feitos por Marcelo Andrade, estudioso da obra de Adela Cortina. Andrade (2009, p.186) define que a tolerância seria “o valor e a atitude de aceitar a diversidade de concepções últimas sobre a vida, principalmente as diferentes ofertas do que venha a ser uma vida boa e feliz.” Ou seja, configura a tolerância como um valor mínimo fundamental para as relações sociais.

Baseado na perspectiva da interculturalidade crítica proposta por Candau (2002) e nos mínimos éticos propostos por Cortina (1996), Andrade (2009) apresenta a tolerância como sendo um mínimo ético intercultural, ou seja, um mínimo que compõe valores e atitudes que possibilitariam a convivência da diversidade, em sociedades plurais e desiguais. Para Andrade (2009), a tolerância seria um mínimo moralmente exigível que, ao contrário do que relata Oliveira, A. (2007), não seria pouco, mas o fundamental. Assim, implicaria em uma forma de

“atender com equidade as diferentes demandas e necessidades das sociedades multiculturais” (ANDRADE e TEIXEIRA, 2014, p.72).

A partir da concepção de tolerância apresentada por Andrade (2009; 2014), esta se configura, também, como uma possibilidade de fundamentação para a prática pedagógica, visando a superação do preconceito e o estabelecimento do diálogo respeitoso e harmonioso entre diferentes.

Considerando a ideia de Cortina (1996) acerca dos mínimos éticos que se apresentam como exigências morais e os máximos felicitantes que são uma proposta à autorrealização; e levando em conta, também, a concepção de tolerância como um valor de potencialidade intercultural, acredito que os caminhos que levem a essas convenções devem, necessariamente, passar pela instituição escolar.

A tarefa educativa pressupõe escolhas – de conteúdos, competências, habilidades e valores a serem partilhados – e tais escolhas devem ser negociadas para evitar a valorização de umas em detrimento de outras. Nesse sentido, Andrade (2009, p. 189) aponta para a importância da reflexão conjunta sobre o tipo de seleção a ser feita, já que a escola também não teria a capacidade, nem a função, de ensinar tudo. Sua aposta é a de que a educação possa ajudar a compartilhar os valores morais existentes nas diferentes culturas sem, contudo, doutrinar ou pressionar a aceitação de um código moral como o único possível.

A necessidade de educar para a tolerância encontra nas palavras de Umberto Eco uma argumentação plausível. Eco (2001) acredita que a recusa ao diferente faz parte da condição humana e pode ser observada desde a infância.

Educar para tolerância adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos e religiosos é tempo perdido. Tarde demais. A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tem início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais (ECO, 2001, p.198).

Por isso, uma educação que reforce os mínimos éticos e, em especial, a tolerância como valor necessário à convivência entre indivíduos diferentes se apresenta como fundamental. Andrade (2009) destaca que as escolas podem atuar com propostas educativas que enfatizem os convites, aconselhamentos e demais aspectos que levem à autorrealização (ética de máximos), propostas que enfatizem normas, regras, deveres e atitudes exigidas (ética de mínimos), bem como podem articular ambas as dimensões. Nessa discussão, o aspecto mais conflitante para Andrade (2009, p.194) é a necessidade de clareza sobre os papéis desempenhados

pelos aspectos apresentados: quanto aos convites, estão pautados na liberdade individual e podem ser aceitos ou não; quanto às exigências, todos os indivíduos se sentiriam obrigados a se submeter para garantir, minimamente, a dignidade humana.

### 3

## Artífices do cotidiano escolar: os sujeitos da pesquisa

Costuma-se tratar por artífices os artesãos. No entanto, artífice é todo aquele que trabalha em determinado ofício. Ofício é qualquer atividade que requer técnicas e habilidades específicas. A docência é um ofício (ARROYO, 2000) e como tal repousa nas mãos dos artífices, responsáveis por guiar a tecelagem das redes que formam o cotidiano escolar. Antes de aprofundar as análises dos dados acerca da temática que esta pesquisa se propõe, cabe apresentá-los.

Neste capítulo são apresentados: (i) o lugar de onde falam esses professores e professoras, visando situar o contexto geográfico e social em que estão inseridos profissionalmente; e (ii) os sujeitos, professores/as da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que se propuseram a compartilhar suas concepções acerca da escolha e do exercício da profissão, do papel da escola na sociedade contemporânea, bem como da religião no cotidiano escolar.

A importância de se conhecer, mesmo que brevemente, o contexto em que atuam os entrevistados se dá pela necessidade de considerar o espaço geográfico como parte do processo de identificação social, visando situar as ocorrências e concepções relatadas nas entrevistas. Santos (1988) compreende o espaço geográfico como processo e produto das relações sociais nele estabelecidas. Nessa perspectiva, ele é uma construção que vai além do aspecto físico, pois considera fundamentalmente o papel das relações sociais, tomando o espaço como categoria relacional.

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente, da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: **um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento**. As formas, pois têm um papel na realização social (SANTOS, 1988, p. 12, grifos meus).

Santos (1988) aponta que as características de um espaço habitado são inúmeras, mas a principal é, sem dúvidas, a heterogeneidade. Seja em termos de distribuição numérica (entre continentes, países e demais unidades geográficas) ou em termos de evolução (novas especificidades que ampliam a cada dia o leque das

diferenças). Ambos os aspectos dão origem a um terceiro: “a enorme diversidade qualitativa sobre a superfície da terra, quanto a raças, culturas, credos, níveis de vida, etc” (SANTOS, 1988, p.15). Frente a essa conjuntura, constatamos que são muitas as demandas sociais advindas do entorno (SOUZA, 2011) que se refletem no cotidiano escolar, portanto não há como ignorá-las.

Quanto a conhecer melhor os professores no sentido de sua relação com o magistério, desde a escolha da profissão até a relação que estabelecem com a escola, acreditamos que ao contarem sobre seu percurso profissional realizam um movimento que vai além da mera descrição dos acontecimentos. Ao narrarem suas experiências acabam por “alterar formas de pensar e agir, sentir motivação para modificar suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre seu desempenho profissional” (REIS, 2008, p.20).

A oportunidade de compartilhar práticas e experiências, bem como a de contar sobre os caminhos que os levaram ao magistério, não é uma prática tão valorizada quanto se deveria no âmbito escolar, muitas vezes em função do acelerado ritmo cotidiano em que outras demandas são priorizadas. Entretanto, quando se faz possível, como foi o caso oportunizado pela participação nesta pesquisa, os professores claramente se dão conta de questões sobre as quais não haviam antes refletido, principalmente em relação às suas práticas pedagógicas. Foi recorrente ao longo das entrevistas expressões como “*preciso conhecer melhor*”, “*nunca havia parado pra pensar nisso*”, “*dizem que sou boa professora, não sei se sou*”, bem como o relato de práticas de valorização das diferenças, sob uma perspectiva intercultural crítica, sem que os professores conseguissem identificá-las como tal. O mesmo ocorreu com práticas que seguiam a linha oposta, aparentando traços de uma fala intolerante, inclusive, também sem que, segundo minha percepção como entrevistadora, os professores tivessem a clareza disso.

Assim, acreditamos que a possibilidade de conhecer o ponto de vista dos professores quanto a temas que possuem relação intrínseca com seus papéis nos ajuda a analisar de forma mais contextualizada, posteriormente, seus apontamentos sobre a relação entre educação e religião no cotidiano escolar.

### 3.1.

#### O campo: de onde falam?

Após os primeiros contatos com a equipe da CED/ SME, responsável por analisar e avaliar a viabilidade dos projetos de pesquisa acadêmica no âmbito da rede de ensino, foi indicada a 7ª CRE, dentre as onze existentes, como sendo aquela cuja equipe de ER apresentara destaque na atuação. Conforme já apontado na introdução da dissertação, apesar do objetivo desta pesquisa não se limitar à discussão do ensino religioso na escola, devido a uma demanda específica do campo, resolvi iniciar a pesquisa com estes professores.

A 7ª CRE é responsável pelo acompanhamento das unidades escolares dos seguintes bairros<sup>19</sup> da Zona Oeste da cidade: Anil, Barra da Tijuca, Camorim, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Pechincha, Praça Seca, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras<sup>20</sup>, Tanque, Taquara, Vila Valqueire, Vargem Grande, Vargem Pequena. Na figura 1 é possível observar o quão significativa é a extensão territorial abarcada pela 7ª CRE.

Atualmente a 7ª CRE é responsável por 164 unidades escolares, assim distribuídas: 29 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), 23 creches municipais, 12 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), 99 escolas municipais e uma escola de ensino especial.

Devido à extensão territorial contemplada pela CRE é possível encontrar uma ampla variedade nos aspectos sociais, econômicos e culturais, que certamente se refletem nas escolas, alunos, professores e, por conseguinte, no cotidiano escolar. Para uma breve análise que reflita esses aspectos, será apontado aqui o Índice de Desenvolvimento Social (IDS)<sup>21</sup>, que tem por finalidade calcular o grau de desenvolvimento social de uma área comparada a outras de mesma natureza (CAVALLIERE e LOPES, 2008).

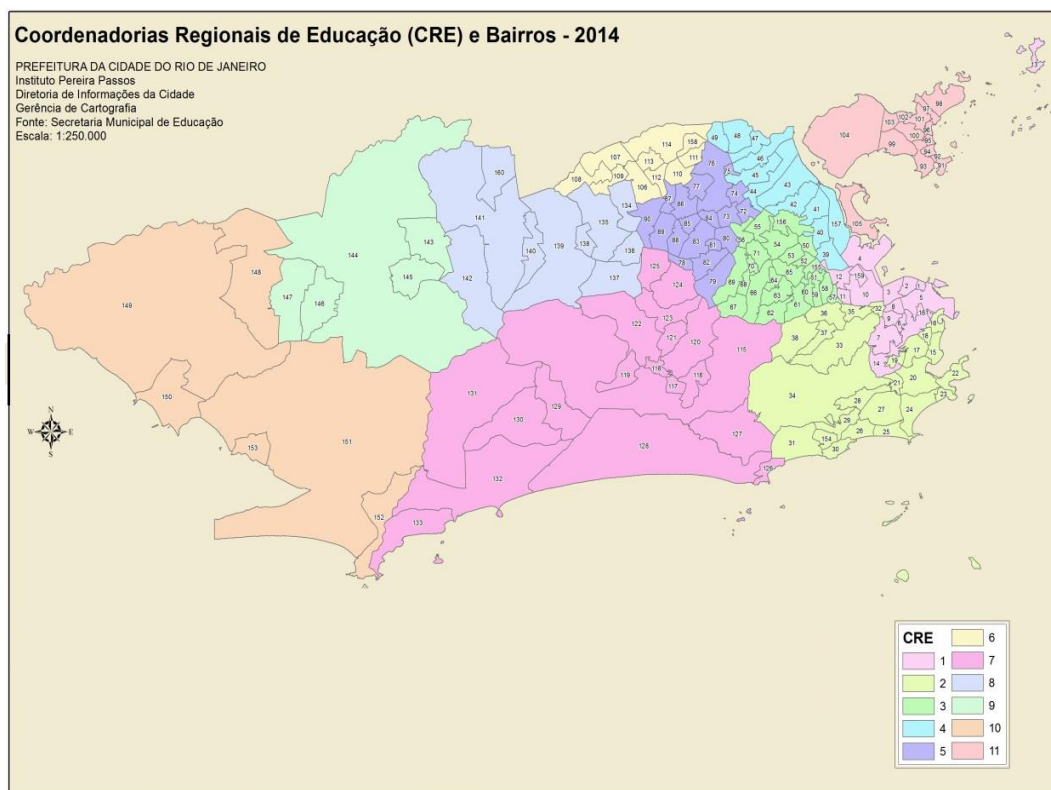
---

<sup>19</sup> Os bairros Joá e Grumari aparecem na listagem oficial de bairros da Prefeitura como integrantes da região administrativa em questão, entretanto não constam na listagem de bairros referentes à 7ª CRE, portanto não estão sendo considerados na pesquisa.

<sup>20</sup> Rio das Pedras ainda não é considerado oficialmente um bairro, mas devido às suas proporções e especificidades é tratado pela SME e pelos moradores da região como sendo. Oficialmente integra o bairro de Jacarepaguá.

<sup>21</sup> O IDS é inspirado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), calculado pela Organização das Nações Unidas (ONU).

**Figura 1: Bairros de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação (2014)**



Fonte: Armazém de dados do Instituto Pereira Passos, disponível em [www.armazemdedados.rio.rj.gov.br](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br)

No IDS são contempladas quatro grandes áreas: o acesso a saneamento básico, a qualidade habitacional, o grau de escolaridade e a disponibilidade de renda. O IDS é gerado a partir dos dados recolhidos pelo Censo Demográfico do IBGE. De acordo com os dados referentes ao ano de 2010, temos o quadro exposto pela tabela 1.

Os bairros destacados na tabela constituem o campo específico no qual esta pesquisa se realizou: Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Itanhangá, Praça Seca, Rio das Pedras e Taquara. Cabe ressaltar que as entrevistas não foram, necessariamente, realizadas nas escolas, mas a importância de apresentar o campo se dá, pois ele será retratado nas falas dos professores entrevistados. Em alguns casos, há a comparação de unidades escolares situadas em diferentes localidades e, em outros, situações relatadas são justificadas a partir do contexto social dos alunos. Nesse sentido, situar se este contexto se refere a um bairro de classe média alta, como a Barra da Tijuca, ou uma comunidade carente, como a Cidade de Deus, se faz relevante para a análise das falas dos entrevistados.



**Tabela 1: Indicadores do IDS por bairro/ região da 7ª CRE - 2010<sup>22</sup>**

Bairros	IDS	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Anil	0,63	98,80	76,67	99,98	0,64	1,25	6,20	33,53	15,66
Barra da Tijuca	0,76	99,19	88,66	99,97	1,04	0,43	16,88	7,67	55,02
Camorim	0,52	67,48	36,18	98,63	0,61	1,32	5,31	46,73	15,69
Cidade de Deus	0,56	99,56	97,05	99,66	0,37	3,23	1,81	77,11	0,35
Curicica	0,58	98,46	84,49	99,40	0,46	1,89	2,92	54,97	2,10
Freguesia	0,63	97,35	78,73	99,58	0,64	1,54	6,59	30,66	18,52
Gardênia Azul	0,57	99,37	88,37	99,67	0,41	2,08	2,39	68,00	1,87
Itanhangá	0,52	92,86	47,32	99,32	0,43	2,93	4,00	60,13	6,68
Jacarepaguá	0,55	95,67	78,42	96,73	0,40	3,41	3,07	64,77	4,89
Pechincha	0,64	99,79	88,31	99,99	0,60	1,02	5,88	27,46	13,89
Praça Seca	0,60	98,86	94,38	99,66	0,47	2,61	3,68	46,60	5,34
Recreio dos Bandeirantes	0,65	92,74	76,21	99,66	0,78	1,09	8,88	31,13	27,76
Rio das Pedras <sup>23</sup>	0,51	97,24	70,11	93,24	0,28	4,94	1,69	81,90	0,34
Tanque	0,60	97,94	92,43	99,75	0,47	1,70	3,43	51,23	4,15
Taquara	0,61	99,33	86,80	99,84	0,51	1,39	4,13	42,06	6,46
Vargem Grande	0,45	55,47	29,08	98,95	0,50	2,35	3,26	63,44	5,42
Vargem Pequena	0,52	78,30	66,17	99,51	0,46	3,14	3,37	64,62	5,57
Vila Valqueire	0,64	99,62	92,47	99,96	0,61	0,99	5,41	29,54	11,69

Fonte: Dados retirados da Tabela nº 2248 - Índice de Desenvolvimento Social por AP, RP, RA, bairro e favela – Município do Rio de Janeiro – 2000-2010, disponível em [www.portalgeo.rio.rj.br](http://www.portalgeo.rio.rj.br)

Na **Barra da Tijuca**, bairro com o maior IDS (0,76) dentre os bairros contemplados pela pesquisa e o terceiro maior da cidade, situa-se a Escola do Condomínio<sup>24</sup>. Nela foram entrevistados cinco professores (dois de ER e três PEFs<sup>25</sup>). A escola está localizada em um condomínio tradicional da região. O condomínio possui uma área de aproximadamente 100.000 metros quadrados e além dos prédios conta com uma estrutura própria de comércio e lazer, organização que se tornou típica do bairro nas últimas décadas. A escola existe na

<sup>22</sup> Indicadores: (1) % de domicílios particulares permanentes com serviço de abastecimento de água adequado; (2) % de domicílios particulares permanentes com serviço de esgoto adequado; (3) % de domicílios particulares permanentes com serviço de coleta de lixo adequado; (4) Banheiros por moradores; (5) % de analfabetismo de 10 a 14 anos; (6) Rendimento (positivo) médio dos responsáveis pelos domicílios em salários mínimos; (7) % dos responsáveis pelos domicílios com rendimento (positivo) até dois salários mínimos; (8) % dos responsáveis por domicílios com renda (positiva) igual ou superior a 10 salários mínimos.

<sup>23</sup> Conforme já mencionado anteriormente, Rio das Pedras ainda não é considerado oficialmente um bairro, mas foi incluído na tabela, pois os dados das comunidades carentes da cidade foram consideradas na construção dos índices no ano de 2010.

<sup>24</sup> O nome das escolas é fictício, visando manter o anonimato dos profissionais envolvidos.

<sup>25</sup> Professores de Ensino Fundamental que atuam nas escolas de horário integral, com carga horária de 40h semanais.

localidade há 34 anos, e foi construída por uma exigência legal da época. A **Escola do Condomínio** atende a alunos da Educação Infantil (93 matrículas<sup>26</sup>) e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (332 matrículas) em horário integral, de 7h às 14h. De acordo com o IDEB<sup>27</sup>, índice que considera o fluxo escolar e as médias dos alunos de 5º ano na Prova Brasil, em 2013, da projeção de 6 pontos, foram alcançados 5<sup>28</sup>.

Na **Cidade de Deus**, bairro onde está a Escola dos Jardins, o IDS é 0,56, o nono mais baixo da cidade quando comparado aos demais bairros e o oitavo mais alto se comparado a outras comunidades. O bairro se constitui numa das maiores comunidades carentes da cidade do Rio de Janeiro. Sua população está estimada em aproximadamente 40 mil habitantes, população superior a de mais de 80% dos municípios brasileiros. O bairro surgiu na década de 1960 com a criação de um conjunto habitacional para onde foram levadas as famílias removidas de ocupações em outras partes da cidade. Em 2002, a comunidade foi tema de filme<sup>29</sup> e a partir daí seu cotidiano marcado pela violência e pela presença do tráfico de drogas foi amplamente divulgado. Em 2009, o bairro recebeu sua primeira Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) e passou a contar mais com serviços básicos, como a legalização de energia elétrica e água e a receber filiais de empresas externas à comunidade. A **Escola dos Jardins** atende alunos de Educação Infantil (71 matrículas) e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (516 matrículas), em horário parcial, com dois turnos de funcionamento, de 7h30min às 12h e 13h às 17h30min. Quanto ao IDEB, em 2013, a média 5,0 ultrapassou a projeção de 4,8.

O bairro **Itanhangá** apresenta grandes contrastes sociais. Ao lado de condomínios residenciais de alto padrão e escolas privadas frequentadas pela classe média alta, há algumas comunidades. A comunidade Tijuquinha é onde se

<sup>26</sup> De acordo com os dados oficiais referentes ao Censo Escolar 2014, divulgados pelo Diário Oficial da União em 09/01/2015. Até o momento de fechamento desta pesquisa os dados referentes ao ano de 2015 ainda não haviam sido disponibilizados. Dados disponíveis em [www.dataescolabrasil.inep.gov.br](http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br)

<sup>27</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um índice gerado pelo Ministério da Educação considerando a pontuação obtida na Prova Brasil e o fluxo escolar (índices de aprovação/ retenção). O IDEB é utilizado nesta pesquisa apenas como uma referência para situar as escolas, já que é um índice nacional. Não é objetivo desta pesquisa entrar na discussão sobre a legitimidade do índice, pois reconhecemos que essa temática envolve uma série de polêmicas.

<sup>28</sup> Até a conclusão desta pesquisa os dados referentes a 2015 ainda não estavam disponíveis.

<sup>29</sup> Filme *Cidade de Deus*, baseado no livro homônimo, escrito por Paulo Lins. O filme, dirigido por Fernando Meirelles, teve repercussão internacional na época.

situa a Escola Poesia. O IDS do bairro é de 0,52, enquanto o específico da comunidade é de 0,54. Essa discrepância possivelmente é oriunda da contabilidade das comunidades na totalização do IDS do bairro. No caso do Itanhangá há comunidades como Fazenda e Furnas, entre outras, que possuem IDS de 0,32 e 0,33 respectivamente. A **Escola Poesia** atende aos segmentos de Educação Infantil (190 matrículas) e Ensino Fundamental (871 matrículas). A escola possui três turnos de funcionamento: de 7h às 11h, 11h às 15h e 15h às 19h. Em geral, essa é uma estratégia da SME em comunidades em que a demanda de alunos é superior ao número de vagas ofertadas nos horários regulares. Quanto ao IDEB, no ano de 2013, a meta era de 4,8 e a média alcançada foi de 5,4.

Assim como no caso anterior, a **Escola Horizonte**, no bairro **Praça Seca**, encontra-se situada numa região de comunidade. A escola recebe alunos das comunidades Bela Vista do Mato Alto (de IDS 0,54), Chacrinha do Mato Alto (0,55) e Fazenda do Mato Alto (0,55). No período em que as entrevistas foram realizadas, as comunidades enfrentavam confrontos frequentes entre policiais e traficantes. A Escola Horizonte, que atende à Educação Infantil (85 matrículas) e às Séries Iniciais do Ensino Fundamental (572 matrículas) vem alcançando, ao longo dos anos, os resultados esperados do IDEB. Em 2013, tinha meta de 4,2 e alcançou 5,8.

A região onde se encontra a **Escola do Castelo** tem porte de bairro, porém ainda não é reconhecida como tal. **Rio das Pedras**, localizada no bairro de Jacarepaguá, é a terceira maior comunidade da cidade<sup>30</sup>, contando com mais de 63.000 mil habitantes<sup>31</sup>. Sua formação iniciou-se na década de 70, a partir da migração de nordestinos que acreditavam encontrar melhores condições de trabalho e qualidade de vida no Rio de Janeiro. A presença da cultura nordestina é muito expressiva na comunidade até hoje, já que cerca de 90% da população é composta de migrantes ou filho de migrantes da região nordeste. É conhecida como berço das milícias na cidade, pois nos primeiros anos em que o comércio se estabeleceu na região, comerciantes se uniram e passaram a pagar policiais para que não permitissem a invasão de criminosos. Com isso, o tráfico não se estabeleceu, mas os moradores passam por outras formas de controle violento e

<sup>30</sup> De acordo com os dados do Censo Demográfico do IBGE em 2010.

<sup>31</sup> Dados de 2010 (IBGE). A estimativa da associação dos moradores é de que atualmente esse número ultrapasse 100.000.

não estatal, como o pagamento por segurança, o monopólio de serviços básicos como internet e gás, entre outros. A Escola do Castelo, inaugurada em 2007, encontra-se no coração de Rio das Pedras, uma das áreas mais movimentadas do bairro, devido ao comércio e à presença de uma casa de shows onde há bailes funk que atraem visitantes de todas as partes da cidade. A escola atende à Educação Infantil (137 matrículas) e às Séries Iniciais (1088 matrículas), em três turnos de funcionamento, pelo mesmo motivo que a Escola Poesia: demanda muito superior à oferta em horário regular. Até o ano de 2014 a escola possuía turmas de Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano, portanto não participava da Prova Brasil. Sua primeira participação se deu no ano de 2015, quando expandiu a oferta até o 5º ano. Nesse caso, o indicador de desempenho disponível é o IDERIO, índice inspirado no IDEB, que é gerado a partir da média dos alunos na Prova Rio e no fluxo escolar. Em 2014, a escola tinha como meta 5,7 e alcançou 4,6 pontos<sup>32</sup>.

A **Taquara**, segundo maior IDS do grupo de escolas onde atuam os entrevistados (0,61), possui mais de 102.000 habitantes. O bairro é marcado por contrastes sociais: condomínios de classe média, média-alta e comunidades carentes. O Morro do Jordão figurou nos noticiários entre os meses de agosto e setembro de 2015 pela guerra instaurada entre traficantes que ocupavam o morro e a polícia. A **Escola Roda Viva** atende basicamente os alunos que vivem essa realidade. Quanto ao IDEB, a escola teve avanços gradativos e chegou à marca de 5,2 na última edição (2013), cuja meta era 4,1. Em seu corpo docente há professores, uma das entrevistadas inclusive, que recebeu como prêmio da SME uma viagem à Nova Iorque pelo desempenho das turmas nas avaliações.

### 3.2.

#### **Sobre as entrevistas: repensar a prática?**

Quanto ao desenvolvimento das entrevistas notou-se que em muitos momentos os professores e professoras se colocaram numa posição bastante analítica quanto às suas vivências, principalmente no que se refere ao contato com a diversidade. Era possível perceber que a temática sensibilizou boa parte dos entrevistados: os professores de ensino religioso, possivelmente, por terem sido considerados na pesquisa, já que são vistos numa posição secundárias nas escolas

---

<sup>32</sup> De acordo com o publicado no Diário Oficial do Município em 24/07/2015.

em que atuam, e os professores polivalentes no sentido de refletirem sobre suas experiências com o universo religioso e suas atitudes frente ao diferente. Nesse sentido, pude perceber o que relata Bourdieu (2007, p.704-705, grifos do autor) sobre a experiência de entrevistas:

Pode-se sem dúvida falar então de *auto-análise provocada e acompanhada*: em mais de um caso nós sentimos que a pessoa interrogada aproveitava a ocasião que lhe tinha sido dada de ser interrogada sobre ela mesma e da licitação ou da solicitação que lhe asseguravam nossas perguntas ou nossas sugestões (sempre abertas e múltiplas e frequentemente reduzidas a uma atenção silenciosa) para realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária *intensidade expressiva*, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas.

A seguir, apresento como se deu o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa. Esse destaque, em relação aos professores de ER especificamente, deve-se ao fato de que no encontro estabelecido para apresentação da pesquisa foi possível identificar um campo de tensões. A partir deste primeiro momento foi possível vislumbrarmos futuros desdobramentos da temática no cotidiano escolar. Estas e outras tensões que aparecerão no desenvolvimento dos próximos capítulos recebem atenção especial nesta pesquisa, pois sugerem um território marcado tanto por tentativas de diálogos quanto por silenciamentos.

### 3.2.1.

#### **O contato inicial: encontro com os professores de ensino religioso**

O primeiro contato com os professores de ER se deu por meio de uma reunião realizada na sede da 7ª CRE. O encontro se tratava de uma reunião periódica agendada para acompanhamento das ações destes professores. A responsável pelo acompanhamento da equipe na CRE julgou que este momento seria propício para a apresentação do projeto e das intenções de pesquisa.

Na reunião estavam presentes oito professores de ER. O início se deu a partir da leitura de uma mensagem reflexiva intitulada “Já ouviu falar de Procusto?”<sup>33</sup>, distribuída pela representante da CRE que dirigia a reunião. A mensagem, fragmento do livro “Pesquisa na Escola: o que é, como se faz?”, de Marcos Bagno, trata do mito grego de Procusto: um malfeitor que capturava pessoas e as amarrava em sua cama. As pessoas capturadas deveriam caber exatamente na cama, do contrário ele cortava o pedaço do corpo que fosse maior

---

<sup>33</sup> Ver anexo 3.

que o espaço disponível ou, caso fosse menor, esticava o indivíduo até que o ocupasse o espaço por completo.

Em um dado momento do texto há referências históricas à Inquisição, quando o autor menciona exemplos de intolerância com aqueles que não se encaixam no que alguns estipulam como padrão. Após o término da leitura, uma das professoras, representante do credo católico, relata ficar bastante incomodada com a maneira como a Inquisição é tratada, principalmente nos livros de história. Segundo ela, a passagem é colocada como se a igreja houvesse eliminado pessoas indistintamente, quando na verdade, segundo a professora, as pessoas afetadas eram consideradas hereges e a heresia era tida como crime. Segundo a professora, a história é recontada desconsiderando seu contexto. A fala gerou certo incômodo em outros professores, principalmente os que tinham formação acadêmica em história, que argumentaram que fatos históricos de tamanha relevância não deveriam ser tratados com o tom que a professora dera.

Após este momento, um dos professores, também representante do credo católico, tenta suavizar a fala da colega, alegando que a questão é como a igreja é retratada ao longo da história, sem que seus pontos positivos sejam destacados. A professora do primeiro comentário corrobora com o comentário do colega e chama a atenção para a formação dos professores de história contemporâneos. Segundo ela, as faculdades – em especial as públicas – impregnam nos estudantes “uma ideologia de esquerda”, sem apresentar-lhes outras possibilidades e, com isso, os jovens professores são doutrinados a acreditar na fala dos professores universitários como única verdade. Destaca ainda que um dos fatores mais agravantes para este contexto é o fato de muitos desses professores serem ateus. Uma das professoras representante do credo evangélico assinala que, desta forma, estes alunos “sem Deus” passam a ter na posição de deus os seus professores.

Incomodado com as falas das colegas, um outro professor, também representante do credo evangélico, manifesta-se pontuando que ambas estão enganadas, quanto a atual formação dos futuros professores de história. Os demais professores se manifestam corroborando a ideia de que, apesar da postura da igreja ter se modificado ao longo do tempo e de hoje não lembrar em nada a igreja da Inquisição, determinados fatos não devem ser esquecidos nem amenizados, já que se tratava da eliminação de vidas. Após os comentários, a coordenadora retoma a palavra no intuito de discutir qual seria o objetivo fundamental do texto:

a discussão da intolerância frente ao diferente, em uma tentativa de adaptação de todos a partir de um único molde/modelo considerado o adequado. A coordenadora destaca a influência da educação neste processo de uma busca pela eliminação das diferenças e os professores concordam que a educação se configura um elemento de homogeneização social.

A reunião segue com o relato de experiências bem sucedidas desenvolvidas com os alunos e indicação de fontes para coleta de atividades e afins. No fim, a coordenadora abre espaço para que as minhas intenções de pesquisa fossem apresentadas. Os professores se mostraram interessados e receptivos quanto à ideia da pesquisa, apesar da fala descontraída que questionava se a pesquisa falaria “bem ou mal” deles. Nesse contexto, uma das professoras perguntou a religião da pesquisadora e ao receber a resposta “*espírita*”<sup>34</sup>, mantendo o tom anterior, disse que, sendo assim, os professores de credo afro seriam privilegiados. De imediato a professora de credo afro retrucou “*kardecista*”, demonstrando certo incômodo com a resposta genérica dada pela pesquisadora – o motivo, esclarecido em sua entrevista, é que há pessoas que negam a raiz africana do espiritismo e se assumem kardecistas porque esse é o espiritismo de raiz europeia, o que ela achou ser o caso com relação a mim.

Os professores esclareceram, ainda, que nem todas as escolas onde havia o ER enquanto disciplina curricular possuíam representantes dos três credos, pois em algumas escolas não havia demanda para o credo afro-brasileiro, motivo pelo qual só existem dois professores representantes do credo em toda a 7ª CRE. A partir deste encontro foram agendadas as visitas às escolas, onde as entrevistas ocorreram.

---

<sup>34</sup> De acordo com Lang (2008), o espiritismo é compreendido como uma crença nos espíritos e na aceitação da comunicação dos espíritos com os vivos, por meio de reuniões mediúnicas. O termo *espírita* pode abarcar o kardecismo, a umbanda e o candomblé, já que os três credos, apesar de suas especificidades, pautam-se no contato com espíritos. Essa resposta genérica foi dada propositalmente, por julgar que não cabia, naquele momento, entrar no mérito de minhas crenças pessoais. Tampouco, desejava criar maiores resistências entre os professores de credo católico e evangélico. Assim, procurei deixá-los informados, mas abertos à possibilidade das entrevistas.

### 3.2.2.

#### O perfil dos professores: com quem a pesquisa dialoga?

Conforme exposto, a pesquisa dialoga com três grupos distintos: (i) professores/as de ER, (ii) PEFs - professores/as polivalentes de escolas de horário integral (cujas turmas têm aula de ER com os professores do primeiro grupo) e (iii) P2 - professores/as polivalentes de escolas de horário parcial (que não tem contato com a disciplina ER). Nesta seção, serão apresentadas características desses professores e professoras, a fim de indicar um possível perfil dos entrevistados.

No tocante à formação, chama à atenção a presença significativa de professores de história atuando na disciplina ensino religioso. De certa forma, essa influência da formação aparece em suas falas e, aparentemente, dá mais propriedade na condução da disciplina, pois demonstram a capacidade de contextualizar a discussão acerca de suas religiões num panorama mais amplo que o do fenômeno religioso em si.

As professoras polivalentes, em sua maioria, tiveram como formação inicial o Curso Normal que habilita, em nível de Ensino Médio, à docência de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, as professoras se formaram com cerca de 17/18 anos e puderam ingressar no magistério mais jovens que os demais entrevistados. Esse foi o caso de Andreza<sup>35</sup>, Tatielle, Natasha, Cláudia e Nina.

Já as professoras com mais idade e pouco tempo de carreira no magistério justificam a escolha devido a questões pessoais que as fizeram mudar de área de atuação. Nesse grupo temos Sara, que atuava como psicóloga; Rita, que atuava como merendeira na escola em que leciona atualmente e ingressou no magistério após concluir a graduação; Deise, que após concluir a graduação casou-se e decidiu se dedicar à vida doméstica e retomou à profissão após se separar do casamento que durou quinze anos; e Eliane, que atuou como bancária durante 20 anos e ao aposentar-se resolveu ingressar no magistério, pois via na possibilidade de lecionar a disciplina ensino religioso uma forma de contribuir para sua comunidade religiosa.

---

<sup>35</sup> Todos os nomes são fictícios, a fim de garantir o sigilo dos entrevistados



**Quadro 1:** Perfil dos entrevistados

Professores	Idade	Tempo de magistério	Categoria funcional	Formação	Crença religiosa
Pedro	35	4 anos	PER	Teologia / História	Evangélico
Natália	39	15 anos	PER	História	Católica
Rafael	26	3 anos	PER	História	Candomblecista
Marina	46	13 anos	PER	História	Umbandista
Eliane	63	7 anos	PER	Filosofia / Teologia	Católica
Renata	40	Anos	PER	Pedagogia / Música	Evangélica
Bruna	41	23 anos	PEF	Pedagogia / Música Sacra	Evangélica
Sara	44	7 anos	PEF	Pedagogia / Psicologia	Judia
Cláudia	36	18 anos	PEF	Curso Normal / História	Católica
Sandra	52	28 anos	PEF	Pedagogia	Evangélica
Mônica	48	14 anos	PEF	Curso Normal	Esotérica
Deise	56	2 anos	PEF	Curso Normal / Pedagogia	Evangélica
Nina	40	25 anos	P2	Curso Normal / Pedagogia	Kardecista
Andreza	26	8 anos	P2	Curso Normal / História	Não possui
Tatielle	28	6 anos	P2	Curso Normal / Pedagogia	Testemunha de Jeová
Rita	45	6 anos	P2	Pedagogia	Católica
Natasha	26	6 anos	P2	Curso Normal / Pedagogia	Católica
Maurício	35	5 anos	P2	Pedagogia	Evangélico

Fonte: Quadro construída pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

Quanto ao tempo de atuação no magistério, um terço dos entrevistados tem até cinco anos de regência de turma. Quatro dos dezoito tem mais de 20 anos de carreira na área. É interessante destacar que no grupo em questão a idade não apresenta uma relação direta com o tempo de magistério, o que se explica, em geral, por duas razões: formação inicial na Escola Normal e mudança de área.

Quanto à crença religiosa, um terço dos entrevistados se declara evangélico, seguido por cinco católicos. As demais religiões citadas – candomblé, umbanda, kardecismo, esoterismo e testemunha de Jeová – possuem um adepto cada. Há também uma professora, Andreza, que declara que, apesar de ter sido criada em ambiente evangélico, não possui uma crença religiosa específica; mas afirma sua “fé em Deus”.

O grupo de professores de ER trabalha, em geral, em duas escolas para que seja possível contemplar todos os tempos de regência de suas cargas horárias. Como a disciplina é oferecida apenas para dois anos escolares, 4º e 5º anos, e apenas nas escolas de horário integral, não há um número de turmas suficientes para adequar esta carga horária em uma mesma unidade escolar. A carga horária desses profissionais é de 16 horas semanais e todos cumprem estando presentes nas unidades escolares dois dias na semana. Dessas 16h, 4h são voltadas ao planejamento da disciplina.

As professoras de Ensino Fundamental<sup>36</sup> (PEF) atuam em escolas de horário integral, cujo funcionamento vai de 7h às 14h. Essas profissionais são conhecidas como regentes de turma, pois passam a maior parte do dia com os alunos. São responsáveis por lecionar todo o currículo básico indicado pela SME, bem como avaliar os alunos. Durante a semana, há um dia letivo em que os alunos têm aulas com os professores especialistas (artes, educação física, inglês e ensino religioso). Neste dia, as professoras se dedicam ao planejamento das aulas, correção de atividades, entre outras tarefas da rotina escolar. O mesmo acontece com os professores P2, com exceção da carga horária de atuação, que é de 22h30, e do tempo que os alunos permanecem na escola, 4h30 diárias.

Em relação ao local de atuação dos professores e professoras entrevistados, temos o seguinte quadro:

---

<sup>36</sup> Todos os professores polivalentes atuam no Ensino Fundamental. Entretanto, coexistem nos últimos três anos duas categorias funcionais diferentes com relação a estes professores. Aqueles que atuam com carga horária de 40 horas semanais em escolas de horário integral e que estão na categoria de Professor de Ensino Fundamental (PEF). Aqueles que atuam em carga horária de 22h30min semanais pertencem à categoria Professor II (P2), em vias de extinção, pois todos os concursos da SME, desde 2012, requerem o profissional com carga horária de 40h semanais.

**Quadro 2: Local de atuação dos/as professores/as**

Escolas	Localização	Professores de ensino religioso	Professores de Ensino Fundamental	Professores 2
<b>Escola do Condomínio</b>	Barra da Tijuca	Pedro Natália Marina	Bruna Sara Cláudia	-
<b>Escola Roda Viva</b>	Taquara	Eliane Marina	Sandra Mônica Deise	-
<b>Escola Horizonte</b>	Praça Seca	Rafael Renata	-	-
<b>Escola do Castelo</b>	Rio das Pedras	-	-	Tatielle Rita Maurício
<b>Escola Poesia</b>	Itanhangá	-	-	Nina Natasha
<b>Escola dos Jardins</b>	Cidade de Deus	-	-	Andreza

**3.2.3.****O que pensam os entrevistados sobre a educação?**

Além das questões especificamente relacionadas à temática da relação entre religião e cotidiano escolar, os/as professores/as foram convidados a responder, também, questões acerca dos motivos que lhes levaram a escolher a carreira de magistério, suas visões sobre a educação e o papel da escola na sociedade. Desta forma, é possível traçar um perfil um pouco mais amplo do grupo entrevistado. Estas perguntas iniciais serviram também para introduzir o contato entre os entrevistados e a entrevistadora, evitando, assim, tratar do tema central da pesquisa no momento inicial da entrevista, quando, em geral, os entrevistados ficam mais nervosos ou desconfortáveis com a situação de entrevista.

Quanto aos motivos para a escolha da carreira, encontrei seis principais motivações: (i) a vocação: identificação com a área devido ao contato com crianças (Sandra, PEF; Deise, PEF; Rita, P2); (ii) a política: contribuir de alguma forma com a sociedade e as transformações nela necessárias (Pedro, PER; Marina, PER; Nina, P2; Natasha, P2); (iii) influências familiares: exemplos de pais professores e sugestões dos pais para seguir a carreira (Eliane, PER; Bruna, PEF; Sara, PEF; Andreza, P2; Tatielle, P2); (iv) influências de outros professores

(Natália, PER; Rafael, PER); (v) qualidade acadêmica do Curso Normal (Cláudia, PEF); (vi) flexibilidade de horários do magistério (Mônica, PEF).

Quando questionados sobre quais seriam as características necessárias para a constituição de um bom/boa professor/a, os entrevistados deram respostas que abarcam características objetivas e características subjetivas. A pergunta, que compõe um roteiro semiestruturado, dava aos professores e professoras a possibilidade de escolher uma ou mais características, livremente.

Seis dos dezoito entrevistados apontaram a *paciência* como uma das características fundamentais para a constituição do que consideram um bom professor, sendo esta a característica mais apontada. Em segundo lugar está a preocupação com uma *formação inicial e continuada* de qualidade, apontada como essencial para o desenvolvimento de uma boa atuação docente. A terceira característica mais apontada foi o *comprometimento* com as práticas pedagógicas e com a aprendizagem dos alunos, juntamente com o amor pela profissão, ambas citadas por quatro entrevistados.

Foram mencionadas também as seguintes características: estar aberto para trocas com os alunos (Rafael, PER); a capacidade de impor limites e disciplina (Cláudia, PEF); o “jogo de cintura” para lidar com as situações adversas do cotidiano escolar (Sara, PEF); ser carinhoso (Sandra, PEF); a humildade frente aos saberes dos alunos (Nina, P2); a amabilidade do docente (Natasha, P2 e Rita, P2); a postura tolerante frente à diversidade (Natasha, P2 e Rita, P2).

Quanto às características subjetivas, é possível dizer que se articulam com o que aponta Lélis (2012, p. 160) acerca da nova conjuntura das escolas de massa no país. Este fenômeno, segundo a autora, surge a partir da influência crescente dos meios de comunicação de massa, das tecnologias de comunicação e da crise de autoridade que se instaurou na sociedade nas últimas décadas. Com todos esses fatores refletidos no cotidiano escolar, inevitavelmente, os professores são atingidos e se veem pressionados a mudar suas estratégias de trabalho para atender às novas demandas. Tais demandas valorizam habilidades e competências docentes que vão além daquelas proporcionadas pela formação inicial dos profissionais, pois giram em torno de questões éticas, afetivas e emocionais, valorizadas dentro e fora da instituição escolar.

Aos entrevistados foi questionado qual seria o papel da escola na sociedade contemporânea. Há aqueles que mantiveram uma visão idealizada e apontaram

que o papel da escola seria “o de sempre: orientar, ensinar, dar a formação básica pras pessoas” (Deise, PEF); “tornar consciências ingênuas em consciências críticas” (Renata, PER). Além disso,

*[...] compreender o educando como um ser integral, com necessidade intelectual, físico, emocional, social e cultural. Respeitar a bagagem de conhecimento que ele já chega na escola. Ser mediador entre o desenvolvimento do conhecimento e o educando. A escola serve para formar cidadãos pensantes, com opinião, que saibam o que querem e lutem para alcançar os seus objetivos* (Rita, P2).

Contudo, é possível identificar também um grupo que aponta as dificuldades do cotidiano escolar, especialmente por uma possível sobrecarga de funções – que não seriam próprias do espaço escolar – fazendo com que o papel essencial da escola fique em segundo plano.

*Na verdade o que tem acontecido agora é que a escola, não só a pública como a particular, tá bem sobrecarregada. O professor tem que fazer uma função, não só de passar os conhecimentos, mas tem que fazer o papel da família também. As crianças vêm, assim, sem aquela educação que tem que ser passada pela família e a gente que tem que fazer esse trabalho. Então, é um trabalho bem puxado e não tem como fugir disso porque as crianças vêm despreparadas, poucas são as que têm realmente um apoio da família e a gente acaba exercendo esse papel... de professora, de mãe, de enfermeira, de tudo...Tudo a gente que tem que acabar resolvendo* (Cláudia, PEF – grifos meus).

Canário (2006, p.85) nos lembra que a escola é uma “invenção histórica” e não algo natural. Essa distinção, apesar de, aparentemente, simplória, se faz fundamental se pensarmos nas possibilidades de intervenção neste espaço. Ao conceber a escola como “um elemento natural” reafirmamos a ideia de que ela sempre existiu e sempre existirá nos moldes em que a conhecemos. Por outro lado, se fica claro que sua configuração é uma invenção humana situada historicamente, há a consciência de que é suscetível a reinvenções e mudanças, de acordo com as demandas sociais de cada período histórico.

Para Canário (2006), o elemento motivador do clima de crise na educação, ao contrário do que se pensa, não seria a eficácia, mas a falta de legitimidade da escola. A instituição escolar, tal qual a concebemos hoje, não consegue dar sentido às suas práticas, pois tem dificuldade em estabelecer relações entre as inúmeras demandas que tem que atender. Dubet (2003, p.39) defende que as incongruências entre as expectativas das famílias e os projetos da escola intensificam esse sentimento de crise de legitimidade da escola.

*Hoje a escola pública ela tá muito complicada. A gente tem variados objetivos... [...] mas hoje a gente... por conta da sociedade, assim, como está essa questão então a gente mistura muito as coisas. Como o educar... muitas crianças vem sem essa educação mesmo. Aí a gente mistura muito. Então serve tanto na formação de valores que a gente passa muito, como o ensino dos conteúdos propriamente ditos* (Sandra, PEF).

Cabe ressaltar que o grupo que aponta a sobrecarga de funções e o desempenho de papéis que seriam, originalmente, delegados às famílias é formado exclusivamente por professoras polivalentes. Essas profissionais são as que passam a maior parte do tempo junto aos alunos. Por estarem presentes por um período consideravelmente superior, se comparado aos professores especialistas, têm mais contato com as questões pessoais e familiares dos alunos e, por muitas vezes, tornam-se a referência para eles.

Para Lélis (2012), mediante essa crise institucional, o trabalho do professor passa a ser definido, cada vez mais, a partir de características que pouco tem a ver com o domínio de técnicas e/ou procedimentos instrucionais. A personalidade do docente acaba sendo fator elementar, pois é ela que garante a construção da legitimidade que pode ajudar no desencadeamento da motivação dos alunos em relação aos estudos, tendo em vista que, nesse contexto, poucos são os fatores externos que geram tal motivação.

Um dos elementos motivadores dos resultados escolares insatisfatórios apontados por Canário (2006) é a crise da identidade docente. Essa crise se estabelece frente aos desafios da profissão que parecem intransponíveis na maioria das vezes. Somado a isso, a perda da autonomia e do controle sobre o processo pedagógico e a precarização das condições de trabalho agravam o problema. Tal reflexão se articula com a fala desesperançosa de algumas entrevistadas.

*Ela [a escola] serve para formar um cidadão e para formar um país. Um país sem uma escola não é nada. Mas **a nossa escola tá totalmente falida**; atualmente eu acho que ela **só serve para depósito de criança**. É a única serventia dela. Não é a função dela, mas é o que ela se dispõe atualmente (Marina, PER – grifos meus).*

*Hoje na sociedade **está sendo quase que um depósito** porque a família simplesmente está delegando pra escola a sua função de educar, de orientar... e hoje a escola que está fazendo esse papel. Você tá tendo que orientar os alunos para que evitem que eles andem no mau caminho, quando na realidade essa orientação, essa educação básica deveria vir da família, que é o papel principal. A nossa é passar conteúdos científicos. A parte familiar desses conceitos básicos de bons modos, boas maneiras, deveriam vir de casa – o que não ocorre hoje (Bruna, PEF – grifos meus).*

*[...] ela serve como um **lugar para se depositar as crianças**. Eu não acho que é um lugar mais de transformação social... até a gente tenta que seja, mas ela virou um **lugar pra responder uma lei social** de que toda criança tem que ser atendida na rede pública [...]* (Sara, PEF – grifos meus).

A recorrente expressão “depósito de crianças” (que aparece em 5 das 18 entrevistas) reforça o sentimento de transferência das responsabilidades que deveriam ser atendidas pelas famílias à escola. Nesse sentido, para os professores,

os pais e responsáveis pelos alunos se eximem de desempenhar seu papel em funções básicas, enquanto a escola, por sua vez, não se vê capaz de atender a essas demandas. Esse apontamento se assemelha ao encontrado no estudo de Bevilaqua, Ferreira e Manckel (2016)<sup>37</sup> no tocante ao sentido da escola, o que indica que atribuir à escola a função de *depósito de crianças* não é uma especificidade do grupo pesquisado, mas talvez aspecto compartilhado entre os professores sobre o papel da escola hoje.

Outro grupo corrobora da opinião que as famílias não atuam, em sua maioria, em parceria com as propostas das escolas. Contudo, indicam a escola como espaço privilegiado para esta formação.

*[...] a função da escola é basicamente **formar o cidadão por inteiro**, né? Não só a nível de conhecimento intelectual, mas pra vida mesmo. [...] Então, eu acho que é importante também voltar a resgatar essa espiritualidade, né? e então, acho que a escola hoje tem, não só um papel de formar cidadãos, formar o intelectual, mas também formar seres humanos inteiros, buscando também a formação dessa espiritualidade. (Natália, PER – grifos meus)*

*Constantemente há discussões que a escola não é para educar, que isso é papel da família. Mas qual é o perfil de família que temos hoje? Antigamente, isso era mais estruturado, inclusive nas famílias mais pobres. Hoje não. Quantas crianças estão largadas por aí contanto apenas com a sua própria sorte? Qual a referência de educação que essa criança vai ter? Então, acredito que **também seja papel da escola educar sim!** É claro que quando temos o apoio da família fica muito mais fácil o trabalho, mas **se não temos precisamos sim, muitas vezes, desempenhar o papel dessa família ausente**. Acredito que a escola deve ser o instrumento capaz de provocar a mudança naquela criança, naquele cenário. Permitir que a mesma consiga ter uma perspectiva de futuro. (Tatielle, P2 – grifos meus)*

Tatielle problematiza a função da escola trazendo à discussão uma reflexão sobre qual seria, hoje, o papel a ser desempenhado por essa instituição. Na visão da professora, a escola deve dar conta das demandas que são impostas pelas novas configurações sociais, pois, de outro modo, não conseguiria alcançar seu objetivo de transformar o futuro dos alunos que atende.

É apontado, também, um questionamento sobre o impacto das políticas de *accountability*<sup>38</sup> implementadas pela SME nos últimos anos, durante os quais as avaliações externas, como a Prova Brasil e a Prova Rio, dão margem ao Prêmio Anual de Desempenho. Este sistema de avaliação, implementado em 2009, conta

<sup>37</sup> O estudo em questão pauta-se na psicologia social e analisa a partir de entrevistas com professores de escolas públicas da região sul do país suas representações acerca da função docente e do papel da escola.

<sup>38</sup> Políticas de prestação de contas e a responsabilização da escola e dos professores, levando em conta o desempenho dos alunos em provas de avaliação externa.

com premiações financeiras aos funcionários das escolas que conseguem atingir as metas estabelecidas pela SME, a partir das avaliações realizadas pelos alunos.

*Eu acho que a escola hoje tá num papel esquisito porque antigamente a escola classificava o aluno 'nossa, pra ser bom tem que estudar naquela escola lá'. Hoje em dia não, parece que o aluno é que classifica a escola. O aluno vai fazer aquela prova então se a nota for boa, a escola é boa. Então, tem uma coisa esquisita (Mônica, PEF).*

Essa nova concepção de avaliação foi defendida pela SME como necessária para se estabelecer um salto na qualidade da educação carioca. Entretanto, em pesquisa recente, Carrasqueira (2013) identificou que tais políticas geraram mal-estar no quadro docente da Rede Municipal, pois os professores se viram imersos numa quantidade significativa de avaliações externas que, segundo relatos na pesquisa, tomavam o tempo em que o trabalho pedagógico do professor deveria ser priorizado. Para Canário (2006, p. 74), as tentativas de produzir mudanças em larga escala nos sistemas escolares se tornaram o cerne da questão educacional, entretanto sem muito sucesso. O autor aponta como um equívoco o movimento de buscar transformar os processos educativos importando elementos oriundos dos processos administrativos, empresariais e tecnológicos.

Para o grupo entrevistado, as questões que envolvem as demandas sociais das localidades onde as escolas estão situadas são as que aparecem como elemento fundamental para a garantia de uma educação de qualidade. Essa necessidade se estabelece, pois a partir da democratização do acesso, com a heterogeneidade do novo público, a escola passou a se deparar com os problemas sociais que antes não faziam parte de seu arcabouço (CANÁRIO, 2006, p. 75) e hoje são fundamentais para que a escola consiga desempenhar seu papel de instituição formadora.

*O papel que a escola exerce hoje, para mim, não é o seu ideal. Hoje o papel da escola é garantir que o maior número de pessoas tenham a formação básica. Porém, isso implicaria em uma série de ações que garantissem maior qualidade na educação e maiores recursos para atender crianças que se encontram nas mais diversas realidades. **Em muitos lugares para que se garanta uma educação de qualidade é necessário um maior trabalho no âmbito da assistência social, saúde e segurança pública. Sim, segurança! Muitos alunos têm seu aprendizado comprometido por conta da realidade em que está submetido.** Garantir escola para todos deveria ser também garantir as mesmas condições, mas para isso é necessário ações diferenciadas, atendendo as demandas de cada localidade (Andreza, P2 – grifos meus).*

Andreza atua na comunidade Cidade de Deus, onde, conforme exposto anteriormente, há um contexto social bastante marcado pela questão da ausência de segurança pública, que, em efeito cascata, acaba por afetar os demais aspectos sociais relacionados à comunidade. Além desta experiência, a professora já atuou



em outras regiões com contextos similares e relata que, mesmo em pontos opostos da cidade, a realidade do magistério em comunidades carentes onde há a presença de um poder paralelo<sup>39</sup> possui poucas distinções. Conforme afirma Pino (2007), as diferentes maneiras e razões pelas quais a violência se reflete no cotidiano escolar estão relacionadas, basicamente, com a intensidade com que são propagadas na sociedade. No caso das comunidades cariocas essa intensidade se mostra de maneira bastante significativa e ainda há muitas questões pendentes pelo poder público.

Por fim, a atuação dos professores é apontada como elemento primordial para a construção de uma escola democrática e contra-hegemônica.

*[...] hoje o que eu percebo é que a escola é na realidade uma instituição que, de certa forma, não consegue dialogar com a realidade da sociedade. Embora hoje ela atenda a um projeto de sociedade, a escola burguesa, que é a nossa escola, ela tem esse ideal de sociedade capitalista a medida em que ela não proporciona meios pra que as pessoas possam conhecer um outro mundo possível. Nesse sentido, ela apenas legitima a ordem. Mas ao mesmo tempo ela continua sendo um espaço de contradição. Por exemplo, eu como professor de ensino religioso, mesmo tendo algumas... algumas não, várias restrições até com a proposta de ensino religioso em uma escola pública, eu vejo a possibilidade de atuar mesmo, de forma contra-hegemônica... na possibilidade de contribuir mesmo pra uma formação mais inclusiva de respeito à diversidade, respeito às diferenças... Então, ao mesmo tempo que essa escola ela serve a esse modelo de sociedade, a contradição tá dentro dela e se nós não acreditarmos nisso o nosso papel enquanto educadores, ele acaba meio que ficando de lado. [...]* (Pedro, PER, grifos meus).

Canário (2006, p.20/21) indica três caminhos que julga adequados à retomada da legitimidade da escola: (i) o estímulo ao gosto pelo ato intelectual de aprender, que está relacionado ao reconhecimento do valor de uso das aprendizagens de forma a conhecer e intervir no mundo; (ii) o aprendizado pelo trabalho no sentido de um afastamento da forma escolar tradicional na qual o aluno é preparado *para* o trabalho e não *por* ele; esse aprendizado significa considerar o que *é*, e não o *vir a ser*; (iii) o exercício do direito à palavra, fazendo com que o aluno passe a gostar de política, possa viver a democracia e aprender a não assimilar injustiças. Estes caminhos, em especial o primeiro e o terceiro, vão ao encontro do que propõe o professor Pedro e é nesse movimento que acreditamos que a escola tem futuro, como sugere Canário (2008), desde que problematizemos seu presente.

<sup>39</sup> Poder paralelo refere-se ao crime organizado, sustentado, essencialmente, pelo tráfico de armas e drogas, que propaga o crime pelas capitais do Brasil. Ver NEVES, Lana. O poder paralelo no Estado de Direito. Disponível em <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=1465&idAreaSel=4&seeArt=yes>.

## 4

### Tessituras entre educação e religião

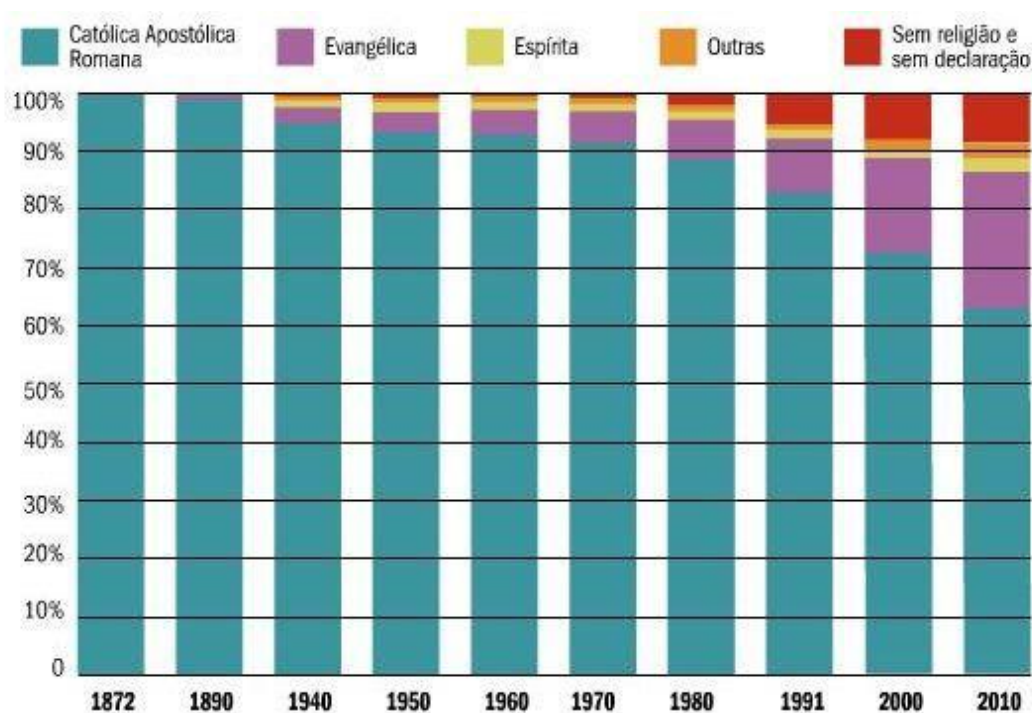
Uma escola que supera a visão homogeneizante dos sujeitos escolares (DAYRELL, 1996, p.5) compreende esses sujeitos a partir de suas diferenças, oriundas de suas visões de mundo, sentimentos, emoções, valores e hábitos. Superar a visão homogeneizante também se efetiva a partir do diálogo com essas diferenças. Ao considerar a escola como um espaço que se constrói a partir do dinamismo das relações sociais e culturais, considera-se que todos os elementos que compõem a identidade de seus sujeitos também irão compor esse espaço. Nesse sentido, a religião – um dos elementos constituinte dessa identidade – não ficaria de fora desse processo plural e dinâmico. Conhecer a conjuntura com que esse elemento se apresenta na sociedade, bem como o clima de tensões e disputas, auxilia a compreender certos aspectos que se fazem presentes no cotidiano escolar.

O cenário religioso brasileiro apresenta uma grande diversidade de denominações religiosas. Para Steil (2001), o pluralismo religioso é um fenômeno moderno que se estabelece a partir do rompimento da relação entre Estado e igreja. “Na medida em que a religião deixa de ser fundante do social, enquanto sua base ou forma de organização, ela permite a emergência de diferentes grupos religiosos que irão atuar no nível da cultura e do conhecimento” (STEIL, 2001, p.116).

De acordo com os dados do último Censo Demográfico, realizado em 2010, o cenário religioso brasileiro passou por alterações significativas nos últimos quinze anos. O catolicismo, religião mais expressiva em toda a história do país, perdeu adeptos (ver Figura 2). Em 2000, 73,8% da população se declarava católica, número que passou para 64,6% em 2010. Isso significou uma queda de 12,2%, o que significa a perda de mais de um milhão e meio de fiéis. Nesse cenário, o estado do Rio de Janeiro figura entre os estados de menor filiação católica, com a proporção de 45,8% de adeptos (CAMURÇA, 2013, p.63).

Em paralelo à queda católica, deu-se o crescimento das religiões evangélicas, passando de 15,4% da população no censo de 2000 para 22,2% na edição seguinte. O crescimento evangélico se deve ao expressivo aumento do número de fiéis especialmente das vertentes pentecostais<sup>40</sup>, que pelos dados contabilizam 60% do grupo evangélico. A igreja de maior expressividade no grupo é a Igreja Universal do Reino de Deus que na década considerada pelo Censo atraiu quase quatro milhões de novos fiéis. Esse crescimento representa um salto de 8,4% dos evangélicos em 2000 para 12,3% em 2010. Esse crescimento se deu, em especial, nas regiões que recebem alto volume de imigrantes, dentre elas o estado do Rio de Janeiro (CAMURÇA, 2013, p.64).

**Figura 2: Religiões no Brasil (1872-2010)**



Fonte: Revista *Veja* com base nos dados da Directoria Geral de estatística (Recenseamento do Brasil 1872/1890) e do IBGE (Censo Demográfico 1940/2010). Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/o-ibge-e-a-religiao-%E2%80%93-cristaos-sao-868-do-brasil-catolicos-caem-para-646-evangelicos-ja-sao-222/>

<sup>40</sup> Os adeptos do credo evangélico podem ser divididos em dois grupos: protestantes históricos e pentecostais. O pentecostalismo brasileiro pode ser dividido em três vertentes, surgidas em momentos distintos: pentecostalismo clássico; deuteropentecostalismo; e neopentecostalismo. Há no neopentecostalismo diferenças teológicas, comportamentais e sociais em relação às demais vertentes, como por exemplo, sua estruturação empresarial e a exacerbada guerra contra o Diabo. Ver TEIXEIRA, Pedro. Ensino de Evolução e Religiosidade: o caso de duas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, 2016.

As pessoas que se declararam sem-religião também tiveram um expressivo aumento quantitativo na última edição do Censo, registrando três milhões de declarantes de corte etário jovem. Sua presença destaca-se no estado do Rio de Janeiro, onde consta o mais alto índice de incidência desse grupo: 16%.

As religiões afro-brasileiras mantiveram-se com registros de baixos níveis de adesão, somando um total de 0,3%, dos quais a umbanda é responsável por 0,26% e o candomblé por 0,08%, ambos com grande representatividade no estado do Rio de Janeiro, bem como no Rio Grande do Sul e São Paulo (umbanda) e Bahia (candomblé) (CAMURÇA, 2013, p.67). Tratando-se das religiões de matriz afro, alguns pesquisadores (PRANDI, 2004; SILVA, 2007) consideram que os números revelados são subestimados devido às circunstâncias históricas relacionadas ao surgimento desses grupos religiosos. Ainda hoje adeptos da umbanda e do candomblé optam por silenciar sua fé para evitar o preconceito que atinge estas religiões.

Esse contexto de silenciamento por parte dos adeptos das religiões de matriz afro-brasileira aparece de maneira significativa na fala de Rafael, professor de ER. Ele é candomblecista e participa ativamente dos movimentos sociais ligados à religião e indica a afirmação da identidade religiosa como estratégia de combate à intolerância:

*[...] E... no caso, as pessoas que são oprimidas não esconderem a sua fé. São coisas simples, mas que fazem a diferença. Por exemplo, o cara ele vai ter um Facebook ele não tem que ter um perfil religioso e um perfil social, porque parece que ele leva uma vida dupla, né? E não é bem por aí. A gente tem que se assumir. Eu entendo que é muito difícil, que, às vezes... às vezes, quase sempre, a gente sofre problemas no trabalho, na escola, enfim... Em todos os lugares, mas eu acho que precisamos estar dispostos pra enfrentar isso.*

É neste cenário marcado pela multiplicidade de denominações religiosas e pelas tensões e disputas por novos adeptos, que se estabelece nas escolas públicas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro o ensino religioso, em 2012.

#### **4.1. O ensino religioso no Rio de Janeiro**

Pesquisas recentes (CAVALIERI, 2011; CAPUTO, 2012; MENDONÇA, 2012; GIUMBELI e CARNEIRO, 2012) se debruçam sobre o processo de introdução da temática do ensino religioso no estado do Rio de Janeiro. Nas escolas da rede estadual, a disciplina, de caráter confessional, passou a ser

ministrada no ano de 2004. No período, a liderança política do estado era desempenhada por um casal com adesão religiosa explícita<sup>41</sup>, fato que é apontado pelos pesquisadores como um possível elemento motivador. Conhecer o contexto de implementação da disciplina na rede estadual auxilia na análise dos desdobramentos na Rede Municipal, como será demonstrado adiante.

No cenário da Rede Municipal de Ensino, o ensino religioso passou a figurar em 2012. Em reunião com as responsáveis pelo ER no âmbito da CED, foi questionado sobre os motivos que levaram à chegada da disciplina às escolas. A informação obtida foi que houve uma pressão externa à administração municipal, advinda das lideranças religiosas organizadas que reivindicaram junto ao prefeito a regulamentação do ER na Rede Municipal, já que o mesmo consta na LDB.

Nas entrevistas, foi perguntado aos professores que atuam nas escolas de horário integral, unidades nas quais a disciplina fora efetivamente implementada no currículo escolar, o motivo pelo qual acreditavam que o ER tinha sido implementado. Dois professores, Rafael e Pedro, afirmaram crer em uma motivação política, apesar de demonstrarem desconhecer a informação fornecida pela equipe da CED.

*Infelizmente eu vou te dizer que essa retomada ela houve a partir de acordos políticos. Por pressões da bancada católica e da bancada evangélica, eu não vejo outra... Principalmente está relacionado ao acordo que o presidente Lula assinou com o Vaticano, no qual trazia essa realidade do ensino religioso pro Brasil. E no caso específico do Rio de Janeiro por pressões mesmo da bancada católica, acordos do prefeito com a igreja católica, principalmente, mas com a bancada evangélica também (Pedro, PER).*

O acordo citado pelo professor foi estabelecido entre o governo brasileiro, representado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva e pela Santa Sé, representada pelo então Papa Bento XVI. Foi assinado em novembro de 2008 e ratificado pelo Congresso Nacional em outubro do ano seguinte. O teor do acordo refere-se, entre outros itens, ao ensino religioso no Brasil. Em seu artigo 11 o acordo institui o seguinte:

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

§1º O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em

<sup>41</sup>Anthony Garotinho foi governador do estado de 1999 à 2002. Foi sucedido por sua esposa, Rosinha Garotinho que governou de 2003 à 2007. Ambos eram evangélicos. Entre os dois mandatos, houve ainda o mandato de 9 meses de Benedita da Silva, também evangélica e vice-governadora na gestão Garotinho (1999-2002).

conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Para Cunha (2009, p.268), a assinatura do acordo indica uma proposição a favor do ER, devido a motivações de “bases históricas e doutrinárias”. Cunha (2009) aponta que o empenho da igreja católica em estabelecer e manter o ensino religioso de caráter confessional nas escolas públicas deve-se à intenção de propagar a religião.

Giumbelli (2011) aponta para o caráter que denomina “revelatório” do acordo, devido a sua repercussão. Como o ensino religioso é a única disciplina escolar constante em todos os textos constitucionais desde o início do período republicano, o autor chama a atenção para a surpresa e a comoção social que o tema causou. Com isso, e partindo do pressuposto da intencionalidade apontada por Cunha (2009), a Procuradoria Geral da República moveu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade<sup>42</sup> junto ao Supremo Tribunal Federal reivindicando a proibição do modelo de ensino confessional nas escolas públicas de todo o país (GIUMBELLI, 2011, p.129).

Cerca de três meses antes do período das entrevistas, esta ADI estava em processo de apresentação das argumentações das entidades educacionais e religiosas ao STF e o furor em torno do tema foi mencionado pela professora Eliane (PER):

*[...] a gente tem uma ação de inconstitucionalidade do ensino religioso que tá lá na mão do Barroso<sup>43</sup>. Existe aquela coisa do ensino religioso de nós sermos degolados, a gente sabe muito bem disso. [...] O município ele... é... eu não vou questionar isso porque se não eu estou questionando até a minha igreja, existe uma ala forte que ‘tem que ser assim’ [modelo confessional], mas você fecha muito o ensino na base desses conteúdos. Eu participei, por exemplo, da confecção do currículo e ficou um currículo fechado; cada um na sua, cada um no seu quadrado.*

O currículo mencionado pela professora consiste nas orientações curriculares da SME que, segundo os entrevistados, estavam em fase de elaboração, contando com a colaboração de uma equipe de professores de ER. Aparentemente as linhas gerais deste currículo já haviam sido multiplicadas aos demais professores da disciplina, pois surgem menções sobre algumas unidades nas falas dos entrevistados<sup>44</sup>. Aos professores envolvidos na pesquisa e às suas

<sup>42</sup> ADI 4439

<sup>43</sup> Luís Roberto Barroso, ministro do STF responsável por julgar a ADI 4439 que versa sobre a inconstitucionalidade do ensino religioso confessional.

<sup>44</sup> Os professores citam uma unidade em que o assunto da diversidade religiosa e do respeito ao outro apareceriam logo no início do ano letivo no currículo dos três credos. Outra orientação

coordenações pedagógicas, foi solicitada uma cópia deste currículo, contudo todos apontavam para o fato do currículo não estar finalizado para ser divulgado.

Apesar de toda a movimentação e polêmicas em torno do tema do ensino religioso confessional, o projeto de implementação no município do Rio de Janeiro se manteve firme. O primeiro passo foi sancionar a lei 5.303/ 2011 que estabelece a disciplina nos quadros da rede municipal e cria uma categoria funcional específica para atender às demandas da nova disciplina curricular. Em evento comemorativo a este ato a atual Secretária Municipal de Educação, Helena Bomeny, à época como subsecretária, declarou<sup>45</sup>:

**Os professores ensinam desde a Educação Infantil conceitos básicos como tolerância, solidariedade, respeito. A partir da instituição do ensino religioso nas escolas, esses valores terão ainda mais importância.** O ensino desta disciplina será oferecido de forma plural e facultativa para que nossos alunos possam ter em suas escolas o ensino que seus pais preconizam. Desta forma, nossos alunos sairão da escola com uma formação ainda melhor (Grifos meus).

A fala de Bomeny sugere que a disciplina seguiria por um viés de trabalho com os valores e cita a tolerância, a solidariedade e o respeito, que, nas hipóteses de Cortina (1996) e Andrade (2009), independem da existência de uma filiação religiosa. Indo ao encontro do posicionamento da secretária nota-se que há, por parte dos professores polivalentes, uma atribuição do ensino de valores morais, tidos como universais, como função do ensino religioso municipal, o que denota a interpretação de uma ação redentora da religião na dinâmica do cotidiano escolar.

*Eu acredito, na minha visão, que justamente percebeu-se isso, que as relações depois dessa parada tão se criando alunos muito agressivos sem temor de nada. Eu tenho essa visão que foi necessária essa retomada [do ensino religioso nas escolas públicas] porque observou-se que a juventude do nosso tempo pra agora, houve um vácuo de formação, de caráter, de carinho, de amor. Hoje a nova geração vem sem respeito, sem amor. [...] Então, eu acho que foi observado isso. Houve muito essa quebra de valores entre o passado e o presente, então acho que agora foi importante essa retomada por isso (Deise, PEF).*

*Eu acho que é importante sim, porque muitas crianças não frequentam nenhum templo religioso, então é um momento que eles tem... porque eles tem que acreditar numa coisa além, né? Às vezes, é importante até pra ter aquele certo medo porque a criança vai fazendo um monte de coisa errada e, às vezes, ele já não tem mais medo da mãe, do pai... e então, tem que ter uma força superior a quem eles temam (Cláudia, PEF).*

Cunha (2011, p.7) aponta que é comum que nos grandes centros urbanos haja uma disposição favorável à disciplina por parte dos professores, pois convivem com o que consideram “a perda dos valores morais e das referências básicas da vida em sociedade” por parte dos alunos. Esse ambiente favorece que a

---

seria a de que o ensino das religiões de matriz afro está dividido por semestre, sendo no primeiro semestre voltado à umbanda e no segundo ao candomblé.

<sup>45</sup> Ver anexo 4.

religião seja vista como uma última opção para solucionar essas questões que a política e a educação escolar parecem não dar conta.

Alguns professores de ER apontam que ao chegarem às escolas a aura que se estabelecia em torno deles era a de que seriam capazes de solucionar os problemas de comportamento e relacionamento dos alunos. Entretanto, a posição do grupo diverge dessa ideia atribuída à disciplina.

*No primeiro momento algumas direções acharam que nós íamos chegar nas escolas e que nós íamos resolver os problemas de violência, de relacionamento [risos] e depois perceberam que isso não aconteceu (Pedro, PER).*

*[...] eu vejo que as pessoas enxergam o ensino religioso a partir desse ângulo: que o ensino religioso veio pra transformar as pessoas em seres mais humanos, né? No caso das crianças pra que elas fiquem mais quietinhas, mais obedientes, respeitem, sejam mais amigas [...]. (Natália, PER).*

*[...] elas olham a gente como salvador 'essa turma tá horrível, tá super indisciplinada, espero que vocês botem um pouco de Jesus no coração deles e eles fiquem calmos'. E não é assim que funciona. Se fosse assim o pastor e o padre dariam conta muito melhor do que a gente e eles não dão (Marina, PER).*

Em março de 2012, foi divulgado o edital do concurso público para o preenchimento de vagas para lecionar ER. O edital anunciava que haveria vagas para professores dos credos católico, evangélico, espírita e religiões de matriz africana<sup>46</sup>. No entanto, com a publicação do referido edital, o Conselho Espírita do Estado do Rio de Janeiro se posicionou contra o projeto, por acreditar que a escola não seria a instituição responsável por trabalhar os preceitos religiosos, cabendo à família buscar as instituições que atendessem a esta demanda. O Conselho argumentou, ainda, que os preceitos da doutrina espírita não permitem o recebimento de honorários pelos serviços prestados em nome da religião. Com isso, a instituição declarou que não iria corroborar com o credenciamento de profissionais para tal atuação, item requerido pelo edital do concurso<sup>47</sup>. Após estes trâmites, apenas os demais credos foram habilitados junto à SME e as vagas referentes à doutrina espírita foram extintas.

<sup>46</sup> Credos elencados a partir do levantamento realizado nas escolas da rede pública municipal, publicado no D.O. Rio nº 238 de 29/02/2012 – ver anexo 5.

<sup>47</sup> O edital exigia, além do credenciamento pela autoridade religiosa, que o candidato tivesse como habilitação mínima o nível superior com licenciatura plena e formação religiosa obtida em instituição mantida ou reconhecida pela autoridade religiosa em questão.



O processo de escolha dos credos se deu por amostragem e não considerou todo o universo analisado<sup>48</sup>. Considerando que até 2020 todas as escolas devem migrar para o funcionamento em horário integral e, por conseguinte, receber o ensino religioso em suas grades curriculares, acredito que este processo deveria contemplar toda a rede. Conforme levantamento publicado no Diário Oficial<sup>49</sup> apenas as escolas onde o regime de horário integral já estava estabelecido à época foram contabilizadas. Cabe ressaltar que nenhuma das escolas onde atuam os entrevistados faz parte dessa listagem que foi considerada.

Ball (2009)<sup>50</sup> afirma que as políticas são formadas e desenvolvidas a partir de aspectos de disputa, seja pelo controle de bens ou pelo controle de discursos, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social. Nesse sentido, o ER na rede municipal, enquanto política pública, configura-se em um terreno de tensões e disputas. Verificando os credos contemplados, percebe-se um sutil avanço devido à presença das religiões de matriz afro, sendo legitimadas em um mesmo espaço que religiões hegemônicas, como a católica e a evangélica. Por outro lado, religiões com menos expressividade no cenário carioca não são contempladas.

*O interessante é que os movimentos que fundamentam a manutenção da cultura afro, muitas das vezes eles são opostos ao ensino religioso achando que a cultura vai ser dizimada. Pelo contrário, eu acho que se encontrarem professores com a mente mais aberta vão brigar pra que eles sejam incluídos. Nós estamos brigando por isso (Eliane, PER).*

Algumas das dificuldades encontradas no cotidiano escolar com a implementação do modelo confessional nas escolas estaduais, apontadas na pesquisa de Cavalieri (2011), repetem-se também na rede municipal: a falta de informação sobre a disciplina, a falta de estrutura física das escolas para garantir o caráter plural e facultativo e o preconceito em relação às religiões de matriz afro. Chama a atenção que o intervalo de tempo entre a implementação na rede estadual e na rede municipal foi de oito anos, o que indica que, apesar de um tempo consideravelmente significativo, possivelmente, não houve um estudo minucioso e prévio do cenário educacional para a chegada da nova disciplina.

A falta de informação foi a primeira problemática encarada. Os gestores das CREs e escolas não tinham informações suficientes quanto à alocação dos

<sup>48</sup> Os/as professores/as polivalentes relatam que o levantamento de credos foi realizado em suas escolas (o mesmo foi constatado pela pesquisadora a partir de sua experiência profissional à época). Contudo, esse levantamento feito por todas as unidades escolares não foi considerado.

<sup>49</sup> Ver anexo 5.

<sup>50</sup> Ver MAINARDES & MARCONDES, 2009 – entrevista de Ball.

professores recém-chegados. Dessa forma, a indicação para alguns professores era que buscassem escolas com vagas:

*[...] quando a gente começou a procurar escolas, quando a gente ligava pras escolas pra saber onde tem vaga, porque a coisa... Agora tá melhor, mas no início nós é que tínhamos que procurar vagas nas escolas. ‘Vocês tem que buscar lá’, ‘Mas, oh, vocês é que são os meus empregadores, vocês é que tem que saber onde eu tenho que ir, não eu que tenho que ir bater [nas portas das escolas]’ (Lucia, PER).*

Para outros, cujas escolas eram indicadas pela CRE, ao chegarem se deparavam com o despreparo dos diretores das unidades escolares.

*[...] quando eu entrei no município a diretora olhava pra mim e dizia assim: ‘Mas ninguém me avisou que você vinha, que que eu vou fazer com você? Aonde eu coloco você?’ E aí foi uma luta muito grande porque eles me colocavam como professor coringa. O professor faltou, teve dor de barriga, joga ela na turma e aí, como eu comecei a me recusar em entrar na sala de aula e tive alguns problemas por isso, algumas escolas não querem nem olhar pra minha cara mais, mas também não faz mal, faz parte do trabalho (Marina, PER).*

A estrutura física das escolas também foi uma questão difícil no início e, de acordo com os professores, ainda se mantém complexa. Devido ao caráter confessional com três diferentes credos, no momento das aulas, os alunos são divididos por credo e, desta forma, deveriam ocupar três salas diferentes. Entretanto, as escolas, em sua maioria, não contam com salas ociosas. É uma constante na fala dos professores “às vezes, a gente tem sala pra trabalhar, às vezes, a gente não tem...”. Alguns professores indicaram que, por vezes, as três turmas dividem a mesma sala, formando grupos. Rafael afirma, inclusive, que já precisou dar aula no almoxarifado, por não ter outro espaço disponível.

Cavalieri (2011, p.2) aponta que na rede estadual deparou-se com certa resistência dos próprios professores de ER quanto ao caráter confessional da disciplina, chegando ao ponto dos professores assumirem que não organizavam seus planos de curso da maneira recomendada pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), “realizando um tipo de trabalho por eles classificado como interconfessional ou ecumênico”. Apesar de não demonstrarem traços de resistência nesse sentido de boicote ao programa da SME, os professores e professoras entrevistados deixam claro sua discordância com a estrutura confessional na rede municipal.

*[...] eu acho que talvez seja interessante ressaltar que esse modelo confessional no município do Rio de Janeiro tá trazendo muitas dificuldades, ao mesmo tempo que a equipe é muito boa. Não só na 7ª CRE, mas são os professores que assumiram... Eles... a maioria deles tem esse olhar mesmo de compromisso com a diversidade, de respeito às culturas. Mas o modelo, em si, não é um modelo funcional, não é um modelo racional. É impossível essa coisa de dividir a turma em duas partes, em três partes, pelas religiões e depois o professor, teoricamente, ficar com os que optaram por não fazer dando aula de valores, isso não funciona na prática. Esses três anos já mostraram isso. [...] O grupo*

*discute bastante. Alguns são a favor desse modelo mesmo, mas boa parte não. Eu acho que a maior parte acha que o modelo não confessional seria o modelo melhor (Pedro, PER).*

*[...] Eu não tenho opinião totalmente formada ainda, mas eu não sei te dizer, por exemplo, qual seria o modelo ideal, mas **certamente esse modelo confessional ele não contempla as crianças de umbanda e de candomblé, isso é fato.** [...] As crianças que tem uma formação mais sólida, uma formação religiosa mais sólida, de repente com uma estrutura familiar que estimule essa coisa de 'Não, minha filha, você é do candomblé, então assuma sua crença' 'Não, meu filho, somos umbandistas com muito orgulho e acabou'... Pra essas crianças que já tem essa formação isso é bom porque elas conseguem se sentir representadas, mas, na outra extremidade, a maioria que é, continua tendo cada vez mais medo de se assumir. [...] Eu acho que as duas extremidades elas são acentuadas. Tanto uma minoria pra um lado positivo e a maioria negativamente, se escondendo cada vez mais, tentando cada vez mais se invisibilizar (Rafael, PER).*

Algumas críticas quanto à confessionalidade do modelo também partem de professoras polivalentes:

*Eu acho que pode [contribuir no combate à intolerância], mas eu acho que quando se estipula religião A, B e C, automaticamente você já cria uma separação 'eu não posso estar junto com ele porque eu penso diferente'. [...] Eu só acho que na questão do Ensino religioso tinha que ser uma coisa mais abrangente em vez de dividir, fragmentar tudo. Porque aí você abre um leque... Hoje tem três áreas, eu estudei na rede pública quando só tinha uma: ou você assistia o católico ou você ficava fora da sala. Hoje tem três e mesmo assim não atende porque tem pessoas que não ficam, tem pais que optam por não... porque acham que o filho quando crescer ele vai decidir (Bruna, PEF, grifos meus).*

*[...] eu acho legal da escola não valorizar a religião 'ah, você é católico tem que participar disso aqui', de estar ensinando... de estar ensinando a prática daquela religião, mas da escola estar passando a religião de uma forma geral. E no que a família acha que ele tá indo ali pra religião católica pra ensinar o que é tradicional na religião católica, ou na religião evangélica, não é isso que a escola passa. Ela passa outra coisa, **o que é geral mesmo na questão universal, que é o amor, solidariedade, essas coisas assim** (Celia, PEF, grifos meus).*

Além do caráter confessional, Natália (PER) critica, também, a junção da umbanda e do candomblé em uma só disciplina: “*Eu acho que o município fez uma coisa muito errada de colocar candomblé e umbanda na mesma tigela, como religião afro*”. A professora argumenta que, apesar da matriz em comum, as religiões têm especificidades divergentes entre si. Apesar de ambas lidarem com a incorporação das entidades, a umbanda se denomina uma religião cristã e, em alguns aspectos, muito próxima do catolicismo. Já o candomblé liga-se mais à ancestralidade africana e traz ritos diferentes.

Às questões congruentes com a pesquisa de Cavalieri (2011) é somado o apontamento da faixa etária das crianças como um elemento dificultador do processo de aprendizagem, pois os professores argumentam que por serem muito novos não conseguem atingir o nível de abstração necessário para compreender alguns conceitos, valores e princípios religiosos.

Devido ao caráter facultativo da disciplina, a opção de atividade proposta pela SME para aqueles que optam pela não participação foi a instituição de uma

nova disciplina chamada *Educação em Valores*. A ideia da disciplina remonta o exposto pelo parecer que antecedeu à homologação da LDB de 1996, onde constava a exigência de uma atividade paralela que deveria ser oferecida aos alunos que não optassem pelo ER. Nessa atividade, deveriam ser desenvolvidos “valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade” (JUNQUEIRA, 2002, p.54). Entretanto, no texto oficial da LDB, esse item não foi incorporado.

#### 4.1.1.

##### A “educação em valores”

A lei que regulamenta o ER na rede municipal apresenta como opção curricular, àqueles cujas famílias optam por não participar das aulas, a aula de *Educação em Valores*. De acordo com o texto normativo, essas aulas devem ser oferecidas pelos professores polivalentes. Visando auxiliar este professor, foi criado pela equipe da CED um Caderno Pedagógico de Educação em Valores<sup>51</sup>. O caderno apresenta como tema central valores tidos como universais. São eles: perseverança, autonomia, respeito, solidariedade, amizade, verdade, compreensão, cooperação, honestidade. Traz ainda questões a respeito de preconceito, discriminação e cultura de paz.

Contudo, foi constatado por meio das entrevistas que, no aspecto prático, o que está posto no texto normativo simplesmente não ocorre. Inúmeros são os apontamentos feitos pelos professores de ER e pelos professores polivalentes em relação às práticas que ocorrem no momento em que a aula de Educação em Valores deveria acontecer: *Na outra escola, os professores pedem pros alunos pegar caderno, livro e aí eles fazem uma tarefa de matemática ou português, de alguma disciplina lá...* (Janaina, PER – grifos meus).

*Uma questão: os professores que deveriam aplicar valores pros alunos que não fazem [ensino religioso], não aplicam. Pelo menos nas escolas que eu passei não aplicam. Falam que vão dar cópia pra incentivar o aluno a fazer a [aula de] religião, pra eles poderem ter um tempo livre porque nós temos o grande problema do HC<sup>52</sup> dentro do município do Rio. Então, assim, quando eles veem a possibilidade de HC, por mais que eu fique 'não, mas a*

<sup>51</sup> Os Cadernos Pedagógicos são produções elaboradas por equipes designadas pela Coordenadoria de Educação. Desde 2009, existem Cadernos das disciplinas de núcleo comum (português, matemática, ciências, história e geografia) que são distribuídos bimestralmente a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino.

<sup>52</sup> HC significa horário complementar. É como é chamado o horário de planejamento pelos professores especialistas, dentre eles o professor de ensino religioso.

*hora de ensino religioso não pode ser contada como HC porque vocês têm que ficar com os alunos que optaram por não fazer’. Na prática isso não acontece. Nós, hoje, temos a postura de não ficar, mas isso criou vários embates... de professores acharem que nós não queríamos ficar porque é má vontade nossa (Pedro, PER – grifos meus).*

*É muito pequeno [o número de alunos que não fazem ER] porque o que a lei diz não é o que se faz, né? Então, geralmente, o que o professor faz? **O professor pune ele por não ter escolhido uma das religiões...** e então, bota ele pra copiar um quadro inteiro, bota ele pra copiar um livro e como ele tá sendo punido ele escolhe entrar em alguma religião. Então, a gente tem poucos alunos que não optam (Marina, PER – grifos meus).*

É possível constatar nos trechos apresentados que expressões como *incentivar* e *punir*, aparentemente díspares, no tocante à disciplina *Educação em Valores* acabam por assumir o mesmo sentido. As práticas pedagógicas das professoras denotam que o horário da disciplina é encarado como um horário em que elas deveriam estar “livres” e, por haver alunos que são sua responsabilidade neste momento, o tempo é aproveitado da maneira considerada menos onerosa para elas. O *incentivo* a participar do ER vem em forma de tarefas enfadonhas e desprovidas de sentido para que os alunos, que muito provavelmente não gostam de desempenhá-las, possam insistir com os pais que os matriculem na disciplina.

Alguns professores de ER chegam a relatar situações constrangedoras que ocorreram em função da postura das professoras polivalentes frente ao horário voltado para Educação em Valores: “*Já teve uma professora que gritou comigo. Eu mandei os alunos irem pra ela, ela voltou na sala gritando: ‘Por que você mandou? Não vou ficar’, coisas assim desse tipo*” (Pedro, PER).

*A professora de religião católica tava de licença médica e o que que orientam a gente, a gente pega os nossos alunos, os alunos dela vão ficar na sala de aula com a professora [polivalente]. E quando o professor [de credo evangélico] foi pegar os alunos dele a professora se virou e falou assim ‘**ah, hoje todo mundo vai se converter evangélico porque eu não quero ficar com eles na sala de aula**’... Jogou pro professor. [...] Então, elas veem dessa forma; elas não veem como uma coisa séria, uma coisa que vem pra acrescentar ou pra mudar... elas veem como a hora do cafezinho (Marina, PER, grifos meus).*

*[...] um pai que não tinha autorizado que ele [o aluno] frequentasse a aula, aí o professor ‘**vai lá, vai lá que é bom ficar com seus colegas, você vai aprender coisa boa**’. E aí eu tive que falar com a diretora [...] e disse ‘Olha, por favor, não faça isso. Nós já estamos com a nossa cabeça posta a prêmio no Ministério Público, vem o pai ...’ O professor sugeriu que era o melhor pra fazer... Mas por quê? Era um professor evangélico de uma denominação religiosa mais aguerrida que quer que o aluno se torne evangélico de qualquer jeito (Eliane, PER, grifos meus).*

No relato de Marina a intencionalidade da professora que encaminhou os alunos à outra aula, de um credo diferente da opção manifestada por seus responsáveis, parece estar atrelada à sua vontade de ter um tempo livre durante o horário da disciplina. Já no relato de Eliane, conforme sua observação, havia uma

intenção de conversão dos alunos, devido à adesão religiosa do professor em questão.

Entretanto, independentemente da intencionalidade com que as situações relatadas se desenvolveram, casos como esses ferem o direito de escolha manifestado pelos pais e responsáveis no ato da matrícula. Uma situação em que um aluno ou grupo de alunos seja encaminhado a participar da atividade de um credo que não foi sua opção pode ser caracterizada como proselitismo religioso. O proselitismo tem como objetivo criar prosélitos, termo que vem do grego *prosélytos*, e significa pessoas que foram convertidas para uma nova religião, doutrina, ideologia ou filosofia, sem que houvesse interesse inicial para esta conversão.

Apenas uma professora mencionou já ter vivenciado a aplicação da disciplina tal como está estabelecida na regulamentação da SME.

*[...] até já teve professor que já pediu 'Por acaso você tem a apostila de valores do município?' por acaso eu tinha, aí xerocou. Teve a preocupação de dar pelo menos aquilo que é pedido pelo município, que faz parte da grade também. Mas é uma minoria muito pequena [...]* (Eliane, PER).

Os professores afirmam que o número de alunos que não participam das aulas de ensino religioso é bem reduzido e, em geral, são adeptos de religiões que não são contempladas pela grade curricular do município. Os testemunhas de Jeová são apontados com destaque.

Já as professoras polivalentes, responsáveis pelos alunos cujas famílias optam por não aderir às aulas de ER, deixam clara a insatisfação de ter poucos alunos em sala durante o horário destas aulas. Nas falas, fica claro, também, que não há uma proposta pedagógica. Nenhuma das professoras demonstrou ter ciência do que menciona a lei, seja em relação à responsabilidade de assumir os alunos que não optam por nenhum credo, seja quanto ao direcionamento da disciplina Educação em Valores.

*[...] tenho três alunos. Ah, você dá um livro, você bota ele pra fazer alguma outra atividade... porque não tem nenhum que seja... que se adapta a ele. A escolha da família é não querer, entendeu? E, às vezes, a criança mesmo, em si, fica revoltada porque, às vezes, ele gostaria de participar de uma atividade que algum deles está fazendo, mas por não ser autorizado, como tem que ter uma autorização prévia da família, ele fica chateado porque ele fica fora de sala nesse momento. Acaba sendo excluído do grupo, por escolha familiar* (Bruna, PEF).

*[...] acontece que é muito sacrificante porque a gente fica com o aluno e a gente tem coisa pra fazer e a gente tem que dar uma atividade pra ele... Você tem que ocupá-lo de alguma forma e você acaba dando uma folha de exercício ou dá um livro pra ele ler... E ele fica cinquenta minutos com a gente sem tá produzindo nada em grupo... Então, assim, é bem*

*complicado e claro que desagrada a gente você ficar com um aluno ou com dois... A média é essa por turma (Sara, PEF).*

*Eu tenho uma só. Aí eu dou atividade dela, normal. Até porque ela é uma aluna incluída e aí eu passo atividades... Como ela faz trabalhinho de alfabetização ainda, então é esse tipo de trabalho que eu dou pra ela. Como ela ainda tá aprendendo a ler e a escrever, o trabalho que eu faço com ela não tem a ver com religião (Cláudia, PEF).*

*[os alunos] Ficam na própria sala com você. Você tem que dar uma atividade extra ou deixá-los livremente porque eu acho que nem é justo você dar a eles um trabalho quando os outros colegas tão fazendo uma coisa que tão gostando... Às vezes, assistindo um filme, uma história dentro do projeto da religião e eles ficam aqui na sala e a gente é obrigada a ficar, porque a gente não pode obrigá-los a ir. Mas, o professor que se penaliza de ficar com eles ali e eles passando tempo (Deise, PEF).*

Quanto à dinâmica escolar, os pais e responsáveis no ato da matrícula deveriam declarar a aceitação, ou não, da participação dos alunos nas aulas de ER. Neste momento, é de suma importância o destaque do caráter facultativo da disciplina, mas de acordo com alguns dos entrevistados, há escolas em que este processo não se deu conforme as orientações legais da própria SME.

Quanto às escolas que oferecem o ER, dentre as três unidades visitadas em apenas uma, a Escola do Condomínio, foi possível perceber o cartaz<sup>53</sup> com a informação acerca da indicação constitucional sobre o oferecimento da disciplina fixado em local de fácil acesso e visualização aos pais e responsáveis. Não se sabe se no ato da matrícula nas outras escolas as características desse ensino foram explicitadas de outras maneiras, pois do contrário essa situação fere o princípio da laicidade.

*No ato da matrícula, eles tem que ter conhecimento total da lei. É facultativo, né... E buscar realmente o respeito porque eu já tive professores que diziam assim: 'É melhor ele entrar em qualquer turma, pelo menos pra aprender a ser gente'. E então, 'Enfie, porque é um tempo que é vago e caso o aluno não tenha que ficar no ensino religioso vai ter que ficar com o professor regente' (Lucia, PER).*

Fischmann (2009) afirma que essa é uma prática recorrente no sistema educacional brasileiro, principalmente quando se refere à aplicação do ER nas séries iniciais: não há a explicitação do caráter facultativo sobre as aulas. Na fala da professora Eliane, ao citar que já teve contato com a exposição desse tipo de informação, percebe-se um ar de novidade, quando na verdade, essa deveria ser uma prática comum por parte de todo o corpo docente.

*Com relação aos pais que haja, realmente, esse esclarecimento das opções que ele tem e até mesmo a não opção... deles dizerem. Eu já vi na escola pregado: O ENSINO RELIGIOSO É UMA DISCIPLINA FACULTATIVA. Colocar ali pra ele dizer: 'Não quero'.*

<sup>53</sup> De acordo com a Circular E/SUBE/CED nº9, 2012, as escolas deveriam afixar cartazes de tamanho A3 contendo o seguinte texto: "Aviso aos senhores pais/ responsáveis: a disciplina Ensino religioso é de matrícula facultativa, conforme o §1º do art.210 da Constituição Federal."

*Até porque a gente imagina... a gente sempre vê os olhos dos religiosos, mas esqueceram dos ateus. E até aqueles que não têm a sua religião definida ou não tá representada dentro da escola (Lucia, PER).*

#### 4.2.

#### **A expressão da religiosidade na escola: apontamentos para além do ensino religioso**

Cunha (2011) afirma que a presença de práticas religiosas, que podem ser mais ou menos explícitas, é uma constante independentemente da presença ou ausência do ensino religioso: ritos escolares, festas cívicas e materiais didáticos são, segundo o autor, permeados por elementos religiosos, em especial católicos. Barcellos e Andrade (2014) enumeram uma série de notícias de situações em que casos de intolerância religiosa se fizeram presentes em escolas nos mais variados contextos, nenhum deles envolvendo o ER. Andrade e Teixeira (2014) apontam para a regularidade com que os conflitos sociais oriundos de questões religiosas adentram o cotidiano escolar afetando o currículo, a formação de professores e as políticas públicas educacionais.

Esses estudos indicam que a análise da escola sob a ótica da cultura (DAYRELL, 1996) implica na evidenciação dos elementos culturais que compõem as identidades dos sujeitos envolvidos, independentemente da institucionalização desses elementos, nesse caso, a religião. Ou seja, a expressão da religião na escola vai muito além da presença do ER.

O grupo de entrevistados composto pelos professores/as P2 atua em escolas onde não há a disciplina ER e em suas falas nota-se a indicação de inúmeras situações em que a expressão de aspectos religiosos de alunos e professores se faz presente, corroborando o que se apresenta em outras pesquisas.

*O que mais me marcou foi quando estava fazendo estágio de Educação Infantil. As crianças estavam brincando no pátio e três meninas se aproximaram da professora. Uma delas perguntou: 'Myrthes, Santa Clara existe?' Ela prontamente respondeu: 'Pra quem acredita ela existe, por quê?' – Acredito que a professora queria saber o porquê da pergunta, mas a menina achou que ela estava pedindo uma complementação e respondeu: 'Porque as pessoas são diferentes, né?' A professora ficou orgulhosa em ver que a escola estava cumprindo seu objetivo. Achei uma graça, se todos pensassem assim seria ótimo: cada um tem direito de acreditar no que quiser e acreditar torna aquilo existente e digno de respeito (Natasha, P2).*

*Nesse ano, uma aluna de 12 anos tentou o suicídio, assim que ela saiu do hospital e voltou à escola, uma de suas amigas conversou com ela e lhe disse que a vida é muito importante para ela tratar a sua vida com tanto desprezo, que havia pessoas lutando contra o câncer para viver. Resumi que aquela atitude dela era falta de Deus na vida dela (Rita, P2).*

Alguns dos relatos fazem menção a situações de desrespeito em que se caracteriza nitidamente a intolerância religiosa.



*Uma vez a mãe de um aluno, de cerca de três anos de idade da creche, solicitou que todas as alimentações do menino fossem feitas no prato e na caneca que ele trazia de casa, brancos. E nesse período não deveríamos retirar as contas amarradas no braço e as do pescoço. Pareciam costumes de religião de matriz africana. Na época eu lembro que me esforcei pra seguir as orientações, que foram recebidas pelas auxiliares com muito desdém. Muitas vezes, eu tinha que interromper o café da manhã para ir pegar a canequinha da criança. Também tentei fazer com que o aluno se sentisse confortável com aquela situação, mostrando sempre naturalidade ao falar e agir. Acredito que o papel da escola é promover o respeito e é impossível promover o respeito sem saber respeitar (Andreza, P2, grifos meus).*

*[...] fato que me chamou muita atenção foi quando uma criança apareceu toda de branco na escola, com turbante e guias no pescoço. Não entendo bem o motivo e nem sei qual o período que ela tinha que ficar assim. Mas foi um constrangimento. A direção ficou sem saber o que fazer e logo tirou a menina do pátio. A garota não apareceu mais na escola. Fui a primeira a questionar o motivo de tanto espanto. E que o fato da escola reproduzir e promover festividades e atos cristãos estava dando margem para qualquer um expressar sua religião. Mesmo a escola sendo laica (Tatielle, P2, grifos meus).*

*Normalmente quem fala são os alunos evangélicos. Repetem o que vivenciam no seu cotidiano, em geral, estigmatizando comportamentos dos colegas, como: 'Você está no submundo', 'Você vai para o submundo', 'Você está tomado pelo capiroto'... Apontam o céu e falam que quem é do bem vai para lá, e apontam o chão para dizer que é o submundo. Batem na boca para falar inferno... (Nina, P2, grifos meus).*

Com base nos relatos é possível constatar a validação da tese inicial de que a expressão das religiões se faz presente no cotidiano escolar mesmo que de forma não sistematizada. Isso se configura em um desafio, em especial para os professores, que são aqueles que precisam fazer as devidas intervenções e mediações quando do surgimento da temática na escola. Para tanto o professor deve estar aberto e disponível para o diálogo *das* e *com as* diferenças, já que isso abrange, inclusive, suas próprias crenças pessoais.

#### **4.3. E a laicidade, como fica?**

A polêmica sobre a presença da expressão religiosa na escola, em especial pelo viés do ER, sempre reacende o debate acerca do caráter laico do Estado, instituído pelas Constituições desde o início do período republicano. A laicidade é uma realidade histórica advinda da modernidade (CURY, 2013, p.40).

Cury (2013) faz uma distinção que auxilia na compreensão da relação entre religiosidade e laicidade perante a sociedade. A religiosidade, forma pela qual os indivíduos expressam seu sistema de crenças religiosas, pertence à dimensão da subjetividade humana e como tal é resguardada como direito subjetivo que compõe “a liberdade de pensamento, de consciência, de expressão pessoal e coletiva” (CURY, 2013, p.39). Neste quadro, consta a coletividade, pois admite-se

que os valores constituintes de uma determinada crença religiosa podem ser compartilhados por grupos específicos. Já a laicidade é um fenômeno objetivo de caráter institucional que prevê a separação entre Estado e religião. A objetividade característica da laicidade é ilustrada a partir da postura neutra do Estado diante das confissões religiosas; seu dever é garantir que todas possam se expressar de maneira igualitária (CURY, 2013, p.40).

Com a ruptura causada pela laicidade, surge um novo processo social que privilegia a vontade humana em utilizar estratégias racionais para solucionar questões de ordem material: a secularização. Nesse contexto, as teorias se pautam em métodos experimentais. A autoridade, por sua vez, advém do estabelecimento de pactos sociais expressos por legislações (CURY, 2013, 42). A secularização é, desta forma, o distanciamento das influências religiosas, entendidas anteriormente como universais, dos aspectos comuns da vida em sociedade. Nas democracias ocidentais, o vazio criado por essa ruptura entre Estado e religião busca ser preenchido por uma ética civil laica. “Impor concepções a quem não as adota” (CURY, 2013, p.49).

Cury (2013) esclarece, ainda, que a laicidade está intimamente ligada à democracia e aos direitos humanos, pois é a partir dela que o Estado visa garantir a manutenção da pluralidade na sociedade civil, bem como a prevenção das práticas de intolerância e do respeito à dignidade humana. Por esse argumento, alguns pesquisadores (CAPUTO, 2012; CURY, 2013; CUNHA, 2013) apostam no fim do ensino religioso nas escolas públicas como forma de garantir a laicidade do Estado e, assim, garantir o pluralismo das expressões religiosas, pois acreditam que na escola não há espaço para que isso se dê de forma efetiva, já que as expressões religiosas que fazem presentes nas escolas estão ligadas às religiões hegemônicas.

*Percebo que muitas escolas iniciam a semana de aula com uma oração do “Pai nosso” depois do hino nacional. Me parece que isso é uma forma de desrespeito com o espaço público, que deveria ser laico, pois nunca presenciei a oportunidade do meu aluno do candomblé bater o tambor depois do hino. Daí começa o desrespeito. Por que só oravam o “Pai Nosso” e depois não cantavam um ponto de macumba? Acho isso uma coisa horrível! Essas ações ajudam a favorecer a lógica da discriminação de outras religiões que não sejam protestantes ou católicas (Andreza, P2).*

Andrade e Teixeira (2014) defendem que a religião está presente na escola independentemente do ER. Os pesquisadores concordam com a defesa de que a laicidade deve ser garantida por força da lei, mas acreditam que o debate deve

incorporar, também, uma perspectiva intercultural na análise da temática. Sua argumentação, de caráter ético-filosófico e pedagógico, se deve pela consideração de que a sociedade brasileira é marcada pela diversidade religiosa e, conforme já exposto anteriormente, a expressão dessa diversidade atravessa os muros da escola, independentemente da presença da disciplina, pois constitui a identidade de seus sujeitos, professores e estudantes. Os autores acreditam, assim, que a defesa da laicidade esbarra em limites argumentativos do ponto de vista prático no cotidiano escolar, pois denota uma suposta neutralização das identidades religiosas para que possa se estabelecer o convívio em espaços públicos, como a escola.

A aposta de Andrade e Teixeira (2014, p. 69), com a qual a presente pesquisa corrobora, se baseia “no diálogo intercultural entre as diferentes expressões identitárias presentes na escola”. A perspectiva intercultural nortearia as ações dos sujeitos escolares no sentido de aprenderem a conviver com a diversidade, pautados pelo princípio da tolerância como marco de uma ética mínima.

## **“O meu Deus é o mesmo que o seu e ele não aceita isso”: frente a frente com a intolerância religiosa**

Frente à expressividade dos casos de intolerância religiosa relatados pelos entrevistados, fora do âmbito escolar ou mesmo dentro dele, fez-se necessário compreender tais atitudes. Proponho, nesse capítulo, analisar a intolerância religiosa na sociedade brasileira, a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa. Assim, pretendi realizar o exercício de buscar quais seriam suas raízes, como se apresenta, a quem afeta e quais são os possíveis caminhos para que seja eliminada. Certamente, não se pretende aqui esgotar nenhuma destas questões, mas levantar possibilidades, a partir de diálogos entre a fala dos entrevistados e os referenciais teóricos da pesquisa.

### **5.1.**

#### **Os primeiros passos rumo à intolerância: preconceito e discriminação em pauta**

Para Natália e Rafael um dos maiores elementos dificultadores no trabalho com o tema da diversidade, em especial a diversidade religiosa, é o preconceito.

*[...] a maior dificuldade é o preconceito que eles já trazem de casa. Não são muitos, mas alguns deles já trazem de casa esse preconceito. E, então, quando a gente quer trabalhar o diferente sempre algum fala e pergunta e questiona. Mas assim, eles questionam, eles falam por conta daquilo que eles já ouviram que eles escutam muito se repetir por aí [...]* (Natália, PER).

*Então, eu acho que o maior dificultador em relação a essa questão da diversidade é... As verdades de cada um, as pessoas chegam muito irredutíveis e não se permitem, às vezes, ouvir uma outra coisa e reproduzem muitos discursos, isso é uma coisa que me incomoda muito também. [...] Mas eu acho que esse pré-conceito, esse julgamento já estereotipado já existe em relação a muitas questões e esse é o maior problema no trato da diversidade, sem dúvida* (Rafael, PER).

Para Bobbio (2002, p.103), o preconceito faz parte da esfera das coisas não-rationais. É uma opinião errônea que os indivíduos aceitam passivamente sem o mínimo movimento de verificação de legitimidade e que resiste às refutações feitas a partir de uma argumentação racional. A força de resistência do preconceito se estabelece à medida que a crença em sua veracidade passa a servir

aos interesses daquele que o emana. Bobbio (2002) afirma, ainda, que o preconceito se enraíza naqueles que estão predispostos a aceitá-lo.

Neste sentido, Pedro alerta: “[...] *embora o Brasil seja um país com uma diversidade religiosa incrível, há sim segregação. Assim como há racismo, há preconceito religioso e de todas as partes, de todas as partes...*”.

Oliveira, S. (2011), por sua vez, faz uma diferenciação conceitual do preconceito, apontando que este pode se formar como duas práticas distintas. A primeira possibilidade prática do preconceito diz respeito à demarcação de fronteiras identitárias; a segunda aproxima o preconceito da intolerância.

Bobbio (2002) também aponta que existem várias formas de preconceito, mas destaca que o que merece uma análise mais apurada é, certamente, o preconceito coletivo devido às suas consequências devastadoras. Como preconceito coletivo compreende-se aquele que é compartilhado por um grupo social e dirigido a outro grupo social, em geral formado por minorias (BOBBIO, 2002, p.105). Os conflitos originados entre esses diferentes grupos se pautam no julgamento distorcido de uns para com os outros e tornam-se mais acirrados quanto maior for o sentimento de pertencimento das pessoas em relação aos seus grupos de referência. Ou seja, segundo Bobbio (2002), quanto mais o indivíduo incorpora em sua identidade as características compartilhadas por seu grupo, maior é a tendência de estabelecer um juízo negativo quanto às características do grupo “contrário”, estereotipando-o

Marina, professora de ER de matriz afro-brasileira, relata uma situação em que se deparou com a (des)construção de um estereótipo:

*[...] a diretora me recebeu e falou assim: ‘Nossa eu não esperava que você fosse assim’ e eu falei ‘Assim como?’ ‘Branca’, aí eu: ‘Ah...tá...’. Quer dizer: religião afro só pode ter negro lá dentro? E até porque o negro ainda é visto na nossa sociedade de uma forma pejorativa, a religião dele também tem que seguir por esse caminho.*

A principal consequência do preconceito é a discriminação (BOBBIO, 2002), já que ele carrega em si o potencial de transformar uma ideia em algo no plano da concretude, ou seja, em palavras, atitudes, olhares e silenciamentos (PEREGRINO, 2015). Por discriminação, entende-se uma diferenciação injusta ou ilegítima entre grupos, por ir contra ao princípio de justiça que estabelece que todos têm o direito de serem tratados como iguais. Assim como o preconceito, a discriminação também se apresenta em diferentes níveis. Num primeiro momento, existe apenas a mera constatação das diferenças existentes entre os indivíduos e

entre grupos. No segundo momento, institui-se um juízo que deixa de ser factual e assume caráter valorativo. Em geral, historicamente relativo ou subjetivamente condicionado. Bobbio (2002, p. 108) ilustra essa diferenciação com a questão da discriminação racial:

Na discriminação racial [...] este intercâmbio entre juízo de fato e juízo de valor ocorre habitualmente. Que os negros sejam diversos dos brancos, é um mero juízo de fato: trata-se, entre outras coisas, de uma diferença visível, tão visível que não tem como ser negada. A discriminação começa quando as pessoas não se limitam mais a constatar que são diferentes, e acrescentam que os brancos são superiores aos negros, que os negros são uma raça inferior.

O critério de valor utilizado para delimitar o que seria superior ou inferior não possui uma base racional de argumentação e, comumente, é inserido de maneira acrítica no âmbito dos valores do grupo. Por meio da tradição ou por uma autoridade reconhecida, esses valores são assimilados e reproduzidos (BOBBIO, 2002, p.108). Destaca-se a relevância e a responsabilidade do posicionamento de lideranças, em especial religiosas, quanto à sua força persuasiva no que se refere ao convencimento de seus grupos sobre esses valores.

Nesta perspectiva, quando questionados sobre quais seriam as motivações dos indivíduos que chegam a agredir fisicamente outros por discordâncias de cunho religioso, três professores de ER apontam como principal motivo as más lideranças religiosas, que parecem não dimensionar a responsabilidade que têm. É possível que este fator chame a atenção dos professores desse grupo devido ao trato direto com a temática – e com as falas preconceituosas que dela emergem, seja dos próprios alunos ou de suas famílias – enquanto para os demais professores esse é um tema latente.

*Olha, eu penso que primeiramente há muitos líderes religiosos, de todos os lados, irresponsáveis. À medida que você tende a construir a sua identidade negando o outro, essa é uma tendência. Muitos desses líderes, eles acabam contribuindo pra isso. [...] eu acho que à medida que você nega a identidade do outro e fomenta, de certa forma, esse preconceito, essa dificuldade em respeitar o outro a partir das suas escolhas você acaba meio que contribuindo pra isso... (Pedro, PER).*

*[...] eu vejo que o problema maior está nas lideranças religiosas ruins. É aquilo: se eu frequento um lugar, se a pessoa responsável pela condução daquele templo, pela formação religiosa, enfim, política, social, intelectual das pessoas que ali frequentam... Se essa pessoa é uma pessoa despreparada, se essa pessoa prega o enfrentamento, se ela prega o ódio, com certeza os adeptos eles vão ser o espelho daquilo ali. [...] Eu acho que no âmbito religioso, atuar contra os mal religiosos, isso é uma coisa fundamental (Rafael, PER).*

Entretanto, o processo discriminatório apresenta, ainda, um terceiro momento que é, sem dúvidas, o mais cruel: o momento em que os juízos valorativos dos quais emergem as noções de superioridade/ inferioridade passam a

sustentar ações práticas de um grupo contra outros, podendo chegar à concepção de que o grupo “superior” tem o direito de suprimir o “inferior”. Nesse movimento, o preconceito se constitui em um “processo de silenciamento” (PEREGRINO, 2015, p.102).

Preconceito e discriminação também aparecem nas falas dos professores polivalentes: cinco dos doze entrevistados (Bruna, Rita, Maurício, Andreza e Natasha) apontam as concepções das famílias dos alunos como a maior dificuldade. Bruna cita os discursos radicais com que algumas famílias influenciam seus filhos, o que chama a atenção quando o tema emerge na escola. Para Andreza, algumas famílias interferem quando tomam conhecimento que os alunos estão tendo acesso a discussões que envolvem outras crenças, em especial quando de matriz não-cristã. Natasha também aponta a mesma questão e afirma que algumas famílias são muito fechadas ao diálogo, chegando ao ponto de cercear a participação dos alunos em atividades escolares de cunho cultural por acreditarem possuir vínculo religioso, em especial no caso dos evangélicos e quando estas atividades envolvem supostos elementos religiosos de outros grupos, tais como a capoeira, considerada manifestação de religiões afro-brasileiras – pejorativamente chamadas de macumba – ou a festa junina, que é considerada uma festa de adoração aos santos da igreja católica.

Já para Tatielle, a formação dos próprios professores e a falta de diálogo entre professores e gestores das escolas a respeito do tema são as questões que mais interferem no trato com a temática da diversidade religiosa na escola. Segundo a professora, a prática de reproduzir determinadas datas comemorativas no ambiente escolar já está naturalizada, mas não se criam espaços para refletir sobre isso. Dessa forma, ocasiões como a Páscoa e o Natal são reproduzidas ano a ano e não se discute o motivo, além de não se inserir celebrações de outros credos.

Para Deise o que dificulta o trabalho com a temática é a ideia de imposição de pontos de vista que algumas denominações religiosas apresentam:

*[...] porque ele acha que se ele é daquele jeito ele tem que se impor daquela maneira e a gente tem que mostrar que não; que se ele é diferente, o colega é diferente, nós temos que aprender a conviver com essa diversidade, não querer impor o meu jeito de ser, a nossa maneira de pensar de agir.*

Em uma linha próxima a de Deise, Nina declara: “a falta de conhecimento é uma das dificuldades, mas vejo como a mais complicada a intolerância ao que é diferente daquilo que as pessoas veem como a sua verdade, encarando-a como

*única e absoluta*”. Essas falas se articulam com a perspectiva assumida por Bobbio (2002) quanto ao motivo que origina a intolerância religiosa: a convicção de possuir a verdade. Para o filósofo político esse problema recai na discussão sobre a possibilidade da convivência, no âmbito teórico e prático, de verdades contrapostas. Quando essa convivência não se estabelece de maneira respeitosa, abre-se espaço para a intolerância, que “não é apenas questão de não tolerar as opiniões divergentes; ela é agressiva [...] no seu ódio à diversidade alheia” (MENEZES, 1997, p.46).

## 5.2.

### **Intolerância religiosa: do simbólico ao concreto**

O conceito de tolerância surge em meio a lutas históricas de cunho religioso, geradoras de massacres entre católicos e protestantes. Nesse contexto, os pensadores iluministas que se viam, também, discriminados e perseguidos, começaram a se articular com o objetivo de mobilizar a opinião pública contra a intolerância, reivindicando o direito de discordar da religião oficial. A bandeira pelo “direito sagrado de divergir” representava a negação da repressão da diversidade alheia. Nesse sentido, historicamente, a tolerância surge como “uma luta contra a intolerância” (MENEZES, 1997, p.42) e ainda hoje sua relevância emerge em contextos semelhantes. Ou seja, falar de tolerância é tratar, na verdade, da intolerância (AUGRAS, 1997).

Considerando esta perspectiva teórica, aos entrevistados foi indagado se já haviam presenciado alguma situação de desrespeito ou mesmo de conflito, motivadas por questões religiosas. O intuito desse questionamento era analisar se os professores identificavam tais situações e se mostravam sensíveis a elas. A partir da análise das 18 entrevistas, foram identificados 33 casos, dos quais 28 se deram contra adeptos das religiões de matriz afro-brasileiras, quatro com evangélicos e um com católicos. Os casos vão desde situações em que falas são feitas em tom de brincadeira até casos de enfrentamento físico. Apenas duas professoras afirmaram nunca terem presenciado nenhum tipo de desrespeito ou conflitos por motivos religiosos. Dentre os casos relatados destacam-se os seguintes:

*[...] uma vez uma pessoa levou um soco de um evangélico e ele falou: “Cadê o teu Exu pra te proteger, agora?” Então, aí ele falou: “O meu Deus é o mesmo que o seu e ele não aceita isso” (Marina, PER).*



*Sim, já testemunhei conflito familiar por conta de religião, protagonizado por meu tio que é pastor de uma igreja, que chegou a agredir meu irmão por não concordar com o ponto de vista dele. Meu irmão, que hoje é pai de santo, era na época de uma igreja protestante, e conversava com o nosso tio sobre doutrina de igrejas evangélicas, que se diferenciam muito entre si. Neste dia, o meu tio, que já era pastor, agrediu o meu irmão com uma cabeçada e alguns empurrões. Na época, eu fiquei muito chocada com a situação, pois eu não entendia como um pastor poderia ter tal atitude e a agressão não me pareceu um meio eficiente de persuasão (Andreza, P2).*

*[...] tenho uma amiga que é do Candomblé e o filho estuda em uma escola Batista. No início, quando ela chegava com as guias à mostra, as pessoas a olhavam e faziam comentários desagradáveis... e uma amiga nossa, em comum, por ser evangélica, se afastou e bloqueou nas redes sociais (Maurício, P2).*

*[...] Eu sofri e sofro preconceito diariamente por diversas razões. Eu sou negro, uso dread, eu sou do Candomblé, às sextas-feiras, eu costumo estar com as minhas roupas brancas, os meus fios de conta... Então, é aquilo, eu não sou agredido somente se alguém para na rua e me chama de ‘macaco, macumbeiro, vai pro inferno’, não, mas os olhares, né, a linguagem não verbal, sem dúvida ela acaba sendo muito mais cruel, às vezes, do que até uma ofensa (Rafael, PER).*

*[...] uma amiga foi entregar uma imagem de Nossa Senhora na casa de outra amiga, mas ela não estava, ao pedir ao porteiro que ficasse com a imagem e depois entregasse a moradora, ele foi muito grosso e disse que aquilo não era de Deus. Minha amiga lhe agradeceu e esperou pela moradora, não valia a pena perder tempo discutindo (Rita, P2).*

Essa proporção de casos de intolerância com os praticantes das religiões de matriz afro-brasileira vai ao encontro dos dados divulgados pelo relatório da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa entregue à ALERJ em 2015. O relatório aponta o Rio de Janeiro como o primeiro estado no ranking dos casos de intolerância por motivos religiosos e afirma que dos 948 casos registrados pela Comissão até 2014, 71% foram contra praticantes da umbanda e do candomblé.

Quando o recorte dado à pergunta se limita ao cotidiano escolar, o quadro não é muito diferente do anterior. São inúmeros os relatos, variando apenas em intensidade quando comparado aos demais, pois não há nenhum relato de agressão física. Entretanto, as nuances com que a intolerância se apresenta no espaço da escola são as mais variadas possíveis.

*[...] quando uma professora quis me obrigar a fazer a santa ceia e explicar para os meus alunos o significado da mesma e eu me recusei. E ela achou aquilo um absurdo. Eu simplesmente me coloquei dizendo que aquilo não era função minha. Não deveria impor nenhum ato religioso a ninguém. Afinal, nem todo mundo era cristão. A professora ficou com tanta raiva, que alterou seu tom de voz e foi necessária a intervenção da diretora da escola para que ela se acalmasse (Thais, P2).*

*O caso se deu quando fomos juntar católicos e evangélicos para ver o filme “Príncipe do Egito”, que trata da história de Moisés, que está na bíblia e, obviamente, é comum aos cristãos. Daí, tivemos que esclarecer aos alunos que essa parte era comum para todos, pois os dois grupos não queriam se juntar (Renata, PER).*

Segundo Bourdieu (1999, p. 47), a violência simbólica se estabelece a partir de discursos e práticas, proferidos por um indivíduo ou grupo, que reforçam as relações de dominação existentes na sociedade:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação como ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto.

Rafael retrata em sua fala um exemplo de violência simbólica que ilustra o que se dá comumente no contexto brasileiro: *“Sabe, é aquela história: ‘independente da sua religião, vamos rezar um Pai-Nosso’, é mais ou menos isso”*. A ação da violência simbólica se dá através de mecanismos sutis de coação que visam legitimar uma cultura arbitrária como algo naturalizado. Esses mecanismos, em geral, apresentam-se no campo religioso como brincadeiras, piadas e atitudes que, à primeira vista, podem parecer banais. Entretanto, esse tipo de violência causa danos emocionais que podem ser mais perversos que os próprios danos físicos, devido a sua tenacidade. *“É aquela violência que não quebra ossos, porém, quebra mentes”* (OLIVEIRA, S., 2011, p.535).

*É aquilo, as pessoas costumam se esconder muito no guarda-chuva das brincadeiras entre aspas. É... e é aquilo que eu costumo dizer sempre: uma piada racista é engraçada, toda mundo ri – ri porque foi uma coisa naturalizada, infelizmente. Nós naturalizamos isso por diversas razões. Às vezes, até como estratégia de sobrevivência pra poder viver a vida sem tantos enfrentamentos cotidianamente* (Rafael, PER).

A violência simbólica, na perspectiva de Bourdieu (1999), é, segundo os entrevistados, a mais recorrente no cotidiano escolar. Os relatos são diversos: *“[...] uma aluna se jogou no chão, disse que tava ‘recebendo santo’ pra afrontar a professora de religião afro...”*; *“no início, os meus alunos, os poucos que vinham, levantavam e a turma ficava [gritando]: ‘macumbeiro, macumbeiro, macumbeiro’”*; ao verem os adeptos de religião de matriz afro vestidos de branco surgem perguntas como *“a gira vai ser aonde?”*; *“virou médico agora?”*.

Menezes (1997, p. 47) afirma que a partir do olhar intolerante, a diferença do outro passa a ser vista como um estigma. Dessa forma, é comum que todas as referências feitas a ele sejam feitas unicamente por sua diferença, daí o uso recorrente da expressão *macumbeiro* como chamamento pejorativo aos adeptos das religiões de matriz afro-brasileira.

Além disso, nota-se que as situações que são realizadas em tom de brincadeira parecem situações de menor importância, já que não há o enfrentamento físico entre os envolvidos.

*Geralmente esses casos são mais relacionados, né, é... ao pessoal que é do Candomblé ou da Umbanda. E aí eu tenho alunos que praticam essas religiões, que são atuantes, e eles reclamam mesmo que sofrem preconceito e os alunos falam naquela coisa de... Às vezes, de brincadeira.... E aí já teve casos de aluno, realmente, que fez reclamação na direção, que teve que chegar ao ponto de dar advertência porque o aluno realmente se sentiu ofendido, chorou, foi uma situação bem difícil essa que aconteceu. Mas, assim, nada que extrapole (Natália, PER).*

A fala de Natália suscita o questionamento sobre o que seria considerada uma situação que “extrapole”. A análise de sua entrevista leva a crer que, para a professora, apenas situações em que há enfrentamento direto, verbal e/ou físico, são considerados ocasiões em que os limites são transpostos. A professora relata que também leciona Ensino Religioso para alunos de Ensino Médio na rede estadual e lá consegue identificar casos de violência: “[...] *eles são maiores e a agressividade deles chega até a ser maior porque eles se agredem verbalmente e não tem medo de colocar as palavras*”. Enquanto com as crianças “*a gente vê que é mais uma briga de criança mesmo [...], mas daqui a pouco eles estão fazendo as pazes*”. Ou seja, a violência simbólica aparentemente ainda não é reconhecida no cotidiano escolar como um tipo de violência real.

Desta forma, devido à faixa etária do público atendido no Ensino Fundamental, quando emergem atitudes e falas que retratam o preconceito e a discriminação entre religiões no cotidiano escolar a situação acaba por ser minimizada. Entretanto, situações em que falas hostis são proferidas a grupos minoritários, mesmo que por crianças, configuram-se como violência simbólica.

Há casos em que esse tipo de violência parte da própria instituição escolar:

*Eu já trabalhei numa escola, por exemplo, em que você entrava logo de cara e tinha um trecho bíblico escrito na parede em letras garrafais, numa escola pública. A mensagem era muito bonita, eu acho que realmente que os alunos... aquilo em diversos momentos foi utilizado positivamente: ‘Olha fulano, tá vendo, não é assim que se deve agir’. Tudo bem. Mas, é uma violência simbólica, entende? (Rafael, PER).*

Duas professoras de ER relataram situações particulares em que foram vítimas de constrangimento no ambiente escolar: Eliane, de credo católico, e Marina, de credo afro. A análise das situações auxilia na compreensão do conceito de violência simbólica, proposto por Bourdieu (1999).

*Quando eu me apresentei [na escola]... eu me apresentei: ‘Eu sou a professora de Ensino Religioso do credo católico’ e ela [a diretora] disse assim: ‘Não é a minha praia porque eu bato tambor’. Sem problema, né, é... ela é do Candomblé... Você escuta e você prefere... eu prefiro não discutir (Eliane, PER).*

*Eu tava em sala de aula sem aluno, tava ajudando os outros dois [professores de Ensino Religioso] e aí começou um cheiro entrando na sala de aula... de fumaça, não sei. E a menina começou a berrar: 'É a macumbeira, é a macumbeira, ela que tá fazendo isso'. A coordenadora passou na hora, tirou a criança da sala, deu uma bronca nela... (Marina, PER).*

No caso de Eliane, apesar de ser adepta de uma religião hegemônica, o catolicismo, na situação relatada, o constrangimento sofrido se deve às relações de poder envolvidas naquele momento específico. A diretora, candomblecista, apesar de pertencer a uma religião minoritária e que historicamente foi e ainda é vítima de preconceito e discriminação, naquele momento, ocupava uma posição hierarquicamente superior à da professora recém-chegada e detinha elementos que tornavam sua fala coerciva. Entretanto, o caso não representaria uma violência simbólica, pois

a violência simbólica se baseia na contínua construção de crenças que, encontrando aceitação generalizada, tendem a fazer parte das práticas que levam os integrantes de uma sociedade a perceber e a avaliar o mundo segundo critérios e padrões cunhados e **inculcados ao longo dos tempos pelos detentores do poder para emitir discursos de dominação** (CITELI e NUNES, 2010, p.7, grifos meus).

Já o caso relatado por Marina, que vai ao encontro de tantos outros já apresentados anteriormente em que o tom pejorativo e o escárnio em relação aos hábitos e ritos das religiões de matriz africana se fazem presentes, engloba a categoria de violência simbólica proposta por Bourdieu (1999).

Entre os relatos apresentados pelos entrevistados, não há situações que se passam no ambiente escolar envolvendo adeptos do credo evangélico no papel de agredidos. O único relato é feito por Deise que se incomoda com situações onde os adeptos do credo são chamados de “santinhos”, como se assumissem uma aura puritana no sentido de não poderem se relacionar com determinados assuntos. A entrevistada caracteriza essas atitudes como práticas de desrespeito e intolerância.

Além de experiências individuais, há também aquelas que atingem a todo um grupo ou à religião como um todo.

*Eu tive uma experiência nessa escola [...] as primeiras semanas de aula a gente chega lá com a professora, com a PEF e 'A gente veio aqui buscar os alunos e tal', aí como é novo, às vezes, pra aquele docente também 'Mas me explica, como é que é isso? É todo mundo junto? É separado?' 'Não, não, é por credo' Aí a tia vai lá 'Gente, olha só, senta aí. Fulano na tua igreja é pastor ou é padre? A tua igreja é pastor ou é padre?'. Ou seja, não existe outra possibilidade, não existe outra opção. E aí a gente vem, né, naquele momento e 'Não, olha só tem o credo afro também, então eu acho que a pergunta não deve ser feita dessa forma' (Rafael, PER, grifos meus).*

A fala do professor Rafael deixa claro que há certa dificuldade no compartilhamento de informações referentes à disciplina ensino religioso. Nesses

momentos, entretanto, independentemente do motivo que leva a um discurso binário como o proferido pela professora, a violência simbólica instaurada afeta diretamente os alunos e alunas pertencentes aos grupos minoritários, neste caso, aqueles que são adeptos de matriz afro-brasileira. Por mais que não se perceba no momento em que ocorre, os efeitos desse tipo de violência tornam-se marcas nas vidas das crianças (QUEIROZ, 2015).

Para Rafael, a explicação para a recorrência de casos de intolerância contra os adeptos das religiões de matriz afro pode ser analisada a partir da reprodução histórica de um determinado discurso.

*[...] eu entendo que há uma violência simbólica muito grande com os alunos de matriz africana. É aquilo, a gente passou quase quatrocentos anos dizendo, o que a sociedade reproduzia: que o negro era inferior, que o negro era bestial, que Exu é o diabo, enfim... Então, todas essas deturpações elas são presentes ainda hoje. A gente percebe que em diversos relatos aí, pesquisas que estudam a questão religiosa no meio escolar que revelam que as crianças tentam se invisibilizar. Quando a criança passa por um rito iniciático e tem que raspar a cabeça, por exemplo, muitas dizem que tiveram leucemia ou que usaram alisante e o cabelo caiu... não fazem educação física que é pra poder esconder o contraegum<sup>54</sup>, esconder as curas<sup>55</sup>... e a gente finge que não vê isso. De uma forma geral, eu acho que isso é uma triste realidade que a gente acaba se deparando.*

Casos de preconceito contra indivíduos, mesmo quando pertencem a grupos majoritários, como foi o caso relatado por Eliane, são possíveis, apesar de não serem tão recorrentes. Entretanto, para Bourdieu (1999), o efeito perverso se estabelece de forma mais significativa quando há, conforme aponta Rafael, um histórico pregresso, já que essa violência é:

Uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física, **mas essa magia só atua com apoio de predisposições colocadas como molas propulsoras**, na zona mais profunda dos corpos (BOURDIEU, 1999, p. 50, grifos meus).

Diante da recorrência relatada e da perspectiva teórica aqui assumida, cabe abrir espaço para discutir especificamente a questão da intolerância religiosa contra os adeptos de religiões minoritárias, em especial no caso brasileiro, as religiões de matriz afro-brasileira.

<sup>54</sup> O *contraegum* é uma peça trançada de palha da costa, utilizada no braço. Sua função, de acordo com a crença, é proteger quem o usa, afastando as energias negativas.

<sup>55</sup> As *curas* são cortes na pele em diferentes regiões do corpo que indicam a iniciação dos candomblecistas na religião e sua ligação com os orixás.

## 5.3.

**“O diabo é cristão, não africano”: demonização das religiões de matriz afro-brasileira**

Em sua tese de doutorado, intitulada *Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé*, a pesquisadora Stela Caputo (2005) relata o caso do menino Ricardo Nery que anos após ter sido protagonista de uma reportagem<sup>56</sup> que retratava a atuação das crianças na dinâmica dos terreiros de Candomblé, teve sua imagem divulgada em outros dois meios de comunicação<sup>57</sup>: o jornal *A Folha Universal* e o livro *Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?*, de autoria do bispo Edir Macedo, ambas publicações vinculadas à Igreja Universal do Reino de Deus<sup>58</sup>. Nas duas publicações que se seguiram à reportagem original, usam-se termos e ideias completamente pejorativas em relação à criança e à sua pertença religiosa.

A veiculação no jornal *A Folha Universal*, realizada um ano após a reportagem original, em 1993, era intitulada “*Filhos do Demônio*”. Após três anos, em 1996, a imagem de Ricardo aparece no livro do bispo Edir Macedo com a seguinte legenda: “*Essas crianças, por terem sido envolvidas com os orixás, certamente não terão boas notas na escola e serão filhos problemas na adolescência*”.

Esse breve relato da situação vivenciada por Caputo (2005) serve como disparador da discussão de uma temática extremamente relevante, quando se trata da discussão sobre a diversidade religiosa brasileira: a demonização das religiões de matriz afro-brasileira.

Salles (2001) apresenta alguns elementos históricos para explicar o surgimento da associação feita entre o culto aos orixás e a demonização dessas práticas. Em geral, o diabo, referência cristã, é relacionado com o orixá Exú<sup>59</sup>.

<sup>56</sup> A reportagem em questão, intitulada “*Os netos-de-santo: crianças começam a trabalhar nos terreiros de candomblé da Baixada*” (1992) foi realizada pela própria pesquisadora enquanto atuava como repórter do Jornal O Dia.

<sup>57</sup> A autora esclarece em seu texto que imagens veiculadas em reportagens pertencem às empresas dos jornais em que são veiculadas e não aos fotógrafos ou jornalistas. Essas empresas, por sua vez, podem vender essas imagens em seguida. Foi o que ocorreu no caso relatado.

<sup>58</sup> Igreja de vertente neopentecostal de bastante influência no cenário religioso.

<sup>59</sup> O nome do orixá tem origem na língua africana yorubá. Com isso, a grafia feita pelos candomblecistas – cuja tradição está mais ligada à ancestralidade africana – é Èsú. Os umbandistas, mais ligados ao movimento do sincretismo religioso o grifa como Exú, por não se deterem ao uso da língua yorubá.

Do ponto de vista religioso cultural alguns aspectos foram fundamentais para que houvesse uma aproximação de Èsú com o Diabo nas práticas afro-brasileiras. Os primeiros padres jesuítas já temiam e demonizavam os ritos tupis, desde a tentativa de escravizarem os indígenas brasileiros. [...] As práticas africanas em muito se assemelhavam às práticas indígenas, tanto na dança quanto nos ritos de transe. Èsú, por romper com o modelo conformista e a ordem, surge livremente entre a passagem do mundo real para o sobrenatural, e vice-versa. Este aspecto se apresenta ao cristianismo como a representação do mal descrito nas Escrituras, pois, no sentido bíblico, o diabo é o espírito provocador, o inimigo de tudo que é correto e bom (SALLES, 2001, p.94).

Diferentemente da tradição cristã que se pauta basicamente na dualidade bem – mal, a tradição africana possui caráter mais fluido em relação à personalidade de suas divindades, os orixás. “As divindades africanas têm o caráter ambivalente. São ao mesmo tempo perigosas e benfazejas. Temíveis e protetoras. A figura grotesca de Èsú não interessava à Igreja. O que transpareceu foi sintetizado no Diabo cristão” (SALLES, 2001, p. 103)

*É importante se a pessoa chegar e perguntar pra você: ‘Ah, Exu é o diabo?’ É importante você saber que nenhuma religião africana personifica essa figura do mal, né. Que o diabo é europeu, ele é cristão, não é africano. Então, eu acho que tem que haver a busca por esse tipo de saber. (Rafael, PER)*

Salles (2001, p. 104) afirma, ainda, que a vinculação do orixá à figura do Diabo se deu de forma tão expressiva que hoje já faz parte do imaginário popular. Prova disso é que a representação iconográfica vendida nas lojas de artigos religiosos afro-brasileiros se dá tal qual a imagem atribuída pela tradição cristã.

Esse movimento de deslegitimação dos aspectos religiosos de origem afro-brasileira e a predisposição de grupos religiosos a realizar uma leitura literal do texto sagrado cristão são elementos potencializadores de situações de embates pautados na intolerância religiosa.

*Mas existem casos de intolerância por religião? Sim. Demonizam a religião dos outros, principalmente as religiões de matriz africanas que são demonizadas: ‘Ah! É macumbeiro!’, ‘sua religião é do Diabo’... Esse tipo de coisa a gente ouve (Pedro, PER).*

Sanchis (1997) indica as diferentes formas pelos quais a intolerância se apresenta. Segundo o antropólogo, em primeiro lugar, manifesta-se com a eliminação do outro, exterminando, assim, o problema causado pela diferença. Em segundo lugar, a diferença é suprimida, pois, de forma sutil, o Outro é reduzido ao grupo hegemônico. Contudo, se mesmo após a tentativa de anular sua diferença ainda se fizer marcadamente presente, passa então a ser demonizado.

Se o diferente teimar em continuar diferente, ele é demonizado, quer dizer, entra à força nos quadros da minha compreensão do mundo, e doravante parte de mim e de meu universo torna-se inteligível, mas como a parte precisamente negativa e maldita... que merece ser combatida, talvez destruída (SANCHIS, 1997, p.59).

Sanchis (1997) aponta, também, para os aspectos sociais que acabam por afetar as relações entre as religiões. Ele chama a atenção para as relações de poder e de legitimidade presentes em diferentes níveis e afirma que não se pode considerar uma relação dialógica igualitária entre as religiões enquanto essas relações externas causam certa desestruturação nesse campo.

No caso das religiões de matriz afro-brasileira, existe um verdadeiro abismo em relação às condições estruturais, quando comparada às demais religiões no contexto brasileiro, em especial as cristãs. A associação histórica que se faz entre essas religiões e o passado escravocrata do Brasil – que traz reflexos no que se refere ao preconceito e à discriminação até hoje – faz com que seus adeptos sejam estigmatizados e colocados em uma posição subalterna, ou seja, mais vulneráveis à intolerância.

*[...] com alunos também, quando o aluno se declara que é afro, e aí você vê uma leitura fundamentalista de determinadas denominações religiosas em que acham que todas as entidades, os orixás, são demônios. É a demonização de uma religião. E não quer nem sentar perto... Eram amigos antes dele saber a fê; sentavam juntos e aí, de repente: 'Ah, ele é espírita? Ah, a mãe dele é umbandista?' Já houve isso em sala de aula e você tem que dizer: 'Olha, mas ele sempre não foi seu amigo? Por que que isso o torna diferente agora?' (Lucia, PER).*

*Certa vez, em uma turma de projeto de alfabetização, com alunos variando de 12 anos a 14 anos, sendo a maioria meninos, tive que intervir em uma discussão que por pouco não acabou em briga. Um dos alunos disse que frequentava um centro de macumba com o tio, o outro começou a ofendê-lo e chamá-lo de demônio. O ofendido retrucou e a discussão ficou inflamada (Rita, P2).*

Nas entrevistas, foram mencionados casos em que é de conhecimento dos professores que as famílias dos alunos são praticantes de umbanda ou candomblé, mas optam por não participar do ER referente a seu credo. Isso se dá, segundo vários relatos de professores, para evitar situações de constrangimento na escola envolvendo as crianças, já que essa é uma realidade com a qual convivem diariamente em outros espaços.

*Então, a gente nota que são vários movimentos diferentes; tem aquelas crianças que vão tentar se invisibilizar, por mais que elas vejam que o tio Rafael é legal, que o tio Rafael não deixa ninguém xingar o outro de macumbeiro ou alguma coisa assim, né... Mesmo com tudo isso, tio Rafael só tá aqui uma vez por semana. Será que nos outros quatro dias vai ser tranquilo assim? (Rafael, PER).*

Fonseca e Giacomini (2013), sobre o mapeamento de terreiros de umbanda e candomblé localizados na cidade do Rio de Janeiro, afirmam que a maior parte



dos casos de atos de agressão e discriminação motivados por questões religiosas contra adeptos das religiões de matriz afro-brasileira acontecem em locais públicos, em especial, nas ruas, cemitérios e praças. Acrescido a este dado, há a informação que quanto maior a proximidade com os terreiros, maior a incidência de casos. Os casos relatados na referida pesquisa indicam que, em geral, os atos discriminatórios se dão quando os adeptos da religião encontram-se trajando paramentos típicos: vestimentas, indumentárias, símbolos religiosos.

A Comissão de Combate à Intolerância Religiosa do Rio Janeiro, em relatório enviado à ONU por ocasião do Dia de Combate Contra a Intolerância, afirma que a maior parte dos atos de intolerância religiosa parte de adeptos do credo evangélico, em especial das vertentes neopentecostais.

Igrejas independentes, denominadas de neopentecostais, estão destruindo a garantia de liberdade de crença, colocando em risco a democracia do país e enterrando a possibilidade das comunidades de terreiro, estabelecidas nas favelas e comunidades carentes, garantirem o mínimo de dignidade em sua prática religiosa que a Constituição Federal lhes faculta. Por hipocrisia, essas igrejas se utilizam dos valores e dos símbolos da cultura ancestral da comunidade negra. As pregações demonizadoras dessas igrejas, cujo modelo foi copiado da Igreja Universal do Reino de Deus, promovem uma perseguição sistemática e a descaracterização da identidade da comunidade afrodescendente, estigmatizando seus adeptos. **Essas igrejas criam estereótipos que remetem os praticantes das religiões africanas a cidadãos de segunda classe, desvalorizando-os na sociedade.** (RELATÓRIO PARA A ONU – grifos no original)

No contexto que expõe Fonseca e Giacomini (2013), ocorreu um dos casos mais simbólicos e de maior repercussão midiática quanto à intolerância religiosa na cidade do Rio de Janeiro nos últimos anos: o caso Kaylane Campos. O caso ocorreu cerca de três meses antes da realização das entrevistas e repercutiu fortemente na fala dos professores, em especial de ER. Por este motivo, cabe aqui contextualizá-lo.

### 5.3.1. O caso Kaylane Campos

*“Menina iniciada no candomblé é apedrejada na cabeça por evangélicos”* (Portal Pragmatismo Político, 16/06/2015)<sup>60</sup>, *“Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada”* (Portal G1, 16/06/2015)<sup>61</sup>,

<sup>60</sup> Disponível em <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/06/menina-iniciada-no-candomble-e-apedrejada-na-cabeca-por-evangelicos.html>. Acesso em 20/01/2016.

<sup>61</sup> Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>. Acesso em 20/01/2016.

“Menina leva pedrada saindo de culto de candomblé” (Jornal do Brasil, 16/06/2015)<sup>62</sup>, “‘Por que não me respeitam?’ Indaga menina agredida por ser do candomblé” (Jornal O Dia, 18/06/2015)<sup>63</sup>, “‘Pedrada atingiu uma nação’, diz mãe-de-santo sobre ataque à neta” (Portal Uol Notícias, 21/01/2016)<sup>64</sup>. Essas são apenas algumas das inúmeras manchetes que retrataram a agressão sofrida por Kaylane Campos, de onze anos de idade.

Kaylane foi atingida por uma pedrada na cabeça quando saía do terreiro que frequentava com sua avó, no bairro Vila da Penha, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. As duas, acompanhadas de outras seis pessoas, caminhavam trajando as vestes próprias do culto afro-brasileiro quando dois jovens começaram a bradar frases como “*bando de macumbeiros, vão queimar no inferno*”. Em seguida, os jovens atiraram uma pedra em direção ao grupo e Kaylane foi atingida. Além da mídia, o caso também teve repercussão entre autoridades governamentais e religiosas: a menina foi recebida por deputados, pelo prefeito e pelo arcebispo católico da cidade. O caso reacendeu a luta pelo combate à intolerância religiosa e mobilizou diversos setores da sociedade, em um movimento de solidariedade à menina e de cobrança ao direito de liberdade religiosa, garantido constitucionalmente. Alguns entrevistados citaram o caso em suas falas: “*Embora tenha sido um fato externo, mas as pessoas viram, eles assistiram aquilo na televisão... foi um momento em que eu parei o planejamento pra trabalhar essa questão*” (Pedro, PER).

Na última reunião realizada na CED<sup>65</sup>, a coordenadora da área de ensino religioso mencionou, com certo entusiasmo, uma proposta de atividade desenvolvida pela equipe de ER de uma das escolas que a presente pesquisa abarcaria. A proposta, desenvolvida pelos alunos dos três credos, consistia na escrita de cartas para a menina Kaylane. Posteriormente, com a realização das entrevistas, foi possível conhecer mais a fundo as intenções pedagógicas da atividade, que serão explicitadas no próximo capítulo.

<sup>62</sup> Disponível em <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2015/06/16/menina-leva-pedrada-saindo-de-culto-de-candomble/>. Acesso em 20/01/2016

<sup>63</sup> Disponível em <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-06-18/por-que-nao-me-respeitam-indaga-menina-agredida-por-ser-do-candomble.html>. Acesso em 20/01/2016.

<sup>64</sup> Disponível em <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/01/21/intolerancia-religiosa-pedrada-atingiu-uma-nacao-diz-mae-de-santo.html>. Acesso em 21/01/2016.

<sup>65</sup> Reunião realizada em 12 de agosto de 2015.

Como a atividade foi desenvolvida pelos professores de ER e repercutiu a ponto de ter sido mencionada à CED, no momento das entrevistas foi indagado às professoras polivalentes como elas viam a repercussão do caso em suas turmas. No caso de Bruna, evangélica, a notícia pareceu causar certo desconforto:

Pesquisadora: *A notícia do caso Kaylane repercutiu na sua sala?*

Prof. Bruna: *Não repercutiu...a gente [as professoras polivalentes] soube depois porque isso foi uma coisa que o ensino religioso fez...*

Pesquisadora: *O evento sim, mas a notícia?*

Prof. Bruna: *A notícia em si não houve... não houve essa polêmica toda porque é o que eu tô falando pra você... ela tem a escolha dela, a escolha familiar dela, ponto. E aí, ninguém tem o direito de apedrejar ninguém, ninguém tem o direito de maltratar ninguém por não seguir a mesma coisa que eu acredito.*

Pesquisadora: *Então isso foi discutido na sua sala?*

Prof. Bruna: *Foi falado sobre isso porque esses assuntos, às vezes, surgem e é interessante você trazer até pra discutir uma questão assim... Eu não posso 'ah, porque ela está errada...' Não. Ela tem a escolha dela, assim como eu tenho a minha e gostaria de ser... Porque o umbandista podia também ter tacado pedra no evangélico porque simplesmente resolveu. Isso não é porque ele é umbandista ou porque ele é católico, isso são pessoas que não pensam nas suas próprias atitudes e nas consequências das suas atitudes.*

Em outra entrevista, desta vez com Sandra, evangélica, é reafirmada a ideia de que casos de agressão devem ser analisados além ou sem a motivação religiosa.

*Eu acho que vai além da intolerância, acho que é ignorância mesmo. E a pessoa não entender o que é uma religião, porque a religião... seria um fanatismo da pessoa na sua religião. Tipo, se a pessoa... No caso daquela menina que levou a pedrada... Se foi uma pessoa evangélica que fez isso, eu acho que quem cometeu tal ato é uma pessoa ignorante até mesmo de leitura... uma pessoa analfabeta. Porque hoje a gente vê assim as pessoas com a mente muito aberta. Antigamente se tinha as pessoas eram tidas mais como pessoas analfabetas, ignorantes... hoje não. A gente vê o meio evangélico com pessoas bem esclarecidas culturalmente e até na questão de ascensão social. Então, eu acho que foi praticado mais como ignorância mesmo por pessoas que não tem o conhecimento do que a palavra fala, do que a Bíblia ensina; não tem esse conhecimento mais esclarecido em relação a isso. É uma pessoa fanática (Sandra, PEF).*

Deise, evangélica, chega, inclusive, a argumentar que tais atitudes são disparadas por questões de distúrbios psicológicos daqueles que as praticam, e que nada tem a ver com o aspecto religioso em si. Como é possível observar, é comum que os entrevistados busquem explicações que vão além do caráter religioso. Analisando o teor psicológico desse tipo de argumentação, Augras (1997, p.91), pesquisadora do campo da psicologia social, afirma que a classificação de aspectos desagradáveis das religiões como meros desvios se caracterizam como uma maneira comum de buscar minimizar o problema, e não contribui adequadamente para sua resolução.

De acordo com Fonseca e Giacomini (2013, p.137), para os líderes religiosos das religiões de matriz afro-brasileira, a reivindicação que fazem é a de que suas convicções e práticas religiosas não sejam meramente consentidas, mas dignas de respeito pelos adeptos de outras denominações religiosas. A socióloga

aponta que tal concepção de tolerância como consentimento encontra aportes na literatura<sup>66</sup>, apesar de não ser uma opção hegemônica. É comum encontrarmos tal acepção do termo de forma amplamente aceita pela sociedade. Para os críticos (MARIANO, 2004), a atitude de tolerância carrega consigo uma ideia de superioridade entre o que tolera e o que é tolerado. Esta é uma acepção do termo que outros pesquisadores (CORTINA, 1996; BOBBIO, 2002; ANDRADE, 2009) buscam superar. Nesse esforço, soma-se também a presente pesquisa que explicitará, mais adiante, os motivos pelos quais defende a tolerância como valor e atitude necessários para contribuir com a cena plural que se estabelece na sociedade contemporânea.

#### 5.4.

#### **Das motivações ao combate: é possível acabar com a intolerância religiosa?**

*[...] então essa questão da violência eu acho que não tem como a gente restringir só à questão religiosa. Eu acho que várias outras questões devem estar por trás disso. É... eu acho que **parte principalmente da dificuldade de reconhecer o outro, a partir da sua identidade, o olhar da alteridade**, mas o que leva em si o ato de violência, particularmente, eu não sei. Não consigo... mensurar isso... o que leva o ato em si. Um dos fatores que pode ocasionar é... pra mim é esse. Essa questão da dificuldade de reconhecer o outro, a partir da sua realidade (Pedro, PER, grifos meus).*

*Tudo que você não conhece dá medo. Eu acho que a agressão física é o máximo da intolerância, não só em relação à religião... Você vê em relação a praticamente tudo. [...] **É o caso máximo do não aceitar o outro, não aceitar as ideias do outro...** Achar que aquelas ideias dele te ofendem e aí você parte pra agressão física, achando que na agressão física ele vai aprender uma lição, que vai passar a professar a sua fé ou acreditar que ele não vai sofrer mais violência por ser da sua fé, entendeu? (Marina, PER, grifos meus).*

Os professores entrevistados apontam para a dificuldade dos indivíduos em relação a compreender o sistema de símbolos e crenças alheios aos seus, concepção que pode ser expandida para qualquer aspecto da vida social, tendo em vista que a sociedade contemporânea é pluralista nos mais variados aspectos. Nesse sentido, o desconhecimento de aspectos relacionados a outras crenças também aparece como possível propulsor da intolerância. O caso exposto por Marina ilustra bem a ideia do quanto há de desconhecimento mesmo entre religiões de matrizes aproximadas e de como isso pode gerar equívocos.

*Eu dei aula numa faculdade evangélica durante três anos e aí no meio só tinham alunos evangélicos. No meio da aula, uma aluna levantou o dedo pra perguntar pra mim porque*

<sup>66</sup> Ver Mariano, 2004.

*que os católicos não acreditavam em Jesus Cristo. Aquilo me chocou... porque o catolicismo é totalmente ligado a Cristo e aí eu falei pra ela: “Mas por que você acha isso?” “Porque eles não pedem nada a Jesus Cristo, eles pedem aos santos”. Aí eu brinquei com ela: “Ah, é muito serviço pra Jesus fazer sozinho, ele tem que pedir ajuda”. Mas aí eu falei pra ela, expliquei que não, que era absurdo... Mas, o fato de você apelar pra outras entidades que não seja Jesus, eles já acham que você não acredita em Jesus por causa disso e não é. (Marina, PER)*

O diferente causa estranhamento. Esse estranhamento engloba tanto elementos racionais, que se refletem na dificuldade de se pensar a diferença, quanto elementos emocionais, que dão origem a sentimentos como medo e hostilidade (ROCHA, 2006, p.7). Isso se dá porque ao entrarmos em contato com o diferente, é um movimento natural que o analisemos a partir das nossas referências. Contudo, esse movimento, quando exacerbado, constitui-se em etnocentrismo, que para Rocha (2006, p.7) “é uma visão de mundo com a qual tomamos nosso grupo como centro de tudo, e os demais grupos são pensados e sentidos pelos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”.

De acordo com Eliane, esse estranhamento já surgiu claramente na própria equipe de ER:

*... já aconteceu isso numa reunião lá na CRE... A gente fala os nossos termos, os termos que a gente usa dentro das nossas igrejas. Às vezes, a gente usa determinada palavra que tem um sentido teológico, né, mas eu percebi [...] quando a nossa colega de credo afro começou a falar os termos, assim, por exemplo... [...] quando você ouve alguém falar da cultura afro, da Umbanda, e aí diz: ‘Ah, pois é, eu ia com a minha mãe (ela é umbandista porque a mãe era umbandista) e olha, quando Ogum estava lá...’ Aí o pessoal [expressão de susto]... ‘Não acontecia isso, mas quando era a ibejada<sup>67</sup>, porque era justamente a festa das crianças aí a gente podia se espalhar’ E a gente percebe que aquilo, as pessoas levam um choque; elas não estão acostumadas a ouvir. E aí aquilo [expressão de susto], né [risos]... Imagina o que vem por trás disso...*

No caso dos professores polivalentes não é diferente. Mônica questiona as religiões de matriz afro-brasileira comparando-as com as religiões cristãs que possuem um livro sagrado e, em geral, guiam estudos sistematizados às crianças, seja em escolas dominicais, no caso dos evangélicos, ou na catequese, no caso dos católicos. A professora atribui a essa possível ausência de um estudo sistematizado da religião o fato dos alunos de umbanda e candomblé optarem pelo silenciamento de sua fé no espaço escolar.

*Ano passado eu só tinha um [aluno adepto de religião de matriz afro-brasileira] e eu via que ele se sentia assim... meio... eu não sei se quem frequenta afro realmente frequenta uma*

<sup>67</sup> A *ibejada* é a legião das crianças da umbanda. Segundo a crença ela é liderada pelos santos Cosme e Damião. O termo *ibejada* vem de *ibejis* (orixás gêmeos). Por isso no Brasil esses santos tornaram-se protetores das crianças, embora não tenham esse significado em outros países.

*religião, um estudo sobre ela a ponto da criança aqui na escola assumir e falar: 'Não, eu sou afro', os pais assumirem e colocarem a criança pra estudar um pouco mais [na escola] (Mônica, PEF).*

A fala da professora parece ignorar o fato de que a representatividade dos alunos adeptos dos credos de matriz afro-brasileira é menor, devido a toda uma conjuntura histórica. O aluno, possivelmente, sentia-se deslocado devido à conjuntura não favorável, já que era o único em seu grupo a professar uma fé diferente, minoritária e socialmente subalternizada. Além disso, fica claro, também, o desconhecimento de preceitos que não se encaixam na matriz religiosa hegemônica. As religiões de matriz afro não possuem um livro sagrado com seus preceitos, pois todos os seus preceitos e ensinamentos são transmitidos oralmente.

Quanto aos possíveis caminhos para combater a intolerância os professores indicam algumas sugestões: *“Eu acho que promovendo uma cultura de respeito, de tolerância, de aceitação do outro, uma cultura que resgate o valor do ser humano...”* (Pedro, PER).

*A gente tem que se assumir. Eu entendo que é muito difícil, que, às vezes... Às vezes, quase sempre, a gente sofre problemas no trabalho, na escola, enfim... em todos os lugares, mas eu acho que precisamos estar dispostos pra enfrentar isso. Só que a gente só enfrenta isso se formos bem preparados, bem instruídos. Então, é importante estudar a religião, é importante você conhecer a história do candomblé, da umbanda no país.* (Rafael, PER)

Menezes (1997) indica que o ecumenismo é um apontamento possível para que as religiões encontrem o caminho para a tolerância, já que ela se constitui em um problema central para o futuro dos seres humanos (SANCHIS, 1997, p.57). Por outro lado, alguns autores (AUGRAS, 1997; CARDOSO, 2003; ANDRADE, 2009) questionam quais seriam, caso existam, os limites da tolerância. A pergunta constante nas reflexões sobre o tema é sobre a possibilidade de se tolerar o intolerante. Essa questão, que se apresenta como uma grande incógnita na discussão, pode ser debatida à luz da ideia de uma ética cidadã proposta por Cortina (1996). A ética cidadã se pauta na convenção de valores que devem ser compartilhados entre todos, considerando-se o ideal do que é justo. Tais valores teriam, entre outras, a função de limiar para a garantia da dignidade humana. A equalização desses valores mínimos seria, segundo a proposta, a garantia de uma convivência harmoniosa, independentemente da pluralidade existente na sociedade. Assim, a tolerância não significaria tudo aceitar, negando ao intolerante o argumento de que estaria, apenas, defendendo seu ponto de vista. Se a defesa de um ponto de vista religioso ataca os mínimos estabelecidos, então, tal defesa não é moralmente válida e deve ser combatida.

Por outro lado, Cortina (1996) pensa, também, no caminho oposto – não se limitando ao que é o mínimo digno e justo para a vida humana. A filósofa estrutura também a ideia dos máximos, os elementos que tem como função nos proporcionar uma vida feliz, graças à autorrealização. A ideia de Cortina (1996) é a de que, se por um lado os mínimos devem ser exigidos porque isso seria o justo, por outro os máximos só devem ser dinamizados em forma de convite, pois os meios que levam à felicidade são diversos e variados de acordo com as individualidades.

Nesse ínterim, a religião se configura como um máximo de felicidade, pois se relaciona com o que é bom, com um convite a algo que, acredita-se, proporcionará autorrealização. Já a tolerância seria um mínimo ético, exigível à todos.

Andrade (2009, p.75) aponta que a tolerância aparece, ao longo da história, atrelado a três outros elementos: a defesa da liberdade de consciência, a luta pela igualdade e as reivindicações pela diferença. Esse quadro oferece um panorama de sua inserção, bem como de sua importância para os temas emergentes na sociedade contemporânea que, apesar de ter esses princípios garantidos na forma da lei, ainda precisa percorrer um longo caminho para efetivá-los para todos os indivíduos.

## As práticas pedagógicas dos artífices: tecendo as tramas do cotidiano escolar

Conforme já apontado anteriormente, a expressão das identidades religiosas, ou a opção de não tê-las, demonstra-se no cotidiano escolar, independentemente da presença do ER. Isso talvez se deva ao fato de que professores, alunos e funcionários não anulem suas identidades religiosas ao adentrarem esse espaço. Eles entram com religião, cor, gênero, orientação sexual, geração, cultura e convicções, ainda que alguns aspectos identitários possam estar subalternizados. Se, por um lado, os elementos que os constituem como um ser integral e único não são deixados para além dos muros da escola, por outro, algumas marcas identitárias podem estar invisibilizadas, silenciadas, fazendo com que entrem no espaço escolar numa relação de inferiorização, tal como demonstramos no capítulo anterior com as identidades religiosas de matriz afro-brasileira.

Defende-se que essa abertura do espaço escolar às múltiplas identidades deve ocorrer democraticamente atendendo a todos que fazem parte desse ambiente. Contudo, há relatos de que isso ainda se dá de forma hierárquica: *“infelizmente a maioria dos professores acaba levando a sua crença para dentro da sala de aula, e muitas vezes quando um aluno toca no assunto acaba dizendo que não é um tema a ser discutido e que cada um tem a sua”* (Maurício, P2).

Para que seja possível uma postura aberta e democrática às expressões identitárias de alunos, professores e funcionários é necessário, contudo, que a escola se reconstrua em seu próprio ideal pedagógico, deixando para trás os resquícios universalistas, talvez possíveis quando era um espaço de poucos, realidade já há muito superada, felizmente. Nas palavras de Hermann (2001, p.133):

A demora da recepção da pluralidade no campo pedagógico não é indicador de conservadorismo ou de sistemática insensibilidade para perceber a realidade. Isso ocorre porque a educação, desde o esclarecimento grego até o esclarecimento moderno, tem uma relação inevitável com a unidade e com a universalidade, antes que qualquer atração pelo pluralismo e o reconhecimento, a pluralidade e a radicalização da diferença se impõem como um dado insuperável e com inegável aspecto produtivo para pensar as relações entre ética e educação.



Assim, um trabalho pedagógico que estimule o contato e a convivência com a diversidade se faz necessário, pois a escola é um ambiente com significativo potencial transformador, como afirma Andrade (2009, p. 29):

A escola pode dar acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder nesta sociedade, tais como o conhecimento sistematizado sobre os direitos, o domínio sobre a língua nacional, o conhecimento sobre a própria história ou o controle sobre argumentos científicos. Por outro lado, como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes.

Nesta perspectiva, esse capítulo tem como intuito identificar, a partir das contribuições dos entrevistados, os aspectos produtivos do trato com a diferença no cotidiano escolar, elucidados por Hermann (2001), e caracterizar possíveis práticas que se articulem com uma proposta de educar para a tolerância, defendida por Andrade (2009). Cabe ressaltar que não há por parte desta pesquisa o intuito de julgar as práticas relatadas pelos professores, mas analisá-las visando contribuir para aprofundamento da temática, que se configura como de fundamental importância.

## 6.1.

### **A religião adentra a escola**

Há pesquisas (SILVA e SILVA, 2009; BRANCO, 2012; MENDONÇA, 2012; SOUZA e DORVILLÉ, 2014) que indicam o quanto as concepções de determinadas vertentes religiosas afetam o desenvolvimento de conteúdos curriculares. Três temas, em especial, são discutidos com recorrência nas pesquisas realizadas: (i) a aplicação da lei 10.639 que versa sobre o ensino da história e cultura africanas nas escolas da Educação Básica; (ii) o ensino da teoria da evolução, conteúdo proposto nas orientações curriculares nacionais para o ensino de ciências e biologia e (iii) a presença do ensino religioso e suas contradições na constituição de uma escola pública laica.

Silva e Silva (2009), por exemplo, desenvolvem um estudo de caso sobre os impactos das crenças religiosas nas propostas pedagógicas das aulas da disciplina Educação Física em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. A preocupação dos pesquisadores se dava, especialmente, quanto ao trabalho com danças, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam o trabalho da disciplina apontam que:

Num país em que pulsam o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças europeias e americanas. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1996, p.39)

Pautados pelos apontamentos dos PCNs e pela existência da lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade de ensino da história e cultura de origem africana, os pesquisadores buscaram analisar de que maneira a expressão das identidades religiosas de alunos, professores e responsáveis afetariam a concretização dessas práticas<sup>68</sup>.

Os pesquisadores concluem que o fundamentalismo religioso, em especial de matriz cristã, interfere diretamente em propostas voltadas ao trabalho com o folclore brasileiro, que considera em sua essência diversos elementos de matriz afro-brasileira e indígena, como por exemplo: o maculelê, a capoeira, a puxada de rede, o jongo, o afoxé, o maracatu, entre outros (SILVA e SILVA, 2009, p.560). Os autores afirmam que as ideias instituídas pelas religiões servem de parâmetro para as atitudes de seus fiéis que, por serem maioria, acabam por balizar também as propostas desenvolvidas pela escola. Essa prática, ao mesmo tempo em que cerceia a influência das contribuições africanas e indígenas, evita desconfortos com os adeptos das religiões hegemônicas, colocando a escola em uma zona de conforto, graças à sua posição de não-enfrentamento com a maioria, em detrimento de uma minoria silenciada e invisibilizada.

Souza e Dorvillé (2014) analisam a maneira como professores de Biologia adeptos do credo evangélico lecionam o conteúdo de evolução, que é destacado pelos PCNs como um conceito norteador do trabalho na área de ciências da natureza. O ensino do conceito aparece como ponto conflitante com a fé dos professores participantes, já que os ensinamentos religiosos apresentam uma versão própria sobre a origem e desenvolvimento da vida, que pode destoar, em muitos aspectos, da teoria da evolução versão científica predominante no ensino de ciências.

Souza e Dorvillé (2014) concluem que, apesar dos professores não negarem o conceito científico de evolução, todos afirmam a apresentação do conceito do criacionismo como outra explicação possível para o surgimento da vida. Os

---

<sup>68</sup> Um dos pesquisadores atuava como docente de educação física na escola investigada e já tinha, devido à sua prática, esta interferência como dado.

sujeitos da pesquisa argumentam essa prática afirmando que ambos os conceitos são hipóteses com o mesmo potencial explicativo, ou seja, epistemologicamente equiparáveis. Alguns professores apresentam mais de uma teoria criacionista, contudo, destacam o criacionismo cristão por ser a adesão religiosa hegemônica entre os alunos (católicos e evangélicos).

Quanto ao ensino religioso, conforme exposto anteriormente, a discussão gira em torno de duas frentes: sua presença, ou não, no âmbito escolar e, em caso afirmativo, a condução confessional ou não. Há grupos acadêmicos que se posicionam absolutamente contra a presença do ensino de religiões na escola, como o Observatório da Laicidade na Educação (OLE), vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), argumentando que essa presença fere o princípio da laicidade estatal (BRANCO, 2012; MENDONÇA, 2012; CUNHA, 2011). Por outro lado, há grupos que defendem a manutenção do ER, entretanto assumindo uma nova roupagem, bem distinta da que ocorre na cidade do Rio de Janeiro. Um exemplo de proposta que segue outro viés é a apresentada pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Os membros do fórum defendem um ensino que seja conduzido em um viés fenomenológico e considerando, em especial, os preceitos dos Direitos Humanos (JUNQUEIRA, 2002; CAVALCANTI, 2011;).

As pesquisas citadas refletem apenas algumas situações em que a religião adentra a escola e se apresenta como um ponto de tensão no cotidiano escolar. Nesse sentido, professores podem desempenhar o papel de mediadores das situações emergentes, com o papel fundamental de auxiliar evitando a naturalização de situações de caráter proselitista, como a relatada por Silva e Silva (2009); consolidando uma ideia de currículo que saiba diferenciar o que diz respeito à ciência e ao saber escolarizado e o que não faz parte desse campo, como indicam Souza e Dorvillé (2014); e contribuindo para uma discussão respeitosa entre os ideais que circundam a presença ou ausência do ensino religioso no âmbito escolar. Dessa forma, acredita-se que seja possível a construção coletiva de uma escola democrática, que respeite as diferenças e que seja ativa no combate às intolerâncias.

## 6.2.

### Contribuições da escola ao combate à intolerância

Partindo dos casos de intolerância religiosa frequentemente relatados pela mídia e pelas diversas experiências narradas pelos entrevistados – apresentados no capítulo anterior – foi questionado a eles se a escola poderia oferecer contribuições para evitar esse tipo de situações. Um terço dos professores (Natasha, Rita, Tatielle, Sara, Sandra e Deise) acredita que a escola deve trabalhar o respeito a todos os tipos de diferença, indistintamente, pautando-se na discussão de valores. Renata, professora de Ensino Religioso, aponta o trabalho transversal com a temática como a melhor alternativa, pois dessa forma toda a comunidade escolar estaria integrada num projeto comum e todos os professores envolvidos, independentemente da disciplina que lecionam, estariam envolvidos com esse compromisso.

Essa argumentação sobre a transversalidade, no sentido de divisão de responsabilidades, coloca-se como diametralmente oposta à opinião de três professoras que atuam em escolas onde há a presença do Ensino Religioso. Duas delas, Cláudia e Mônica, são professoras polivalentes. Ambas afirmam que uma discussão que colabore na redução de casos de intolerância religiosa deve ficar prioritariamente a cargo do ER. Diversas pesquisas (CAVALIERI, 2011, 2013; BRANCO, 2012; MENDONÇA, 2012) apontam que a presença do ensino religioso confessional, tal como ocorre na Rede Municipal do Rio de Janeiro, é um fator potencializador para a intensificação do preconceito e da discriminação que levam à intolerância religiosa. A fala das professoras segue a linha já apontada por Daniela, no capítulo *Tessituras entre educação e religião*, onde expõe que o ER para as professoras polivalentes é visto como o momento em que elas teriam um tempo livre sem alunos.

Por um lado, o desejo por momentos sem os alunos pode ser explicada pelo excesso de demandas que são cobradas das professoras polivalentes – que são vistas como as responsáveis pelas turmas por passarem a maior parte do tempo com elas – já que sua carga horária é de 40 horas semanais cumpridas na escola. Há muitas escolas que, devido a questões estruturais que fogem à alçada dos diretores, ainda não conseguem cumprir a lei que garante que um terço da carga horária do professor seja destinado ao planejamento.

Assim, quando questionadas sobre qual seria, então, o papel de uma escola em que não há o ER, as professoras polivalentes citam exemplos de atividades pontuais: *“as escolas podem promover algum tipo de palestra... os professores, quando surgir algum caso, trazer pra sala de aula, trazer um recorte de jornal, fazer um debate com os alunos... acho que dá sim, na medida do possível”* (Cláudia). As sugestões dadas corroboram com a ideia de que, de fato, a pontualidade do trabalho reflete a (falta de) importância que é dada a ele. Já para Natália, que é professora de ER, a disciplina é vista como responsável por tratar desse tema, pois acredita que o ER seja um dos caminhos mais favoráveis no sentido de contribuir no combate à intolerância, pois seu conteúdo busca *“o lado mais humano das pessoas”*.

Até este ponto é possível verificar que há duas perspectivas opostas entre o grupo entrevistado: por um lado, há o consenso entre alguns professores de que o tema do combate à intolerância deva ser assumido como um compromisso da comunidade escolar, visando sanar o número de ocorrências frequentes e com isso contribuir para uma mudança social. Entretanto, merece destaque o fato de que os professores buscam evitar tratar da temática religiosa, em específico, ampliando o as possibilidades do alcance do trabalho com a intolerância para todo o tipo de diferença. Por outro lado, há um grupo, menor numericamente, que devido à inserção do ER na escola em que atuam, consideram que esta temática deva ficar a cargo dos professores da disciplina, já que os professores polivalentes teriam muitas outras demandas a atender.

A posição do segundo grupo reforça a ideia, ainda presente no cenário educacional, de que cada professor deve atender às suas demandas específicas, como se fosse possível compartimentar os saberes, ignorando as demais questões presentes no cotidiano escolar. Assim, perde-se a noção da globalidade do aluno enquanto indivíduo social e da necessidade de trabalhar conceitos que são transversais.

Para além desses dois posicionamentos predominantes, há ainda outros: cinco dos dezoito professores (Andreza, P2; Nina, P2; Marina, PER; Eliane, PER; Rafael, PER) são a favor da divulgação de informações referentes a todas as religiões e do estímulo ao diálogo entre seus diferentes adeptos, pois apostam no conhecimento como elemento primordial no combate ao preconceito que gera a intolerância religiosa. Já Pedro (PER) aposta no estabelecimento de relações

horizontais: entre gestores e professores e entre professores e alunos. O professor acredita que desta forma se constitui na prática o exemplo que em uma sociedade pessoas diferentes se relacionam a todo o tempo, a partir do diálogo. Dois professores (Maurício, P2; Bruna, PEF), apesar de concordarem que a escola deve contribuir na reflexão sobre o tema, não sugerem caminhos. Suas falas se limitam a constatar a situação atual da escola que, segundo eles, não dá espaço para esse tipo de temática. Para Maurício, o cotidiano escolar se pauta no proselitismo religioso que tem como consequência silenciamentos. Bruna aponta o confessionalismo do Ensino Religioso como um problema: *“eu acho que quando se estipula religião A, B e C, automaticamente, você já cria uma separação ‘eu não posso estar junto com ele porque eu penso diferente’”*.

Em resumo, destaca-se aqui que os professores conseguem perceber que a temática que envolve diversidade, preconceito, discriminação e intolerância é uma demanda emergente a ser pensada pela escola, principalmente no que se refere às identidades religiosas. Nesse movimento, nota-se entre os entrevistados que existe um grupo predisposto a investir em trabalhos com o tema e refletir sobre as melhores formas de conduzi-lo (alguns entrevistados não sugerem caminhos, mas concordam que é uma demanda a ser pensada), contudo sem considerar necessária a especificação do viés religioso, trabalhando a pluralidade em seus mais variados aspectos; há um segundo grupo que caracteriza essa temática como demanda a ser trabalhada pelo ER nas escolas em que ele se faz presente; e há um terceiro grupo que concorda que a religião deva ser um assunto presente na escola, através da troca de informações e da prática do diálogo, pois, na escola, diversas especificidades podem ser silenciadas quando se trata do tema da intolerância de forma mais geral.

### 6.2.1.

#### **Projetos, atividades, propostas: como tratar da diversidade na escola?**

Foi perguntado aos professores se já haviam desenvolvido algum tipo de projeto ou atividade pedagógica acerca do tema da diversidade religiosa ou, ainda, se em algum momento houve a necessidade de uma intervenção imediata, caso a intolerância religiosa tenha emergido na sala de aula. Quatro professores, entre eles uma professora de ER (Natasha, P2; Sara, PEF; Maurício, P2; Renata, PER)

afirmam nunca ter desenvolvido nenhuma atividade relacionada ao tema da diversidade religiosa. Seis professoras (Rita, P2; Tatielle, P2; Cláudia, PEF; Sandra, PEF; Deise, PEF; Nina, P2) já realizaram intervenções pedagógicas quando da emergência do tema em sala de aula e todos os relatos estão relacionados a situações de discriminação e intolerância religiosa.

Bruna (PEF) afirma fazer intervenções constantes em sua turma com a discussão sobre respeito mútuo, o que engloba, segundo seu depoimento, inúmeros aspectos que vão além do religioso. Mônica (PEF) relata já ter desenvolvido propostas pedagógicas sobre diferentes culturas, como a africana e a indígena, sem, contudo, aprofundar no aspecto religioso, pois seus alunos são majoritariamente evangélicos. Os demais professores (Andreza, P2; Pedro, PER; Marina, PER; Rafael, PER; Eliane, PER) relatam algumas práticas pedagógicas desenvolvidas com esta intencionalidade.

Andreza fala, expressando orgulho e satisfação, de uma atividade desenvolvida com sua turma utilizando recursos literários: os alunos deveriam reconstruir contos clássicos amplamente difundidos.

*Ano passado [2014], no momento em que estávamos trabalhando o subprojeto que visava pensar as diferenças eu propus que cada aluno reconstruísse uma história tradicional, agregando alguma diferença étnica, física, religiosa ou de gênero. Dentre muitas histórias interessantes que surgiram, uma aluna escreveu uma história de Cinderela, onde a festa em que a mesma encontra o príncipe encantado acontecia em um terreiro. Conversamos sobre a história e percebi que a família dela era envolvida com religiões de matrizes africanas. Foi uma experiência bem legal para mim e para turma, foi uma bela oportunidade de debate que aproveitamos. As outras histórias contemplaram outras diferenças, como a história da Branca de Neve, que era uma negrinha que tinha os dentes da cor da neve (Andreza, P2, grifos meus).*

A proposta de Andreza constitui uma experiência pedagógica que pode ser compreendida num caminho contra-hegemônico, no sentido de (des)construir padrões. No entanto, como não temos mais elementos que a fala da professora, tal afirmativa fica restrita ao que ela nos indica ter sido uma boa prática pedagógica sobre o tema da diversidade religiosa e étnica. Esse movimento legitima as discussões sobre a necessidade dos professores se atentarem à diversidade que invade a escola e acaba por questionar as práticas pedagógicas homogeneizadoras e monoculturais (CANDAU, 2009).

Imersos na repercussão midiática do caso de agressão motivada pela intolerância religiosa contra a menina Kaylane Campos, conforme apresentado no capítulo anterior, Pedro sugeriu aos colegas de ER da Escola do Condomínio, Natália e Marina, que desenvolvessem uma atividade integrada entre as turmas

dos três credos. A atividade consistia na elaboração de cartas escritas pelos alunos para a menina vítima de agressão, que é também aluna da rede municipal. A atividade culminou com a montagem de um livro com todas as cartas, que foi entregue à Kaylane em uma cerimônia organizada pela escola.

*A gente trouxe um caso de fora e trabalhou com os alunos e foi bem interessante [...] A gente pediu pra eles escreverem pra ela. Então, quando colocaram no papel muitos falaram: 'Ah! Eu fiquei sabendo do que aconteceu com você, isso é muito chato, a gente precisa respeitar os outros'... [...] A gente falou o que aconteceu, a gente falou a questão da diversidade, do respeito... Mas o texto foi todo deles. Então, quer dizer, pra gente também foi muito gratificante olhar pra aqueles textos que eles escreveram, por mais simples que fosse, mas a gente percebe que tá tendo retorno o trabalho que a gente tá fazendo (Natália, PER).*

A proposta de atividade sobre o caso de agressão devido à intolerância religiosa vivenciado por Kaylane foi utilizado pelos professores como disparador para uma reflexão mais abrangente. Devido à proximidade da faixa etária entre a menina agredida e os alunos envolvidos, a proposta da elaboração das cartas funcionou como uma experiência de trocas e de diálogo, pois possibilitou uma linguagem direta e a exposição dos pontos de vista de católicos, evangélicos, umbandistas e candomblecistas sobre um problema que, inevitavelmente, diz respeito a todos. Além disso, a dinâmica que tinha como objetivo envolver os três credos em uma atividade única colaborou para a convivência pautada na interrelação com o Outro; entre os *diferentes*.

Eliane, professora do credo católico, ao saber que um dos alunos matriculado em sua turma tinha família cujo credo era testemunha de Jeová, buscou estratégias para que ele se sentisse incluído à turma. Todos os professores de ER relatam que, em sua maioria, as pessoas que professam esse credo costumam não aderir à disciplina. Portanto, segundo o depoimento dado, essa era uma oportunidade ímpar para a professora.

*[...] eu tinha um aluno que o pai era testemunha de Jeová. Testemunha de Jeová você vê aquele 'não autorizo', mas ele queria participar. Eu tive a preocupação de ver... e então, eu fui procurar e vi uma espécie, assim, de um livro pra criança que é uma Bíblia pra criança Testemunha de Jeová. Fui na Estante Virtual, comprei. Quando foi naquela aula eu disse: 'Olha, vamos falar da história, mas não vamos falar aqui... nós vamos conhecer o livro do colega'; e ele ficou feliz da vida porque ele viu aquele livro na escolinha que ele ia de testemunha de Jeová.*

Eliane possibilitou que o menino se sentisse parte de um grupo em que ele era minoria, pois apesar de pertencerem à mesma matriz, cristã, existem muitas diferenças entre a maneira como católicos e testemunhas de Jeová vivenciam os preceitos religiosos.



Pedro relata ainda que na outra escola em que atua, localizada na mesma comunidade que a Escola Municipal dos Jardins, as intervenções e adaptações pedagógicas são constantes, pois o contexto social violento dos alunos interfere diretamente no que é proposto pela disciplina.

*Mas, principalmente na outra escola que nós trabalhamos... é... que fica numa comunidade, na Cidade de Deus, lá a intolerância é maior porque a violência é maior. Então, a dificuldade de respeitar o outro é maior. Lá, por exemplo, nós tivemos que parar um ano praticamente com a proposta de Ensino Religioso nos moldes do município e fazermos um trabalho muito voltado pra diversidade, pra tolerância religiosa... Não que nós deixamos o nosso conteúdo, mas em muitos momentos nós paramos todos, juntamos as três religiões, colocamos os três professores em sala pra mostrar pra eles que nós pensamos diferente, mas somos amigos e que nós nos toleramos, nos respeitamos, convivemos em harmonia, mesmo pensando diferente. Então, assim, isso aconteceu e eu vou te dizer que acontece frequentemente... (Pedro, PER).*

Marina corrobora a fala de Pedro quanto aos desdobramentos de determinadas questões em um contexto violento como o da comunidade Cidade de Deus. Para a professora, contextos mais violentos dificultam o estabelecimento de reflexões acerca da tolerância e as propostas pedagógicas dos professores parecem se perder em meio às demandas locais.

*Eu não senti nas outras escolas... Eu não sei porque que teve um efeito tão bom na Escola do Condomínio, confesso que... porque o Pedro já não estava mais nessa escola da Cidade de Deus e ele falou que tentou fazer o mesmo trabalho e não conseguiu. Eu não sei se é porque na Cidade de Deus a violência é cotidiana, então, uma pedrada na cabeça é uma coisa tão simples diante do que eles veem, que eles não deram importância. Talvez seja por isso. Na Escola do Condomínio talvez eles tenham uma outra vivência em que isso choque mais. Mas assim... aí eu cheguei a falar, comentar na Cidade de Deus sobre a Kaylane, eles até ouviram, mas... eu senti que isso não mexeu com eles não. Porque eles brincam assim... Eles carregam braço e perna de um... 'Não professora, a gente tá brincando de carregar corpo'. E então, a violência é uma coisa muito presente... Então, o que que é uma pedrada na cabeça? É nada (Marina, PER).*

Marina e Rafael, por sua vez, relatam que constantes intervenções são necessárias quando tratam dos preceitos religiosos da umbanda e do candomblé, já que existem temas que são controversos e polêmicos entre os credos. Para um aluno umbandista, compreender que os candomblecistas têm como prática o sacrifício de animais, por exemplo, é necessário todo um trabalho que não está, ainda, estabelecido no currículo oriundo da SME, o que demanda dos professores adaptações e uma condução diferenciada.

Todas essas situações estão postas na sociedade e, conseqüentemente, são refletidas na escola – que por sua vez não pode ficar alheia a todos esses quadros em que urge um posicionamento. Nesse sentido, a perspectiva intercultural se coloca como uma aposta no sentido de contribuir para a renovação dos instrumentos de análise e renovação das práticas pedagógicas (CANDAU e

LEITE, 2006, p.130). As experiências relatadas neste item caminham nesse sentido, buscando reconfigurar a instituição escolar colocando a diferença no centro das relações pedagógicas para desfrutar de seu potencial educador.

## 6.2.2.

### Trabalho em equipe: a influência de colegas e gestores

A todos os professores de ER e aos professores polivalentes que mencionaram o desenvolvimento de atividades ou intervenções pedagógicas relacionadas à temática em discussão, foi perguntado se recebiam apoio dos gestores das escolas e dos demais colegas professores para tratar do assunto. Cinco dos seis professores que compõe a equipe de ER (Marina, Natália, Renata, Rafael e Pedro) afirmaram não receber qualquer tipo de apoio ou abertura para ampliar a discussão por parte da equipe docente.

*[...] geralmente as colegas não abraçam... tem algumas até que ficam de cara feia, tem algumas que... é... a gente entra na sala e o quadro dela tá todo escrito 'Não, não apaga não, tá?' 'Como assim não apaga, não? A gente vai precisar do quadro'. E aí na maior calma eu explico: 'Olha professora, eu vou precisar do quadro' e ela fecha a cara, não gosta. E você percebe que é um tapa buraco, elas veem dessa forma. A gente percebe isso, são poucas as professoras que abraçam. (Marina, PER)*

Eliane, por sua vez, é a única que declara que não houve iniciativa no sentido de buscar essa ampliação do diálogo com o restante da equipe de professores, pois a equipe de Ensino Religioso estaria voltada a atender outras demandas mais urgentes, contudo, sem especificar quais seriam. A análise da entrevista de Eliane na íntegra demonstra que os momentos em que realiza algum trabalho compartilhado são sempre com o colega de credo evangélico da Escola Roda Viva, o que denota que a professora parece optar por manter-se numa zona de trocas com aqueles em que seu trabalho se afina devido à matriz cristã.

No tocante à postura dos diretores e coordenadores das escolas em que atuam os entrevistados parece haver, para alguns professores, uma mudança progressiva nas atitudes em relação ao trabalho com a diversidade religiosa.

*Fica uma coisa a parte em relação aos colegas. Como eu coloquei pra você são poucos os colegas que abraçam a causa. A direção, geralmente, ... até a gente tem conseguido quebrar um pouco isso [...] Eu sinto que quando a direção abraça a causa assim: 'Ah, vocês querem fazer, podem fazer...querem um dia pra apresentar, pode apresentar'. Esse é o jeito que elas abraçam. Até a questão do espaço é uma questão difícil nas escolas porque você abrir uma sala... três salas... até no meu caso, abrir uma sala pra uma professora que tem três alunos? Eu até entendo o lado deles, eu sei como é que funciona o município e sei que não é má vontade da direção, é realmente... tá além das forças delas (Marina, PER).*

Conforme pontua Marina, a maneira como coordenadores e diretores contribuem para o trabalho dos docentes que são sensíveis a desenvolver o tema se mostra sempre no sentido de ceder espaços, sejam eles físicos ou dentro do calendário acadêmico, e no oferecimento de materiais didáticos. Isso aparece também na fala de Natália:

*Então, não que a gente não tenha apoio porque a gente não consegue esse apoio, mas é porque... pela condição que a gente trabalha na escola, a gente acaba trabalhando muito sozinho mesmo. Mas, em relação, assim, a material que a gente precisa a Juliana<sup>69</sup> [coordenadora pedagógica] tá sempre disponível pra ajudar, dá sugestão, ideia... fala: “Vamos pegar material pra botar no mural”, o trabalho que os alunos produzem...*

Contudo, uma escola não se faz apenas de aspectos físicos. O ensino religioso aparece no cenário educacional carioca de modo inesperado e, aparentemente, ainda hoje, passados três anos de sua implementação, os gestores das escolas ainda não sabem como lidar com essa nova realidade. Esse movimento por parte dos gestores gera nos professores de ER, especificamente, certa angústia que aparece refletida na fala de Eliane:

*Eu acho que antes de tudo nós deveríamos ser... Como existe aqui o acolhimento dos outros professores na escola... ‘Olha, nós estamos recebendo os professores de Ensino Religioso’ e que esse professor realmente ele faça parte desse projeto pedagógico. Aquilo ali não pode ser um câncer, uma coisa a parte. Esse professor, ele tem vida e voz. Como você pode se inserir? A gente, às vezes, cobra pra que a gente possa também se inteirar e participar.*

A fala de Eliane situa a forma como os professores de Ensino Religioso se veem percebidos pelas comunidades escolares em que atuam. São recorrentes os relatos de que esses professores são alijados das discussões que envolvem a escola em seu todo e, com isso, acabam por não se sentir parte do processo pedagógico global.

Como na Escola do Condomínio (onde atuam Pedro, Natália e Marina) à época das entrevistas estava sendo aguardado o evento em que haveria a entrega simbólica das cartas para a menina Kaylane, foi perguntado ao professor que iniciou o projeto qual seria, então, a participação da comunidade escolar para que a atividade tomasse a proporção que tomou, a ponto de ser comentado pela SME

*Infelizmente, nós não tivemos reconhecimento dentro da escola. O trabalho teve uma repercussão na secretaria de educação, na CRE, mas na escola é... Eu não ouvi da direção: ‘Parabéns pelo trabalho de vocês’. Muito pelo contrário, nós estamos sanando um conflito no qual a escola entendeu que era um evento da escola, em que alguns planos foram traçados e nós não fomos sequer participados. Nós estamos sanando isso, nos colocamos, conversamos, pediram desculpa, mas a reação no primeiro momento foi essa. Então, assim, é uma cultura na escola que tira o protagonismo do professor. Na realidade*

---

<sup>69</sup> Nome fictício.

*é isso. Não... é... 'Esse foi um trabalho do professor', mas eu não vou reconhecer como um trabalho dos professores, mas sim um trabalho da escola, quando a escola sequer soube do que estava acontecendo (Pedro, PER).*

Na fala de Pedro fica clara a falta de diálogo entre a equipe de ER e a gestão da escola. No episódio em questão, coordenação pedagógica e direção fizeram da atividade proposta pela equipe um grande evento. Contudo, não houve um acordo prévio com os professores responsáveis a respeito da condução dessa programação. Nesta situação, em especial, os professores se viram silenciados do protagonismo da atividade, por um lado, por não terem seu trabalho reconhecido e seu mérito valorizado e, por outro, por não terem feito parte do processo de visibilidade de uma proposta criada por eles. Essa situação gerou um clima de mal estar entre os envolvidos, que foi esclarecido, conforme pontua o professor, após algumas conversas.

Quanto aos professores polivalentes, apenas Rita diz que percebe um tratamento respeitoso quanto à discussão da diversidade religiosa e à presença da religião no cotidiano escolar por parte dos gestores da Escola do Castelo. Entretanto, Tatielle (P2), que atua na mesma escola, afirma:

*Esse tema nunca foi amplamente discutido na escola. Eu sempre sou a “do contra” porque não concordo que tenha oração na escola, nem em partilhar o pão e o suco de uva na Páscoa. Sempre questiono porque só os rituais cristãos são reproduzidos, embora seja a minha crença, e não damos destaque a mais nenhum. Sempre defendo que a escola não deveria reproduzir essas ações, uma vez que é uma escola laica.*

Maurício, que também atua na Escola do Castelo, afirma que não percebe incentivo ou apoio da equipe gestora e dos demais docentes para a discussão da temática, corroborando com o que foi apontado por Tatielle.

Na mesma linha de posicionamento de Tatielle está Andreza (P2) que denuncia práticas proselitistas nas escolas municipais por onde já lecionou, apesar de não ter mencionado nenhuma que tenha ocorrido especificamente na Escola dos Jardins. Tal como apresentado na página 87, a professora afirma que já presenciou a realização de orações após a execução do hino nacional, momento em que todos os alunos e professores estão reunidos.

Quanto à relação que se estabelece entre suas práticas voltadas à diversidade religiosa e o apoio de direções e coordenações pedagógicas, os professores e professoras deixam claro que muito ainda há que se caminhar para afinar esses discursos. Os gestores denotam certa falta de preparo para lidar com a temática, deixando-a por conta, exclusivamente, dos professores interessados em tratá-la.

Rafael pontua: “*a questão do ensino religioso pra quem não vive essa realidade, é uma coisa obscura, as pessoas não sabem*”. Não pode ser ignorado nesta análise que a quantidade massiva de demandas que são atribuídas aos diretores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal do Rio de Janeiro<sup>70</sup> diariamente pode ser um fator impeditivo para que se aproximem desta demanda específica, pois as urgências burocráticas são tantas que pouco sobra tempo para o que seria o principal, o aspecto pedagógico.

A dinâmica do cotidiano escolar, por vezes, faz com que questões que não são urgentes sejam deixadas à parte. No entanto, silenciar na discussão pedagógica de uma comunidade escolar questões que afetam diretamente a construção da identidade e da cidadania dos alunos que dela fazem parte não pode ser ignorada. A escola só existe em função dos alunos; silenciá-los é o mesmo que silenciar a própria escola que passa, então, a meramente reproduzir a mesma concepção que ecoa ao longo dos séculos, como se isso fosse natural, como indica Canário (2006).

### 6.2.3. Os desafios no trabalho com a diversidade

Nas entrevistas, os professores foram questionados sobre as maiores dificuldades em se lidar com o tema da diversidade de uma forma geral e, em especial, da diversidade religiosa. Entre o grupo de professores de ER, foi apontado por Pedro “*atingir o nível de abstração das crianças*” como um elemento dificultador, pois argumenta que a faixa etária dos alunos que fazem a disciplina interfere no desenvolvimento de determinados temas, devido à falta de maturidade. Essa questão da faixa etária também aparece na fala dos demais professores de ER, em outros momentos das entrevistas. Para Marina, a dificuldade é fazê-los compreender algo em que não acreditam, já que, em seu caso leciona sobre duas religiões que, apesar de terem uma matriz aproximada,

---

<sup>70</sup> As escolas municipais têm como equipe gestora a figura de três elementos: um diretor geral, um diretor adjunto e um coordenador pedagógico. Esses três profissionais, todos professores que assumem essas funções, são responsáveis por toda a administração da escola, incluindo compra de materiais e sua respectiva prestação de contas; confecção de pedido quantitativo de merenda escolar e controle da dispensa (entrada e saída); coordenação da equipe de funcionários efetivos e terceirizados; conservação do espaço físico da escola, incluindo obras de reparo; e a administração direta de verbas municipais e federais, entre outras atribuições.

possuem em seu interior questões muito específicas. Renata, por sua vez, aponta que não sente dificuldades, a partir do momento em que se apresenta e discute o tema sob a ótica do respeito ao outro.

Sara e Cláudia (PEFs) afirmam não encontrar dificuldades em lidar com o tema. Mônica (PEF) admite que a presença do ER na escola a deixa numa posição mais confortável quando emerge o tema da diversidade religiosa, pois o assunto acaba sendo direcionado a esses professores. A professora afirma não se sentir preparada para conduzir discussões a respeito por “*falta de conhecimento bíblico*” de sua parte. Essa fala indica a ideia de hegemonia das religiões de matriz cristã no ambiente escolar, pois somente essas fazem uso da Bíblia.

Para Eliane (PER) não há dificuldades em se lidar com o tema, já que ele consta no currículo trabalhado por todos os credos logo no início do ano. A professora acredita que a abordagem diversificada que é feita e as atividades que são propostas dão conta das questões que envolvem a temática.

Sandra (PEF), em postura próxima a de Eliane, afirma não encontrar dificuldades, pois afirma tratar o tema da diferença logo no início do ano letivo, a partir da leitura de um livro chamado “Somos todos iguais?”<sup>71</sup>.

*[...] a gente trabalha o tema e eles aceitam...[...] trago um livro já sugerindo essa igualdade entre a gente [...] sugerindo que todos somos iguais mesmo. Falo da cor da pele, que é só pele, que só a pele é diferente, que por dentro corre o mesmo sangue e que todos nós somos iguais e vou sempre falando assim pra trabalhar bem a diversidade.*

Eliane e Sandra demonstram, a partir de suas falas, acreditar que o tema da diferença e da pluralidade pode ser compreendido e assimilado pelos alunos a partir de atividades pontuais. A ideia é a de que basta tratá-lo como um dos pontos do plano de aula, preferencialmente no início do ano letivo, para que assim os alunos compreendam o contexto plural em que estão inseridos e sanem suas questões sobre o tema. Contudo, há duas décadas, considerando-se a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as discussões em torno da necessidade do trabalho pautado na transversalidade de determinados temas, entre eles a pluralidade cultural, marcam o cenário educacional brasileiro.

Os PCNs, no tema transversal Pluralidade Cultural, indicam que:

<sup>71</sup> Segundo consta na sinopse, o livro “ajuda as crianças a refletir sobre as diferenças individuais, conhecer e entender um pouco as deficiências de forma geral, nossos sentimentos, o que ajuda a criança a auto-percepção, se questionar, compreender os outros, enfim, refletir sobre as relações de forma geral”. Disponível em [www.inclusao.com.br/livro\\_apresentacao.htm](http://www.inclusao.com.br/livro_apresentacao.htm).

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico do país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (BRASIL, 1996, p. 20).

Ainda que não sejam usadas as expressões *religião* e *religiosidade* de forma explícita em seu texto, os PCNs dão a entender que ao discutir cultura consideram em seu interior também os aspectos religiosos constituintes da identidade dos brasileiros.

A diversidade marca a vida social brasileira. Encontram-se diferentes características regionais, diferentes manifestações de cosmologias que ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, formas diversas de organização social nos diferentes grupos e regiões, multiplicidade dos modos de relação com a natureza, **de vivência do sagrado e de sua relação com o profano**. (BRASIL, 1996, p.25 – grifos meus)

A orientação que emerge dos PCNs é a de que esses temas não devem ser meramente apresentados, mas vivenciados pelos alunos. Por vivenciados, entende-se que não se pode esgotar temas de tamanha complexidade em uma aula ou em um conjunto de aulas, daí o tema ser tratado como transversal – com o intuito de permear todo o processo educativo. Além disso, o texto oficial versa que lidar com esse tema gera implicações positivas no combate ao preconceito e à discriminação.

Pela educação pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Contudo, ao mesmo tempo em que não se aceita que permaneça a atual situação, em que a escola é cúmplice, ainda que só por omissão, não se pode esquecer que esses problemas não são essencialmente do âmbito comportamental, individual, mas das relações sociais, e como elas têm história e permanência (BRASIL, 1996, p.52).

O convívio com o diferente propicia situações de aprendizagens em potencial.

O simples fato de os alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens, assim como cada professor ter, ele próprio, uma origem pessoal, e os outros auxiliares do trabalho terem também, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação “entre diferentes” na qual cada um aprende e cada um ensina. O convívio, aqui, é a explicitação de aprendizagem a cada momento: o que um gosta e o outro não, o que um aprecia e o outro, talvez, despreze (BRASIL, 1996, p.53).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), documento oficial mais recente que trata da Educação Básica<sup>72</sup>, a responsabilidade dos sistemas educativos se configura na criação de condições

<sup>72</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda está em fase de consulta pública, por isso não foi considerada nesta pesquisa.

para que os indivíduos neles inseridos com suas diversidades, inclusive de crença, possam ter assegurado o direito à formação.

Os princípios norteadores das ações pedagógicas do Ensino Fundamental são divididos em três categorias: princípios éticos, princípios políticos e princípios estéticos. Destacamos, nesse momento, os princípios éticos, pois vão ao encontro de toda a discussão encaminhada até aqui. Os princípios éticos elencados no texto são os princípios “de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação” (BRASIL, 2013, p. 107).

Nas DCNEB figura o seguinte:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, **respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional** (BRASIL, 2013, p. 17 – grifos meus).

Os textos oficiais apresentados, PCN e DCNEB, apontam para os caminhos com os quais esta pesquisa corrobora. Contudo, sabemos que entre uma orientação normativa e a prática da sala de aula há um enorme vão. Nesse sentido, reconhecendo os desafios de efetivar as práticas do trabalho pedagógico com a pluralidade na intenção de respeitar e valorizar as diferenças, analisaremos a seguir o que já é concreto no chão da escola, de maneira a sugerir caminhos possíveis a esse trabalho, a partir das experiências relatadas pelos entrevistados.

#### **6.2.4. Como trabalhar com a diversidade?**

Considerando as experiências relatadas, foi solicitado que os professores apontassem caminhos que acreditassem levar a experiências bem sucedidas no trabalho com a diversidade religiosa, fazendo, assim, uma espécie de síntese de suas próprias experiências.

Nesse movimento, foi possível categorizar as experiências da seguinte forma: (i) escuta atenta; (ii) investimento na formação do professor; (iii) exemplaridade do professor; (iv) desconstrução de estereótipos. Cabe ressaltar que estas categorias não são estanques, pelo contrário. Ao observar os relatos será possível perceber que, por vezes, práticas indicadas pelos professores poderiam



ser incluídas em outras categorias e essa fluidez dos discursos aqui apresentados se configura como um ponto positivo, pois representa que há certa unidade nas concepções de como desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite a (re)construção de uma escola democrática e aberta à diversidade.

### **Escuta atenta e abertura ao diálogo**

A primeira categoria apresentada diz respeito à disponibilidade, por parte do professor, em abrir espaço à voz de seus alunos. Como aponta Marina (PER): *“E outra coisa que eu sinto muito: eles não são ouvidos dentro de casa, o espaço da escola também é esse. Eu faço muita questão de ouvi-los, tanto as crianças quanto os adolescentes”*. Daí a importância de conhecê-los e fazer com que eles se conheçam a partir do diálogo para que juntos possam refletir sobre as atitudes mais favoráveis para a convivência.

Cortina e Martínez (2005), partindo da ética do discurso, acreditam que o diálogo só se estabelece efetivamente quando todos os envolvidos são considerados interlocutores válidos e quando são asseguradas as condições de simetria entre os interlocutores. É claro que quanto aos aspectos que envolvem fatores externos à escola não se pode garantir essa simetria. Mas, tratando-se do contexto escolar e, especificamente, da sala de aula, com a devida mediação, acredita-se que essa troca seja possível e produtiva para todos.

*Primeiro, ele tem que ser uma pessoa tolerante no seu dia-a-dia porque os alunos percebem. Segundo, é estar disposto a dialogar e, principalmente, a ouvir as crianças porque elas têm demandas fundamentalistas porque elas recebem em suas religiões. Então, eu acho que é preciso deixá-las expor pra tentar entender de onde nasce a intolerância (Pedro, PER).*

*O primeiro passo, eu acredito, é ouvir os próprios alunos e tentar perceber as religiões que estão envolvidas no convívio familiar dos alunos e o contato que estes possuem com elas. Logo depois pensar na desconstrução de certos tabus que circundam as religiões, conversando e tirando as dúvidas de cada aluno sobre as religiões (Andreza, P2).*

O principal motivo apontado para a necessidade do diálogo como uma dica para o trabalho com a diversidade religiosa é a reprodução de falas de viés fundamentalista que partem de determinadas religiões. Os alunos, que tem em média dez anos de idade, recebem informações por todos os lados em que circulam e precisam da mediação necessária para transformar essas informações em conhecimentos válidos socialmente. Se o professor não abre espaço para essa demanda dinâmica, os alunos, segundo os depoentes, tendem a meramente

reproduzir tais informações, que podem ter teor nocivo ao respeito e à convivência em sociedade.

### **Investimento na formação do professor**

Lidar com a temática da diversidade religiosa exige, para a maior parte dos professores, um movimento de desconstrução e reconstrução de conhecimentos, saberes e práticas. Para tanto, segundo os entrevistados, faz-se necessário o investimento na formação dos professores por parte das instâncias governamentais responsáveis pela gestão da educação, mas também por parte dos professores, que são os responsáveis por administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000).

*Em primeiro lugar, penso que seja estudar e conhecer sobre as principais religiões que fazem parte do nosso cotidiano. Em segundo, envolver os pais no assunto. Abordar a questão em reunião e dizer que estamos abertos a conhecer sobre outras religiões para que possamos falar de todas com as crianças. Convidá-los a virem falar sobre sua crença e trabalhar com eles a necessidade de respeito ao diferente. Trabalhar questões como preconceito, estigma, discriminação, fanatismo religioso, guerras que aconteceram, e acontecem no mundo, porque as pessoas não sabem ou não souberem lidar com as diferenças... (Nina, P2).*

A prática docente demanda atualização constante, bem como competências relacionadas à postura de investigação e pesquisa.

*Primeiro pesquisar bem sobre o tema e deixar o espaço livre para os alunos fazerem seus questionamentos e nunca dizer que religião é melhor ou pior e como somos formadores de opinião, tentar ao máximo se manter neutro, se possível sem falar na aula qual é a sua (Maurício, P2).*

### **Exemplaridade do professor**

A exemplaridade aqui apontada se dá no sentido de que não basta que o professor acrescente em seus planejamentos e em seu cotidiano na sala de aula o tratamento dos temas pertinentes à diversidade religiosa e seus desdobramentos. Os professores defendem que se faz necessário admitir e compreender internamente que essa é uma discussão relevante. Do contrário, se isso permear apenas seu discurso, suas práticas cotidianas acabarão por revelar suas verdadeiras crenças.

*[...] você precisa acreditar naquilo que você passa. Será que realmente eu aceito? Olha eu tenho um currículo aqui que fala numa diversidade religiosa, no respeito ao outro... Eu aceito isso? Eu acho que isso aí já é 50%. Por que como passar uma coisa que eu não aceito? Se eu já vivo num gueto, mas resolvi ser professor de ensino religioso porque foi concurso, agora é a minha primeira... Então, eu acho que você tem que passar a fazer uma análise crítica de você mesmo (Eliane, PER).*

*Eu acho que o professor pode deixar um pouquinho o currículo de lado e trazer o diferente pra sala de aula, mas pra ele fazer isso ele tem que tá pronto pra encarar o diferente também. [...] Mas quando você traz o diferente pra sala de aula e mesmo que ele não se identifique com aquilo ele passa a ter outra realidade, acho que o papel da escola também é esse porque dentro de casa, dependendo da família e a maioria das famílias tem pouca informação, isso não é levado. (Marina, PER).*

*Eu acho que isso tem que estar dentro da gente porque o professor que não se importa muito, ele não vai trazer isso pra sala de aula. Eu acho que isso parte muito da pessoa... da afetividade do professor... é uma forma diferente. Você tem que saber que numa sala de aula a gente não vai passar só conteúdo, tem que ter essa relação de afetividade com as crianças. Eu não tô aqui só pra passar conteúdo, se não seria muito mecânico. Então, a dica seria essa: a gente trabalha numa sala de aula o todo (Sandra, PEF).*

Esses apontamentos que reiteram a importância de se conciliar discurso e prática são de fundamental importância e devem permear a reflexão constante das práticas pedagógicas dos professores, pois é comum que se perceba na fala de professores um determinado posicionamento que se distancia completamente de suas atitudes em sala de aula. Exemplo disso é citado por Branco (2012). A pesquisadora menciona que em entrevista uma das professoras participantes afirmou o caráter laico da escola. Entretanto, ao observar o trabalho da professora, Branco (2012, p. 71) afirma que “suas práticas e discursos cotidianos foram, aos poucos, evidenciando sua opção religiosa e sua intenção de educar as crianças dentro de uma moral religiosa cristã”.

### **Desconstrução de estereótipos**

Os apontamentos aqui destacados se dão no sentido de destacar a importância da desconstrução de padrões naturalizados para que os alunos possam perceber que a diferença é um fato social e que não significa algo negativo, pelo contrário, traz em si muitas potencialidades.

*Primeira coisa: eu acho que a gente precisa apresentar essa diversidade pra eles e desmistificar, né? Mostrar pra eles que o outro que é diferente não é um bicho de sete cabeças que vai fazer mal pra ele. Então, a gente precisa apresentar aquilo que é diferente pra eles, desmistificar e mostrar pra eles que o diferente só é diferente, não é melhor nem pior e que a gente pode conviver... que essa diferença é importante pra gente, pro nosso conhecimento. E a gente apresentar isso a ele e mostrar como isso é importante na vida da gente (Natália, PER).*

*Como já disse antes, acredito sempre no combate ao preconceito, não importa qual. Não dou foco a uma questão ou outra, mas sim de uma forma geral. Se a criança entender que precisa respeitar o outro e aprender a conviver com a diferença achando isso positivo, a sociedade será mais justa. É claro que a forma como o professor vai atuar, vai conduzir, irá influenciar o posicionamento da turma. Então, nós devemos ter consciência do nosso papel e nos despir dos nossos preconceitos também (Tatielle, P2).*

*Eu acho que é estimular os alunos e os levar a pensar de forma diferente. [...] Então, pra tentar te dar uma resposta mais objetiva: eu acho que tentando tocar em certos assuntos polêmicos, mas tentando estimular a reflexão do aluno, tentando saber o que que eles*

*pensam a respeito pra você conseguir identificar aonde tá ali uma visão estereotipada ou então um discurso determinista que você consegue perceber claramente que escuta aquilo em todo almoço de domingo, então aquilo vira verdade. E... plantar as sementinhas, ir devagarinho... Eu sempre gosto de fazer isso, ouvi-los e a partir dessa troca a gente conversar. 'Po, mas você não acha que... Pensa por esse lado... Se põe no lugar do outro'. Eu acho que eu venho tendo bons resultados aí em relação a isso (Rafael, PER).*

Candau e Koff (2006, p. 115) afirmam que o processo de desconstrução de estereótipos demanda dois movimentos: a penetração no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade e o questionamento do etnocentrismo e do caráter monocultural de nossas práticas pedagógicas. No primeiro movimento, é fundamental o reconhecimento do caráter “desigual, discriminador e racista” da sociedade brasileira que se reflete na escola. O segundo movimento demanda o questionamento sobre os critérios utilizados na seleção dos saberes escolarizados, que, em sua maioria, priorizam discursos hegemônicos nos currículos escolares, ignorando as contribuições de grupos minoritários.

### **6.3. Implicações no currículo e na formação de professores**

O tema pesquisado também esbarra na formação de professores, para que estes sejam capazes de desenvolver uma prática educativa dialógica e crítica num contexto social marcado pela diversidade religiosa. Neste sentido, alguns professores apontam que para trabalhar com o tema da diversidade, seja ela religiosa ou que pertença a um leque de abrangência maior, faz-se necessária a mudança de valores pessoais.

*A diversidade tem que partir de você, você tem que estar pronto pra encarar ela. Se você não tá, não adianta. Se você trabalhou homossexualismo na sala de aula ou preconceito racial porque mandaram você trabalhar, a coisa não flui. Você vai acabar soltando a tua intolerância (Marina, PER).*

Perrenoud (2000, p.147) afirma que não basta do professor uma postura individual contra o preconceito e a discriminação, pois este seria apenas um indicativo que o profissional tem propósitos confiáveis. O professor deve buscar a adesão dos alunos a essas propostas. Entretanto, essa é uma das tarefas mais difíceis, pois os preconceitos perpassam os meios sociais em que os alunos estão inseridos, bem como as suas famílias. Dessa forma, tarefa como essa só é possível, para Perrenoud (2000), quando se alia um currículo sensível ao tema a uma prática docente reflexiva acerca dos valores que se quer desenvolver junto aos alunos. Conclui-se com isso que a diversificação do currículo é algo que se faz urgente, pois auxilia na dinâmica de sensibilizar os alunos ao trato com o tema.

Além das questões curriculares, Perrenoud (2000) chama a atenção para duas características que considera que devam ser próprias dos professores: perspicácia e vigilância, pois as atitudes dos alunos intolerantes são, em geral, expostas longe dos olhos dos professores. Há ainda os casos, mais raros, em que os alunos intolerantes se sentem empoderados a tal ponto que tentam impor sua visão preconceituosa e discriminatória como dinâmica da turma, ignorando a autoridade do professor e a desaprovação dessas atitudes. Em ambas as situações, o professor se vê diante de um desafio: na primeira, a dissimulação da intolerância; na segunda, a limitação de sua ação a partir da normatização da intolerância no grupo.

Nesse contexto de tensões, o professor se depara com duas alternativas: ignorar a situação ou intervir tão logo perceba a situação que se desenvolve.

É compreensível que ele fique tentado a fechar os olhos. Perseguir os preconceitos demanda uma energia inesgotável, muitas vezes com fracos resultados a curto prazo. Os professores dilacerados pelos preconceitos de seus alunos suspendem o trabalho em andamento para discutir imediatamente incidentes críticos, ou para adiar o tratamento explicitamente para o próximo conselho de classe. Outros professores julgam que eles “tem mais o que fazer”, desaprovam frouxamente e avançam no programa... (PERRENOUD, 2000, p.148).

Atendendo às demandas explicitadas a partir de reivindicações, em especial, dos movimentos sociais, foi criada em 2003 a lei que inclui na LDB a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa decisão vem ao encontro do movimento progressivo das políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização da história, cultura e identidade negra. A meta dessas políticas é a garantia do direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional (BRASIL, 2013, p. 498).

O texto das DCNEB esclarece que tais reparações são importantes no intuito de buscar o ressarcimento devido aos descendentes de africanos negros dos danos causados pelo regime escravocrata. Além disso, visa concretizar iniciativas de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação.

O texto reconhece que a decisão política de tornar esses conteúdos obrigatórios traz fortes impactos pedagógicos que vão desde a formação de professores à reformulação de posturas docentes e práticas pedagógicas. É frisado, também, que a intencionalidade da lei nada tem a ver com uma mudança do foco etnocêntrico europeu para o africano. A intenção é ampliar o foco “dos currículos

escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2013, p.503).

Visando nortear o trabalho com a temática proposta na nova lei são indicados três princípios para o trabalho curricular: (i) a consciência política e a história da diversidade; (ii) o fortalecimento de identidade e de direitos; (iii) as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. A partir desses princípios são elencadas as determinações curriculares que devem ser incorporadas aos planejamentos pedagógicos.

*No ambiente escolar, por exemplo, eu acho que a fiscalização pra que a lei 10.639 seja implantada sem dúvida é importante. As crianças precisam saber, por exemplo, que na África não existe só AIDS, ebola e o Rei Leão. É importante elas saberem que o Egito fica na África, que a Cleópatra não era loira igual o cinema mostrou, enfim, trabalhar essas questões étnicas e raciais mostrando, por exemplo, que mesmo com toda a crueldade da escravidão ao longo desses quase quatrocentos anos, os negros conseguiram resistir, conseguiram produzir cultura, produzir história, que existem intelectuais negros de grandíssima relevância, enfim (Rafael, PER).*

*[...] não existe nenhuma lei que diga que o catolicismo tenha que ser ensinado dentro da sala de aula, mas existe uma lei que protege uma cultura, que é a cultura afro. Óbvio, você não aprende como religião, mas aprende como história, como a base de formação de um povo e quando você vê que, mesmo isso sendo protegido pela lei, há pais que discordam... (Lucia, PER).*

*[...] como o racismo é um dos maiores males que o nosso país tem desde sempre e a intolerância religiosa ela vem muito associada ao racismo também. Às vezes, as pessoas sem perceber elas vem com um certo pé atrás com as religiões de matriz africana porque ainda tem essa coisa de ser uma coisa de negro. E vários estigmas acabam respingando em outras áreas que não são necessariamente religiosas. Por exemplo, eu já tive alunos que foram proibidos de fazerem capoeira na escola porque a avó, o tio, o pai, sei lá, o responsável, dizia: ‘Ah não, isso é coisa do diabo, isso é macumba... vai ficar lá de branco, em roda, pulando pra um lado e pro outro, com um tambor, isso não pode’ (Rafael, PER).*

Apesar de todos os avanços no sentido normativo e de proposição de políticas públicas, a cultura africana e afro-brasileira, bem como seus elementos culturais mais ligados à religiosidade ainda aparecem no cotidiano escolar – quando aparecem – transvestidos de um caráter folclórico.

Quando questionada a respeito de possíveis trabalhos feitos em conjunto pela equipe de Ensino Religioso, no intuito de integrar os credos, Eliane, professora do credo católico, aponta:

*Então você procura fazer isso e mais... Aqui, eu com João [professor de credo evangélico]<sup>73</sup>, por exemplo, a gente faz isso é... trabalhando, às vezes, temas conjuntos. Vamos falar da criação, o livro é o Gênesis, tá lá é o mesmo pra mim e pra você. A gente procura manter essa harmonia, a gente circula junto... tanto eu quanto ele, quanto Marina quando vem dar aula... **Quantas vezes a gente tem uma questão assim, por exemplo, de***

<sup>73</sup> O professor João compõe a equipe de Ensino Religioso da Escola Roda Viva, mas não participou desta pesquisa. Apesar disso, o nome atribuído também é fictício, assim como o dos participantes, visando manter o anonimato do professor.

*um folclore... vamos trabalhar isso 'Marina, vê aí o que que você tem de folclore aí na tua área'... A gente procura fazer esse tipo de relação... As crianças elas veem muito o exemplo do professor, se o professor... E a gente sempre quando se apresenta, no início do ano nós vamos em todas as turmas, nós nos apresentamos e somos amigos, **respeitando cada um o credo de cada um, sem ofensas** (Eliane, PER, grifos meus).*

A fala da professora assume uma conotação relacionada à folclorização da temática afro-brasileira e africana. Parece-nos que o movimento de aproximação com a religiosidade e a cultura se estabelece no âmbito escolar em momentos estanques, conforme retratado na literatura que aponta que no âmbito escolar a presença dessa temática é tratada basicamente em datas como 13 de maio (abolição da escravatura) e 20 de novembro (dia da consciência negra). (CAMPELO, 2005; SANTANA, 2010).

Acreditamos que a superação dessa visão folclorizada, sobretudo, aquilo que não faz parte da visão eurocêntrica, tal como acontece também com a cultura indígena, só é possível, conforme já apontado anteriormente, com investimentos na formação dos professores. Afinal, desconstruções e reconstruções só se dão a partir do processamento de novos conhecimentos. Entretanto, para isso é necessária uma predisposição de abertura ao diálogo com os diferentes.

## 7

### Considerações finais

Elaborar considerações finais após a construção de uma pesquisa não é tarefa fácil. O movimento aqui realizado – de idas, vindas, reflexões, construções e desconstruções – demandou um exercício de alteridade. Essa demanda me levou a vivenciar boa parte das concepções que nortearam minhas opções teóricas. Junto a isso, somou-se o desafio à busca do rigor acadêmico, sem dúvidas, um dos mais difíceis quando se toca em um assunto que nos é tão caro. Cabe agora retomar o caminho percorrido até aqui no intuito de avaliar até onde foi possível chegar.

No capítulo “*Breves apontamentos teóricos*” apresentei as ideias (ou seriam os ideais?) que ajudaram a tecer os fios dessa pesquisa. A partir da apresentação de algumas possibilidades de conceituação do que seria a religião e de como ela foi encarada ao longo dos anos, nos aproximamos da ideia da religião enquanto expressão de cultura e identidade, ou seja, como marca identitária constituinte dos indivíduos. Com isso, chegamos à escola, esse espaço sociocultural por primazia, onde culturas e identidades se cruzam, se afetam e se transformam. Para dar conta de compreender essa escola que é plural, recorreremos à perspectiva de uma educação intercultural, onde a multiplicidade de sujeitos dialogue e a diferença seja um elemento potencializador das aprendizagens. Para que essa forma de ver a educação possa se concretizar, apostamos numa ética cidadã onde os valores necessários à dignidade humana sejam garantidos a todos, sem exceção, e os inúmeros ideais de felicidade sejam compartilhados como um convite. Assim, teríamos a tolerância, enquanto um mínimo ético, e as diversas religiões como convites à autorrealização, sem coações ou atitudes proselitistas.

Em “*Artífices do cotidiano escolar: os sujeitos da pesquisa*” apresentei o campo em que a pesquisa foi desenvolvida, buscando situar a conjuntura geográfica e socioeconômica das escolas cujas práticas e dinâmicas foram relatadas no desenvolvimento deste texto. Em seguida, apresentei os



sujeitos da pesquisa: os professores e as professoras que compartilharam suas experiências. Além do perfil dos entrevistados, tivemos contato com parte de suas histórias de vida, suas concepções sobre o papel da escola na sociedade e sobre quais seriam, para eles, as características necessárias para ser um bom professor, aspectos que acredito que tenham possibilitado uma visão mais global dos sujeitos da pesquisa.

*“As tessituras entre educação e religião”* foram um esforço para situar o leitor no quadro conjuntural da diversidade religiosa no país e na íntima relação que escola e religião estabelecem há muito tempo, citando, inclusive, a figura do ensino religioso nas escolas públicas. Cabe mencionar que a temática do ensino religioso, apesar de não ser o objetivo desta pesquisa, conforme explicitado na introdução, acabou por assumir lugar de destaque devido às demandas suscitadas pelo campo. Creio que isso se deve a dois motivos: a associação quase que inevitável entre a disciplina e a discussão escola-religião – que está ligada à construção histórica dessa relação que se estabeleceu, basicamente, pelo viés do ensino religioso – e o protagonismo dos professores de ensino religioso entrevistados, cujas falas contribuíram sobremaneira à construção deste trabalho.

Em *“O meu Deus é o mesmo que o seu e ele não aceita isso”* foram apresentadas experiências dos professores com a intolerância. Situações de violência simbólica e também de violência física. Situações das quais tomaram conhecimento, mas muitas vivenciadas dentro do espaço escolar. O intuito da apresentação sistemática desses casos foi despertar a reflexão sobre os rumos da vivência com o diferente na sociedade contemporânea. O preconceito, a discriminação, a demonização, a busca da eliminação do outro e os inúmeros silenciamentos compuseram o pano de fundo deste capítulo.

*“As práticas pedagógicas dos artífices: tecendo as tramas do cotidiano escolar”* aparecem como uma esperança em meio às experiências narradas no capítulo anterior. Nesse capítulo, analisei as práticas pedagógicas relatadas pelos sujeitos da pesquisa e, em meio à multiplicidade de abordagens que aparecem, foi possível identificar que há professores que buscam reconstruir a relação entre escola e religião, de forma a agregar as diferentes pertencas religiosas e trabalhar o respeito ativo e a tolerância entre elas, apesar deste grupo ainda ser composto por um número tímido de profissionais.

Inicialmente essa pesquisa se propôs atender a três objetivos centrais: (i) identificar a concepção dos professores sobre religião, laicidade, diversidade e tolerância, caracterizando, assim, dinâmicas, expressões, sinais e ausências sobre a relação entre religião e escola; (ii) compreender qual espaço a religião ocupa no cotidiano escolar e como tal espaço se relaciona ou não com uma educação para a diversidade e a tolerância; e (iii) caracterizar possíveis práticas pedagógicas voltadas para uma educação para a diversidade e a tolerância, considerando a multiplicidade de credos religiosos e demais marcas identitárias existentes no cotidiano escolar. Acredito que, na medida do possível, os objetivos foram alcançados. Dessa forma, as questões iniciais que serviram como elemento disparador desta pesquisa puderam ser respondidas, tal como demonstrei a seguir.

Quanto ao questionamento sobre como os professores concebem a religião no cotidiano escolar constatou-se que para os professores polivalentes das escolas em que há a presença da religião institucionalizada, sob a forma do ensino religioso, aspectos como a formação de valores morais fica delegada aos professores da disciplina. Isso indica que a ideia de religião como elemento redentor da sociedade ainda se faz presente. Os professores de ER afirmam que sua chegada às escolas foi envolvida por uma aura salvacionista por parte das equipes a que se integraram, mas acreditam que o papel da religião na escola é contribuir para a formação integral do ser humano, considerando a religiosidade como um elemento importante dessa formação. Para os professores polivalentes de escolas em que não há ER, a difusão de informações sobre diferentes grupos religiosos deve servir para conscientizar sobre a diversidade e para combater atitudes de intolerância.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a religião seria um elemento que emerge no cotidiano das escolas. Essa tese foi comprovada por todos os relatos dos entrevistados, pois mesmo nas escolas em que não há o ensino religioso foram narradas experiências, positivas e negativas, da expressão de diferentes identidades religiosas.

Quanto à maneira como os profissionais da educação fazem a mediação pedagógica dessa temática, considerando que ela é um elemento presente na escola, foi possível distinguir dois movimentos: alguns professores indicam práticas pontuais de mediação do tema e demonstram acreditar que são

suficientes; em contrapartida, um grupo afirma a necessidade do trabalho com a diferença se constituir em um projeto comum a toda a comunidade escolar, envolvendo alunos, professores, funcionários e responsáveis.

Quanto à presença da discussão acerca da tolerância, como valor e atitude, em relação à diversidade religiosa foi possível identifica-la nos discursos da maior parte dos professores. Entretanto não especificam de que forma isso se dá concretamente. Talvez, este seja um limite das entrevistas, como instrumento metodológico, ou mesmo do roteiro que fora utilizado, que talvez não tenha conseguido captar mais dados. Em que pese tais limitações, os caminhos apontados permeiam, basicamente, o campo do diálogo a respeito do tema, relacionando-o com outros valores como o respeito, por exemplo.

A partir desses questionamentos e das respostas encontradas com a pesquisa, as considerações que podem ser feitas passam longe de possíveis conclusões e vão ao encontro de novos questionamentos. Essas novas questões que emergiram no movimento de busca por respostas ficam aqui registradas no intuito de contribuir para novos estudos referentes ao tema.

O tema da diversidade religiosa, diretamente atrelado às relações interculturais e à tolerância, abre possibilidades de inserções diversas: ouvir os alunos, observar o campo, compreender a dinâmica escolar no seu fazer diário e cotidiano, são algumas dessas inserções. Nesse sentido, esta pesquisa constitui-se, dentro de suas limitações, em um ponto de partida para futuros estudos que, espera-se, que possam ampliar os efeitos desse caleidoscópio de olhares que é a escola.

Como dizia Freire (2005)<sup>74</sup>, os indivíduos não se fazem no silêncio. Nos constituímos enquanto seres únicos a partir de nossa palavra, de nosso trabalho e do movimento constante da ação – reflexão – ação. Considerando essa premissa, busquei me enveredar pelo campo da pesquisa acadêmica por considerar que essa dinâmica me ajudaria a compreender questões que, inicialmente, julgava de cunho pessoal e particular. Contudo, após percorrer todo este caminho desempenhando o papel de pesquisadora, posso afirmar que consegui ampliar significativamente meu campo de visão sobre a temática e compreender, a partir dos relatos aqui analisados, que minhas questões eram também as questões de tantos outros

---

<sup>74</sup> Ver FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

sujeitos escolares e que os silenciamentos identitários ainda são uma realidade na escola.

Tive, durante a pesquisa, a possibilidade de analisar a relação entre religião e escola pela perspectiva do *outro*, ouvindo a voz do *outro* na tentativa de apreender seu significado e o contexto de onde emanam essas vozes. Isso serviu para reforçar em mim a ideia de que a educação é o campo das relações. Relações humanas. Relações profissionais. Relações conceituais. Correlações. Pude comprovar, a partir da fala dos professores e professoras, sujeitos dessa pesquisa, que tudo está interligado: tudo que somos, sentimos, acreditamos e buscamos nos constituem num ser único. Quando um professor adentra o espaço escolar leva consigo suas experiências boas e ruins, seu modo de ver o mundo, suas questões de gênero, sua etnia e, conforme foi discutido amplamente nessa pesquisa, sua crença (seja ela na existência de uma figura transcendente ou na não-existência dessa figura). E seu grande desafio é fazer sua completude dialogar com a completude do outro para que não sejamos partes fragmentadas no cotidiano escolar; para que não tenhamos partes silenciadas.

No movimento exposto nessas considerações, concluo que ao buscar responder às questões que nortearam essa pesquisa outras tantas questões e outros tantos anseios surgiram, conforme exposto anteriormente, e compreendo perfeitamente que não seria possível esgotá-los ou respondê-los por completo neste primeiro movimento de pesquisa. No entanto, é a partir das reflexões aqui suscitadas que pretendo traçar os próximos passos no campo da pesquisa acadêmica.

ALVES, Rubem. **O que é religião?** 15ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ANDRADE, Marcelo. **Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas**, Rio de Janeiro: DP&A, 2009

ANDRADE, Marcelo. TEIXEIRA, Pedro. A escola num mundo secular e religioso: Poderia ser a tolerância uma alternativa? **Revista Teias**, v.14, n.36, p.61-79, 2014.

ARAÚJO, Helena. Memória e museus: construindo identidades. In: ANDRADE, Marcelo (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, v. , p. 161-171.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUGRAS, Monique. Tolerância: paradoxos. In TEIXEIRA, Faustino (Org.). **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

BARCELLOS, Joycimar. ANDRADE, Marcelo. A religião entra na escola pública: uma análise da intolerância religiosa na escola. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014. **Anais do XVII ENDIPE**. Fortaleza: UECE, 2014.

BERGER, Peter. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 24ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEVILAQUA, Caroline Foletto; FERREIRA, Liliana Soares; MANCKEL, Maria Cecília Martins. Os sentidos de trabalho e de escola nos discursos de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 58, p. 75-94, 2015.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. Compreender. In BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 693-713.

BRANCO, Jordanna Castelo. **A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Acordo Brasil–Santa Sé**. Brasília: Senado Federal, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CAMPELO, Marilu. Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação formal no Pará – os valores culturais afro-brasileiros chegam às salas de aula?. In BRAGA, Maria Lúcia. SOUZA, Edileuza. PINTO, Ana Flávia (Orgs). **Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2006.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. O Brasil religioso que emerge do Censo de 2010: consolidações, tendências e perplexidades. In TEIXEIRA, Faustino. MENEZES, Renata. **Religiões em movimento: o censo de 2010**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das Promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 65-82, 2009.

CANDAU, Vera. LEITE, Miriam. Diálogos entre diferença e educação. In CANDAU, Vera. (Org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.

CANDAU, Vera. KOFF, Adelia. Conversas com... Sobre didática e a perspectiva multi/intercultural. In CANDAU, Vera. (Org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.

CAPUTO, Stella Guedes. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé**. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Questões sobre gestão, formação e avaliação a respeito do ensino religioso na escola pública do Rio de Janeiro. **Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 21, p. 199-123, 2012.

CARDOSO, Carlos Manoel. **Tolerância e seus limites: um olhar latinoamericano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CARRASQUEIRA, Karina. **A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, v. 1, n3, maio/ ago. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, n. 2, 2011.

\_\_\_\_\_. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 303-332, 2013.

CAVALLIERI, Fernando. LOPES, Gustavo. **Índice de Desenvolvimento Social - IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPP/ PCRJ, 2008.

CITELI, Maria Teresa. NUNES, Maria José Rosado. Violência simbólica: a outra face das religiões. **Cadernos Católicos pelo Direito de Decidir**, n. 14, São Paulo, 2010.

CORTINA, Adela. **Ética civil e religião**. São Paulo: Paulinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Aliança e contrato: política, ética e religião**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

CORTINA, Adela. MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

CUNHA, Luís Antônio. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 97, p. 1235-1256, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, 2009.

\_\_\_\_\_. A luta pela ética no Ensino Fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.401-419, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, n. 2, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Laicidade, Direitos Humanos e Democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, v.8, n.16, p.36-59, agosto/dezembro 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, v. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 29-45, 2003.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. In GIANNOTTI, José Arthur. **Émile Durkheim**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. O problema religioso e a dualidade da natureza humana. **Debates do NER**. Porto Alegre, ano 13, n. 22 p. 27-61, jul./dez. 2012

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 14, Núm. 40, jan-abril, 2009, pp. 156-167.

FLEURI, Reinaldo. *Et alli*. **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013.

FONSECA, Denise. GIACOMINI, Sonia. **Presença do axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.



FREITAS, Henrique. *Et alli*. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**. V. 35, n.3, p.105-112. São Paulo, julho/setembro 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13ª reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do Ensino Religioso no espaço público: modalidades no Brasil. **Religião e Sociedade**, n. 28, p.80-101, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. O Acordo Brasil-Santa Sé e as relações entre Estado, sociedade e religião. **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**, v. 13, n. 14, p. 119-143, 2011.

GIUMBELLI, Emerson, CARNEIRO, Sandra de Sá. Ensino religioso no estado do Rio de Janeiro: registros e controvérsias. **Comunicações do Iser**. Rio de Janeiro, Iser, n.60, 2012.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GONÇALVES, Ana Maria. MUNIZ, Tamiris Alves. A permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro. **Revista Teias**, v.15, n. 39, p.117-132, 2014.

GUALBERTO, Marcio Alexandre. **Mapa da intolerância religiosa: violação ao direito de culto no Brasil**. Associação Afro-brasileira Movimento de Amor ao Próximo, 2011.

HÄRING, Bernhard. SALVOLDI, Valentino. **Tolerância: por uma ética de solidariedade e de paz**. São Paulo: Paulinas, 1995.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Espiritismo no Brasil. **Cadernos CERU**, v. 19, n. 2, p. 171-185, 2008.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, 2012.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Et alli. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

\_\_\_\_\_. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa E Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD

\_\_\_\_\_. Uso da entrevista semiestruturada em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Percursos**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **Estudos avançados**, v. 18, n. 52, p. 121-138, 2004.

MARTINS, João Batista. A escola pública como espaço sócio-cultural. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.1, p.253--262, jan./jun. 2013.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, Amanda André de. **Religião na escola: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MENEZES, Paulo. Tolerância e religiões. In TEIXEIRA, Faustino (Org.). **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

OLIVEIRA, Aurenéia Maria. Preconceito, Estigma e Intolerância Religiosa: a prática da tolerância em sociedades plurais e em Estados multiculturais. **Estudos da Sociologia**, v. 13, n. 1, p. 239-264, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Célia. A prática da violência no campo religioso brasileiro. In PERETTI, Clélia (Org.) Congresso de Teologia da PUCPR, 10, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/congressoteologia/2011/>

PEREGRINO, Giselly. Preconceito contra a surdez e a Libras: alunos surdos rompem o silenciamento. In ANDRADE, Marcelo (Org.) **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Resenha de SIMMEL, Georg. Religião – ensaios, vol. 1. São Paulo: Olho d'Água, 2010. **Revista de Estudos da Religião**, dezembro, 2010, p. 103-107.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos avançados**, v. 18, n. 52, p. 223-238, 2004.

QUEIROZ, Karla Geyb da Silva. A trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar. **Anais do XII EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2015.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 2006

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007.

SALLES, Alexandre de. **Èsù ou Exú? Da demonização ao resgate da identidade**. Rio de Janeiro: Ilú Aiye, 2001.

SANCHIS, Pierre. A propósito da intolerância religiosa. In TEIXEIRA, Faustino (Org.). **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

SANTANA, Jair. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. 2010. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, Vagner Gonçalves. **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. EdUSP, 2007.

SILVA, José Edmilson da; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Educação física, folclore e religião: relações e interferências. **Revista da Educação Física/UEM, Maringá**, v. 20, n. 4, p. 555-567, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. IN: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.

SOUZA, Elisa Claudete Serrão de. Violência urbana e cultura escolar: estudo das percepções dos atores sociais em uma escola pública. **Artifícios - Revista do Difere**, v. 1, n. 2, dez/2011.

SOUZA, Evelin Cristine de; DORVILLÉ, Luís Fernando Marques. Ensino de evolução biológica: concepções de professores protestantes de ciências e biologia. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, n. 7, p. 1855-1866, 2014.

STEIL, Carlos Alberto. Pluralismo, modernidade e tradição: transformações do campo religioso. **Ciências Sociais e Religião**, ano 3, n. 3, Porto Alegre, out./2011, p.115-129.

TURA, Maria de Lourdes. Durkheim e a educação. In TURA, Maria de Lourdes (Org.). **Sociologia para educadores**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

VALENTE, Gabriela Abuhab; SETTON, Maria da Graça Jacintho. Artigos sobre o campo religioso brasileiro e a religiosidade na escola pública. **Anais dos Simpósios da ABHR**, v. 14, 2015.

WILLAIME, Jean-Paul. **Sociologia das religiões**. São Paulo: UNESP, 2012.

## Anexos

### Anexo 1

#### Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC – Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2015-27)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: Entre diálogos e silenciamentos: o que dizem os professores sobre religião e cotidiano escolar (Departamento de Educação da PUC-Rio).

Autora: Joycimar Lemos Barcellos Zeferino (Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio).

Orientador: Marcelo Gustavo Andrade de Souza (Professor do Departamento de Educação da PUC-Rio).

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa apreender as concepções de professores sobre religião, laicidade, diversidade religiosa e tolerância no cotidiano escolar, bem como identificar desafios e iniciativas do trabalho pedagógico realizado com essa temática. Prevê a realização de entrevista semiestruturada junto a professores(as) da Rede Municipal do Rio de Janeiro que esteja lecionando no 4º e 5º anos do ensino fundamental e no triênio de 2013-2015 tenha atuado em alguma atividade e/ou projeto com relação ao tema da diversidade religiosa.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que diz respeito às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos, os possíveis riscos e benefícios, assim como o compromisso de sigilo são bem explicitados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer Favorável à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

  
Prof. José Ricardo Bergmann  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de junho de 2015.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.  
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.  
E-mail: vrac@puc-rio.br

**Anexo 2****Autorização da SME-RJ para realização da pesquisa**

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO  
 Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl. 1 – CASS  
 Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110  
 Telefone 2976-2296

**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBE/7ªCRE

Autorizamos **JOYCIMAR LEMOS BARCELLOS ZEFERINO**, aluna do Curso de Mestrado em Educação, do Programa Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO, a realizar a pesquisa **“Entre o diálogo e silenciamento: o que dizem os professores sobre a religião e cotidiano escolar?”** de acordo com o processo n.º 07/004598/2015, nas Escolas da E/SUBE/7ªCRE da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino com validade até dezembro de 2017.

A pesquisa conta com o parecer da equipe responsável da E/SUBE/CED Ensino Religioso e com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-RIO

A presente autorização compreende a gravação de entrevista com professores de onze unidades escolares dessa E/CRE.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Esta autorização deverá ser entregue na E/SUBE7ªCRE.

Rio de Janeiro, 12 de agosto de 2015.

*Vania Maria de Souza*  
 Vania Maria de Souza  
 E/SUBE/CED-ASSIST I  
 Matr. 11/052.063-5



### Anexo 3

#### Texto O mito de Procrusto



**PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**  
Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Ensino  
7ª Coordenadoria Regional de Educação  
Av. Ayrton Senna, 2001 – bl. A  
Barra da Tijuca – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 22775-002  
Telefone: (21) 3325-4681  
Correio Eletrônico: gedcre07@rioeduca.net



#### **Encontro com Professores do Ensino Religioso – Todos os Credos**

##### **Já ouviu falar de Procrusto?**

Na velha e boa mitologia grega, havia um personagem muito cruel que se chamava Procrusto. Já ouviu falar desse nome horrível? Procrusto era um malfeitor que morava numa floresta. Ele tinha mandado fazer uma cama que tinha exatamente as medidas de seu próprio corpo, nem um milímetro a mais, nem um milímetro a menos. Quando capturava uma pessoa na estrada, Procrusto amarra-a naquela cama. Se a pessoa fosse maior que a cama, ele simplesmente cortava fora o que sobrava. Se fosse menor, ele a espichava e esticava até ela caber naquela medida. Simpático ele, não?

Procrusto foi morto pelo herói Teseu, mesmo que depois matou o Minotauro. É fácil decifrar a simbologia desse mito. Procrusto representa a intolerância diante do outro, do diferente, do desconhecido. Representa a visão de mundo totalitária daquele sujeito que quer moldar o mundo à sua própria imagem e semelhança. É a recusa da multiplicidade, da diversidade, da criatividade, da originalidade: “Quem não se conforma ao meu tamanho não pode andar solto por aí, a menos que vá jogando fora tudo o que eu não tenho até caber na minha medida, ou a menos que se espiche e se estique até ter o mesmo que eu, e ser igual a mim”. O espírito de Procrusto esteve presente em várias etapas da história da humanidade. Esteve presente durante a Inquisição, que condenou à fogueira tudo o que não se encaixava nos dogmas da Igreja. Esteve presente na caça às bruxas, que levou à morte milhares de mulheres, cujo único crime era saber um pouco mais que os homens a quem deviam submissão. Esteve presente na conquista da América, que representou o extermínio de civilizações inteiras de norte a sul do continente. Esteve presente ao longo do processo de escravização de milhões de negros africanos. Esteve presente nos campos de concentração onde os nazistas eliminaram milhões de judeus, ciganos, homossexuais, e todo e qualquer opositor ao regime. Esteve presente nos regimes totalitários de esquerda e de direita que imperaram depois da 2ª guerra Mundial em vários países do mundo.

Infelizmente, ao longo da história, percebemos que a escola teve um papel muito importante na difusão do espírito de Procrusto. A educação tradicional – repressora e intolerante – sempre se guiou pelo autoritarismo e pela consolidação de preconceitos dos mais diversos tipos. Não acha que já é hora de tentarmos mudar essa situação?

*(Bagno, Marcos Pesquisa na Escola – o que é como se faz. Edições Loyola. p.53-55).*

## Anexo 4

### Reportagem do Portal PCRJ

[Home](#)   [Secretaria Municipal de Educação - SME](#)

#### Sanção da lei do Ensino Religioso nas escolas da rede

##### **Escolas de turno único oferecerão a disciplina, que será opcional para alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental**

**19/10/2011 20:11:00**

O prefeito Eduardo Paes, acompanhado da subsecretária municipal de Ensino, Helena Bomeny, sancionou, na tarde desta quarta-feira (dia 19), no Palácio da Cidade, em Botafogo, a lei que institui o Ensino Religioso nas unidades da Prefeitura e cria o cargo de Professor de Ensino Religioso. A partir do próximo ano letivo, as escolas de turno único da rede municipal passarão a oferecer o ensino de religiões de forma facultativa para os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Para a subsecretária de Ensino, Helena Bomeny, o ensino de religiões nas escolas será positivo para a formação dos alunos.

– Os professores ensinam desde a Educação Infantil conceitos básicos como tolerância, solidariedade, respeito. A partir da instituição do ensino religioso nas escolas, esses valores terão ainda mais importância. O ensino desta disciplina será oferecido de forma plural e facultativa para que nossos alunos possam ter em suas escolas o ensino que seus pais preconizam. Desta forma, nossos alunos sairão da escola com uma formação ainda melhor – declarou a subsecretária, afirmando que já foi feito um perfil religioso dos alunos das escolas municipais.

– No início deste ano, fizemos uma pesquisa de amostragem com seis mil pais de alunos para apontar a diversidade de religiões que nossos alunos adotavam. Deste universo, constatamos que 42% são católicos, 32% optaram pelo ensino de valores, 23% são de religiões evangélicas e o restante dos demais credos. No final deste ano será feita uma nova pesquisa com todo o universo da rede para saber a demanda específica para cada credo. Assim, poderemos planejar o concurso público para a contratação dos Professores de Ensino Religioso – ressaltou a subsecretária.

De acordo com a lei aprovada, o Ensino Religioso nas escolas do município é facultativo e só será oferecido para os alunos cujos pais ou responsáveis desejarem. As doutrinas oferecidas são as seguintes: católica, evangélica/protestante, afro-brasileiras, espírita, orientais, judaica e islâmica. Para os alunos que não optarem por este tipo de ensino, a Secretaria de Educação (SME) irá oferecer, nos mesmos horários, o ensino de Educação para Valores.

Na ocasião, o prefeito Eduardo Paes falou sobre a importância de oferecer o ensino Religioso nas escolas da Prefeitura do Rio.

– Não estamos impondo a nenhuma criança e a nenhum jovem que tenha fé, que siga credo nenhum. Ao contrário, queremos que aquele que tenha seu credo, sua crença, possa aprender os valores e os conceitos mais básicos. Além disso, a sanção desta lei consolida a visão de Estado laico, a partir do momento em que a gente respeita a fé dos indivíduos. Quanto mais as pessoas conhecerem a histórias das religiões menos preconceito terá – declarou o prefeito.

Como a lei diz que o ensino religioso deve ser oferecido no turno integral, a SME optou por oferecer a disciplina nas escolas de turno único de sete horas, por conta da adequação à grade curricular. Nas escolas com turnos pela manhã e à tarde seria preciso reduzir a carga horária das demais disciplinas para a implantação do ensino religioso.

Até 2020, no entanto, todas as escolas da Prefeitura estarão funcionando em horário integral de sete horas, de acordo com a lei que implanta o turno único nas Rede Municipal do Rio, aprovada em novembro do ano passado.

De acordo com o Arcebispo do Rio, Dom Orani João Tempesta, o ensino religioso nas escolas contribuirá para que a cidade tenha um futuro melhor.

- A cidade do Rio de Janeiro tem se mostrado um Estado laico, que respeita os diversos credos presentes nela. O ensino religioso implantando nas escolas não será uma celebração das religiões e sim, uma forma de conhecer melhor a religião escolhida. Esperamos ver bons frutos desta iniciativa no futuro – disse o Arcebispo do Rio, representando os líderes de todas as religiões, que também estiverem presentes.



## Anexo 5

### Levantamento de crenças publicado em D.O.



SUBSECRETARIA DE GESTÃO  
COORDENADORIA DE PLANEJAMENTO  
LEVANTAMENTO DE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS DE TURNO ÚNICO / TOTAL GERAL

Designação	Unidade Escolar	Aula de Religião		Catolicismo	Espiritismo	Rel. Orientais	Islamismo	Protest./Ev ang.	Rel. Afro	Judaísmo
		Sim	Não							
01.01.003	DARCY VARGAS	314	160	259	55	0	0	138	0	0
01.01.007	MAL MASCARENHAS DE MORAES	95	25	69	0	0	0	26	0	0
01.03.502	CANADA	85	23	53	3	2	0	21	1	0
02.06.010	CAPISTRANO DE ABREU	61	0	46	2	0	0	13	0	0
02.06.501	PRESIDENTE JOAO GOULART	136	10	93	2	1	0	52	1	0
02.08.020	DIOGO FEIO	27	0	16	8	0	0	3	0	0
02.09.019	AFRANIO PEIXOTO	179	9	137	2	0	0	42	0	0
03.12.021	EURICO VILLELA	68	10	31	0	0	0	29	4	0
03.13.015	REPUBLICA DO PERU	733	104	505	34	1	0	282	11	0
03.13.018	ISABEL MENDES	326	35	213	11	2	0	127	0	0
03.13.027	JEAN MERMOZ	194	32	135	6	2	0	51	2	0
04.10.502	MAESTRO FRANCISCO MIGNONE	437	7	234	0	4	0	198	1	0
04.11.008	PROFESSOR SOUZA CARNEIRO	152	7	98	1	3	0	55	0	0
04.11.502	DEP CARLOS BRANDÃO MONTEIRO	322	22	137	0	4	0	135	46	0
04.20.201	OLGA BENARIO PRESTES	147	24	96	0	0	0	51	0	0
05.14.012	J. CARLOS	272	24	159	12	0	0	122	1	1
05.14.016	PIRES E ALBUQUERQUE	407	12	217	5	0	0	193	0	0
05.15.026	PARAGUAI	162	175	193	5	0	0	116	0	0
06.22.019	EMILIO CARLOS	42	6	20	0	0	0	22	0	0
06.25.015	MAX FLEIUSS	140	18	59	4	0	0	75	1	0
06.25.023	THOMAS JEFFERSON	91	11	35	0	0	0	55	1	0
07.24.004	RODRIGUES ALVES	268	25	200	5	3	0	58	2	0
07.24.014	PROFª DIDIA MACHADO FORTES	520	0	422	8	2	0	87	0	1
07.24.020	ENGENHEIRO ALVARO SODRE	216	0	97	4	0	0	113	2	0
08.17.046	RAUL FRANCISCO RYFF	122	156	48	0	0	0	74	0	0
08.33.019	LIMA BARRETO	98	15	54	0	0	0	44	0	0
09.18.081	CORA CORALINA	129	62	86	0	0	0	43	0	0
09.18.501	PROFESSOR GONCALVES	244	94	75	11	0	0	158	0	0
10.19.016	ALDEBARA	221	52	64	1	0	1	155	0	0
10.19.046	PROFª ZULMIRA TELLES DA COSTA	353	79	156	3	1	0	191	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>6.561</b>	<b>1.197</b>	<b>4.007</b>	<b>182</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>2.729</b>	<b>74</b>	<b>3</b>

# Apêndices

## Apêndice 1 Roteiro de entrevista – PEF

### Roteiro de entrevista - professores polivalentes PEF

#### I – Trajetória

- 1) Conte um pouco sobre sua trajetória profissional. Qual sua formação? Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona na rede pública?
- 2) Por que escolheu ser professor/a? Para você, que características um professor deve ter?
- 3) Para você, qual o papel da escola hoje? Para que serve a escola?

#### II – Concepções: religião, diversidade e tolerância.

- 4) Você possui alguma crença religiosa? Se sim, qual? Que espaço a religião ocupa na sua vida?
- 5) Existem pessoas próximas a você que são de outras religiões diferentes da sua? Quem são? Como você lida com essa diversidade? Já teve alguma dificuldade de convivência por causa da religião? Como agiu?
- 6) Você já presenciou alguma situação de desrespeito ou conflito por motivos religiosos? Como foi?
- 7) A mídia relata com frequência casos de agressões, inclusive físicas, entre pessoas de crenças diferentes. Em sua opinião, por que estes casos acontecem? Seria possível evitá-los? Se sim, como?
- 8) Você acha que a escola pode contribuir de alguma forma com esse tema? Como?

#### III – Diversidade e cotidiano escolar

- 9) Seus alunos têm o hábito de falar de suas religiões?
- 10) Você já desenvolveu alguma atividade, projeto pedagógico ou precisou fazer algum tipo de intervenção em sua turma devido a questões religiosas? Conte como aconteceu.
- 11) Você recebe/recebeu apoio dos colegas e da equipe gestora da escola para tratar deste tema?
- 12) Quais são as maiores dificuldades encontradas para se trabalhar com o tema da diversidade religiosa na sala de aula?
- 13) Que caminhos um professor deve seguir para desenvolver um bom trabalho em uma turma em que esta seja uma questão? Quais são suas dicas?
- 14) Sua turma tem aulas de Ensino Religioso? Como esta disciplina é recebida pelos alunos? É possível perceber algum impacto, positivo ou negativo, em suas atitudes entre si e com os outros devido às aulas?
- 15) Você conhece professores que são sensíveis a este tema? E que não são? Poderia relatar algo?

## Apêndice 2

### Roteiro de entrevista – P2

#### Roteiro de entrevista - professores polivalentes P2

##### I – Trajetória

- 1) Conte um pouco sobre sua trajetória profissional. Qual sua formação? Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona na rede pública?
- 2) Por que escolheu ser professor/a? Para você, que características um professor deve ter?
- 3) Para você, qual o papel da escola hoje? Para que serve a escola?

##### II – Concepções: religião, diversidade e tolerância.

- 4) Você possui alguma crença religiosa? Se sim, qual? Que espaço a religião ocupa na sua vida?
- 5) Existem pessoas próximas a você que são de outras religiões diferentes da sua? Quem são? Como você lida com essa diversidade? Já teve alguma dificuldade de convivência por causa da religião? Como agiu?
- 6) Você já presenciou alguma situação de desrespeito ou conflito por motivos religiosos? Como foi?
- 7) A mídia relata com frequência casos de agressões, inclusive físicas, entre pessoas de crenças diferentes. Em sua opinião, por que estes casos acontecem? Seria possível evitá-los? Se sim, como?
- 8) Você acha que a escola pode contribuir de alguma forma com esse tema? Como?

##### III – Diversidade e cotidiano escolar

- 9) Seus alunos têm o hábito de falar de suas religiões?
- 10) Você já desenvolveu alguma atividade, projeto pedagógico ou precisou fazer algum tipo de intervenção em sua turma devido a questões religiosas específicas? Conte como aconteceu.
- 11) Você recebe/recebeu apoio dos colegas e da equipe gestora da escola para tratar deste tema?
- 12) Quais são as maiores dificuldades encontradas para se trabalhar com o tema da diversidade religiosa na sala de aula?
- 13) Que caminhos um professor deve seguir para desenvolver um bom trabalho em uma turma em que esta seja uma questão? Quais são suas dicas?
- 14) Você conhece professores que são sensíveis ao tema da diversidade religiosa e da presença da religião na escola? E que não são? Poderia relatar algo?

## Apêndice 3

### Roteiro de entrevista – PER

#### Roteiro de entrevista - professores de Ensino Religioso

##### I – Trajetória

- 1) Conte um pouco sobre sua trajetória profissional. Qual sua formação? Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona na rede pública?
- 2) Por que escolheu ser professor/a? Para você, que características um professor deve ter?
- 4) O que lhe levou a optar por ser professor de Ensino Religioso?
- 3) Para você, qual o papel da escola hoje? Para que serve a escola?

##### II – Concepções: religião, diversidade e tolerância.

- 4) Que espaço a religião ocupa na sua vida?
- 5) Existem pessoas próximas a você que são de outras religiões diferentes da sua? Quem são? Como você lida com essa diversidade? Já teve alguma dificuldade de convivência por causa da religião? Como agiu?
- 6) Você já presenciou alguma situação de desrespeito ou conflito por motivos religiosos? Como foi?
- 7) A mídia relata com frequência casos de agressões, inclusive físicas, entre pessoas de crenças diferentes. Em sua opinião, por que estes casos acontecem? Seria possível evitá-los? Se sim, como?
- 8) Você acha que a escola pode contribuir de alguma forma com esse tema? Como?

##### III – Diversidade e cotidiano escolar

- 9) Seus alunos têm o hábito de falar de suas práticas religiosas?
- 10) Você já desenvolveu alguma atividade, projeto pedagógico ou precisou fazer algum tipo de intervenção em sua turma devido a questões religiosas específicas? Conte como aconteceu.
- 11) Você recebe/recebeu apoio dos colegas e da equipe gestora da escola para tratar deste tema?
- 12) Quais são as maiores dificuldades encontradas para se trabalhar com o tema da diversidade religiosa na sala de aula?
- 13) Que caminhos um professor deve seguir para desenvolver um bom trabalho em uma turma em que esta seja uma questão? Quais são suas dicas?
- 14) Como as aulas de Ensino Religioso são recebidas pelos alunos? É possível perceber algum impacto, positivo ou negativo, em suas atitudes entre si e com os outros devido às aulas?
- 15) Por que você acha que a disciplina Ensino Religioso foi retomada nos quadros da Rede Municipal do Rio de Janeiro?
- 16) Você conhece professores que são sensíveis ao tema da diversidade religiosa e da presença da religião na escola? E que não são? Poderia relatar algo?

## Apêndice 4

### Termo de consentimento livre e esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a: \_\_\_\_\_

Convidamos V.S.<sup>a</sup> a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** Entre diálogos e silenciamentos: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas?

**Pesquisadores:**

Mestranda: Joycimar Lemos Barcellos Zeferino | joycimarbarcellos@gmail.com | Tel. (21) 99469-9172

Orientador: Prof. Marcelo Andrade | marcelo-andrade@puc-rio.br | Tel. (21) 3527-1815

**Justificativas:** A pesquisa se justifica diante das necessidades de se entender as relações entre cotidiano escolar e diversidade religiosa, considerando a religião um desafio para a escola nos tempos atuais.

**Objetivos:** O objetivo desta pesquisa é compreender como os professores de escolas públicas concebem a diversidade religiosa e identificam desafios e iniciativas para o trabalho pedagógico com o tema.

**Metodologia:** Entrevistas, através de áudio-gravação, com duração média de 60 minutos.

**Riscos e Benefícios:** É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à diversidade religiosa, principalmente relacionados à intolerância. No entanto, os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo. Os participantes podem ser beneficiados com estudos sobre a construção da tolerância religiosa no contexto escolar.

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que meu nome não será publicado sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

\_\_\_\_\_  
Joycimar Lemos Barcellos Zeferino, mestranda.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcelo Andrade, orientador.

\_\_\_\_\_  
[assinatura do professor voluntário]

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**OBS.:** Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

## Apêndice 5

### Perfil dos entrevistados

#### Perfil dos entrevistados

Professores	Idade	Tempo de magistério	Categoria funcional	Formação	Crença religiosa
Pedro	35	4 anos	PER	Teologia / História	Evangélico
Natália	39	15 anos	PER	História	Católica
Rafael	26	3 anos	PER	História	Candomblecista
Marina	46	13 anos	PER	História	Umbandista
Eliane	63	7 anos	PER	Filosofia / Teologia	Católica
Renata	40	Anos	PER	Pedagogia / Música	Evangélica
Bruna	41	23 anos	PEF	Pedagogia / Música Sacra	Evangélica
Sara	44	7 anos	PEF	Pedagogia / Psicologia	Judia
Cláudia	36	18 anos	PEF	Curso Normal / História	Católica
Sandra	52	28 anos	PEF	Pedagogia	Evangélica
Mônica	48	14 anos	PEF	Curso Normal	Esotérica
Deise	56	2 anos	PEF	Curso Normal / Pedagogia	Evangélica
Nina	40	25 anos	P2	Curso Normal / Pedagogia	Kardecista
Andreza	26	8 anos	P2	Curso Normal / História	Não possui
Tatielle	28	6 anos	P2	Curso Normal / Pedagogia	Testemunha de Jeová
Rita	45	6 anos	P2	Pedagogia	Católica
Natasha	26	6 anos	P2	Curso Normal / Pedagogia	Católica
Maurício	35	5 anos	P2	Pedagogia	Evangélico

Fonte: Quadro construída pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas