



Rosiane Brandão Siqueira

**O que as crianças falam, escutam e praticam de
religião na escola**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação – Centro de Teologia e Ciências Humanas – da PUC-Rio, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Sonia Kramer
Co-orientadora: Prof.^a Alexandra Coelho Pena

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019

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

Rosiane Brandão Siqueira

Graduou-se em História na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 2008, fez especialização em História Contemporânea na Universidade Federal Fluminense (2010) e em Educação Infantil (2016) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora de História na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Siqueira, Rosiane Brandão

O que as crianças falam, escutam e praticam de religião na escola / Rosiane Brandão Siqueira; orientadora: Sonia Kramer; co-orientadora: Alexandra Coelho Pena. – 2019.

117 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Diálogo. 3. Religião. 4. Criança. 5. Escola. 6. Escuta. I. Kramer, Sonia. II. Pena, Alexandra Coelho. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

*Às muitas vozes que com presença, confiança e
reciprocidade me cercaram, povoaram e contribuíram
direta ou indiretamente na construção deste texto.*

Agradecimentos

À Sonia Kramer, orientadora, professora e amiga, que sempre disposta a caminhar e contribuir para a reflexão, discussão e reconhecimento da criança, me instigou e inspirou a olhar e a ouvi-la. Sou grata por ser o pilar para tudo isto acontecer, desde as bases teóricas ao apoio e incentivos para minha inserção no campo da pesquisa e produção deste trabalho.

Querida Alexandra, que também me orientou durante este trajeto e, sempre me apoiou em todos os momentos.

À Rejane, minha amada irmã, que sempre me incentivou e envolveu em seus estudos e projetos, dedico a ela o meu agradecimento especialmente por suas significativas contribuições neste, como em tantos outros trabalhos, mas também por sua total dedicação, envolvimento e confiança, que foram fundamentais para eu construir, me reconstruir e me fazer acreditar na minha capacidade. Você é minha inspiração.

A minha família e, em especial à minha mãe Luzia, que me deu base para sonhar e conquistar.

Ao meu grande amor, Samuel, que ouviu, dividiu e somou comigo em todos os momentos.

Meus agradecimentos às minhas companheiras e companheiro do Grupo Infoc (Aline, Alice, Amanda, Rafaela, Pedro, Paula, Gabriela, Leonor, Fernanda) que me ouviram, orientaram e contribuíram ao longo do curso e na conclusão dele. À querida Silvia Neli que não mediu esforços para ler e refletir comigo.

À querida Liana e Venício, pela leitura atenta e companheirismo que muito contribuiu na construção deste trabalho.

A amiga querida Marta, que em um encontro me fez ver que o diálogo está de fato no tratamento, respeito e convivência harmoniosa entre as diferenças.

À toda a equipe do Departamento de Educação (professores e equipe diretiva), que direta e indiretamente somaram com o meu crescimento.

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos e apoio que tornaram possível a realização desse trabalho.

Aos professores e companheiros da turma de mestrado, especialmente a Lorena e Filipe que não mediram esforços em me ajudar no momento de construção dessa pesquisa.

Aos diretores, professores, profissionais da escola e os responsáveis que abriram os portões das Escolas e me acolheram como pesquisadora.

As crianças que, presentes e em presença, foram sujeitos ativos e participantes deste trabalho.

Aos meus alunos que ouviram e discutiram as dúvidas e anseios deste trabalho de uma professora que buscou estranhar o familiar.

Enfim, sou grata a todos aqueles que, com entusiasmo ouviram e contribuíram para a feitura deste trabalho.

Ao Eterno que me encheu de Graça e Amor e me deu asas para ir além de sonhos.

Resumo

Siqueira, Rosiane Brandão Alves; Kramer, Sonia. **O quê as crianças falam, escutam e praticam de religião na escola**. Rio de Janeiro, 2019. 117p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Com o objetivo de pesquisar o cotidiano das crianças, suas interações com seus pares e com adultos no espaço escolar, dentro e fora de sala de aula (nas horas vagas, no recreio e nos eventos fora da escola), esta dissertação busca conhecer e escutar, na perspectiva filosófica do diálogo de Martin Buber e da linguagem de Mikhail Bakhtin, o que as crianças escutam, praticam e falam sobre a religião. As contribuições dos estudos da infância, como campo interdisciplinar de conhecimento que fornece elementos para pensar a infância e a criança no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, possibilitam problematizar as condições que a contemporaneidade tem oferecido ao diálogo e às relações entre criança-criança/ adulto-criança, tendo na criança a sua centralidade. Nesse sentido, a criança é compreendida como pessoa ativa e participante de um grupo, e seus espaços de interação, compreendidos como influídos por suas ações. Entrevistas e observações abriram caminhos para compreender estas formas de interações e de ações. Importante destacar que um dos grandes desafios da observação com crianças se dá justamente em reconhecer sua inteireza enquanto sujeitos de suas ações; ou seja, observá-las como indivíduos que não somente são influenciados, mas influenciadoras dos diálogos. Desse modo, para construir a ponte entre pesquisador e os participantes, o diálogo e a presença foram caminhos possíveis e fundamentais na construção da relação entre sujeitos, o que implica o desafio da alteridade, do conhecimento e do reconhecimento do outro. Isto exige atenção, presença para ouvir, ver, perceber, sentir, vincular-se, disponibilizar-se, acolher, ações essenciais no estudo dos fenômenos humanos e que orientaram as observações das interações, entrevistas e rodas de conversa, com escuta e olhar atentos, no intuito de registrar os modos como a religião, incorporada às múltiplas linguagens dos sujeitos que circulam no ambiente escolar, aparece em seu cotidiano.

Palavras-chave

Diálogo; Religião; Criança; Escola; Escuta

Abstract

Siqueira, Rosiane Brandão Alves; Kramer, Sonia (Advisor). **What children talk, listen to and practice in the school**. Rio de Janeiro, 2019. 117p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In order to investigate children's daily lives, their interactions with their peers and with adults in the school space, in and out of the classroom (in the idle hours, in the playground and in the events outside the school), this dissertation seeks to understand, in the philosophical perspective of the dialogue of Martin Buber and of the language of Mikhail Bakhtin, what the children listen to, practice and talk about religion. The contributions of childhood studies, as an interdisciplinary field of knowledge that provides elements for thinking about childhood and the child within the scope of the Human and Social Sciences, make it possible to problematize the conditions that contemporaneity has offered to the dialogue and the relationships between child-child / adult-child, having in the child its centrality. In this sense, the child is understood as an active person and participant of a group, and that their spaces of interaction are thus understood as influenced by their actions. Interviews and observations have paved the way for understanding these forms of interactions and actions. It is important to highlight that one of the great challenges of observation with children is precisely in recognizing their wholeness as subjects of their actions; that is, to observe them as individuals who are not only influenced but also influencers of the dialogues. Thus, in order to bridge the gap between researcher and participants, dialogue and presence were paths both possible and fundamental in the construction of the relationship between subjects, which implies the challenge of alterity, knowledge and recognition of the other. This requires attention, presence to listen, to see, to perceive, to feel, to bond, to become available, to be welcoming, essential actions in the study of the human phenomena and that guided the observations of interactions, interviews and rounds of conversation with attentive listening and looking, in order to register the ways in which religion, embodied in the multiple languages of the subjects circulating in the school environment, appears in their daily lives.

Keywords:

Dialogue; Religion; Children; School; Listening

Sumário

Introdução	13
 1.Referenciais - Buscando caminhos para a escuta e olhar atento.....	17
1.1 A religião nos estudos da escola e da criança – em busca do diálogo.....	18
1.2 Criança, sujeitos de direitos e da pesquisa	22
1.3 Encontro, relação e reconhecimento – o diálogo como estratégia de pesquisa com crianças a partir de Martin Buber	26
1.4 Criança, a religião e religiosidade – dialogando com os conceitos	28
1.5 Ver, escutar e analisar com ética e responsabilidade – as estratégias metodológicas.....	31
 2. Escolhas e estratégias – construindo a pesquisa.....	33
2.1 A constituição da pesquisadora – encontros e aprendizagens.....	33
2.2 “Meu pai me falou que para seguir o que a bíblia ensina é preciso deixar tudo para trás”- Há manifestações religiosas na escola? Explorando, observando e escutando o cotidiano	35
2.3 O campo, o objeto e seus contextos	39
2.4 “Por que as aulas das disciplinas de História e Geografia e não o ensino religioso?.....	43
2.4.1 A presença da religião no currículo mínimo e a prática Cotidiana	44
2.4.2 A Base Nacional Curricular Comum – Ensino Fundamental	46
2.4.3 E quando vai ser a América? O currículo mínimo de História para 6º Ano.....	48
 3. O quê, quando e como as crianças falam, escutam e praticam a religião na escola	51
3.1 O campo, a criança, o diálogo e a religião	52
3.2 O que a escola sabe sobre as crianças – a análise documental.....	56
3.2.1 Crianças ou adolescentes? Uma questão etária ou social?	58
3.2.2 Credo religioso – reconhecimento, respeito e tolerância	60
3.3 Pesquisas, pesquisadora e pesquisados – uma relação possível.....	62

3.3.1 “Aqui nós somos de Deus, do Senhor!”. Quando a religião entra na brincadeira.....	63
3.3.2 “Nós temos aula de religião com o Hugo”	65
3.3.3 “Ela é conhecida porque guarda o sábado”	68
3.3.4 “Ele nunca mais veio com o cordão”	69
3.4 Religião nas aulas de História: “Não leio a bíblia, aliás, não tenho” ...	71
3.4.1 “Por que na Bandeira do Líbano tem uma árvore de Natal?”	71
3.4.2 “Você perdeu a aula de História! Teve o maior debate sobre religião.....	73
3.5 “Aqui nessa escola não tem religião, os professores quase não falam, mas tem pessoas que são da Igreja” – A entrevista com as crianças.....	74
 4. Construindo pontes e não muros - Quando o campo extrapola os objetivos da pesquisa	84
4.1 Identidade e autonomia: a importância do nome dos sujeitos na relação dialógica	85
4.2 As crianças escrevem sobre religião	88
 5. Considerações Finais	92
 6. Referências Bibliográficas	99
 7. Apêndices	108
Tabela 1– Amostra - Religião/População residente/Religião Testemunhas de Jeová	108
Tabela 2 Amostra - Religião/População residente/Religião Católica.....	109
Tabela 3 Amostra - Religião/População residente/Religião Evangélica.....	111
Tabela 4 Amostra - Religião/População residente/Religião/ Evangélica/ Missionária/Adventista	112
Tabela 5 Amostra - Religião/População residente/Religião/Espírita	113
Tabela 6 Amostra - Religião/População residente/Religião/ Sem religião	114

8. Anexos	115
01 Ficha de renovação de matrícula - frente.....	115
02 Ficha de renovação de matrícula- verso	116
03 Ficha de opção pelo ensino religioso	117

Lista de Tabelas, Quadros e Gráficos

Tabela 1- Matrículas por Ano de Escolaridade.....	38
Tabela 2- Educação no Município de Nova Iguaçu	41
Tabela 3- Amostra- Religião/População residente em Nova Iguaçu	42
Quadro 1- Currículo Mínimo de História para o 6º ano (SEEDUC-RJ).....	49
Gráfico 1 - Faixa etária da turma observada	59
Gráfico 2- Declarações de Credo	60

Lista de abreviaturas e siglas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CPF – Cadastro de Pessoa física

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DBD- Divisão de Bibliotecas e documentação

DCNEF - Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental

DIESP - Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF- Ensino Fundamental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INFOC – Infância, Formação e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAR- Museu de Arte do Rio

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RMRJ - Região Metropolitana do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SEEDUC-RJ – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

“Criança tem pressa de viver, e não lhe prometam uma
compensação no futuro, a necessidade é urgente, o bálsamo que venha
já, amanhã será tarde demais...”
Carlos Drummond de Andrade

A escola, instituição social responsável pela formação dos sujeitos, se constitui principalmente como espaço de cuidado e respeito à diversidade tendo em vista a aceitação das diferenças, superação de desigualdades historicamente produzidas, e ênfase na promoção da cidadania de modo a desenraizar todas as formas de discriminação.

Para falar dessa escola cabe destacar a trajetória acadêmica e a constituição da identidade docente daquela que toma esta escrita como lugar de autoria. Professora de História na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o trabalho de conclusão de curso intitulado “Graciliano Ramos, 313 dias no cárcere: entre o singular e a arbitrariedade¹”, no qual são analisados, a partir da história individual, aspectos da história coletiva. Especialista em História Contemporânea (UFF) com o trabalho monográfico “As relações interamericanas no século XX”² e, Especialista em Educação Infantil pela PUC- Rio.

A especialização lato sensu em Educação Infantil decorre de inquietações sobre o lugar da criança na história social e o papel da escola nesse contexto. Essa inquietação conduziu à produção do trabalho monográfico de conclusão do curso “Singular e Plural – breve análise da história da criança e da Infância no Brasil”³ que discute o processo inicial da concepção de criança, como o conceito de infância foi construído e de que maneira a criança com suas especificidades e singularidades é/foi abordada na legislação do país ao longo desse processo.

O interesse pelos estudos da infância desembocou na participação no grupo de pesquisa INFOC (Infância, Formação e Cultura), no qual atuei como bolsista de apoio técnico (PUC-Rio) no desenvolvimento das pesquisas “Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escolas e

¹ Monografia elaborada sob a orientação da Prof. Dr^a. Jessie Jane Vieira Souza e apresentada ao departamento de história da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

² Monografia elaborada sob a orientação da Prof. Dr^a. Cecília da Silva Azevedo apresentada ao departamento de história da Universidade Federal Fluminense, 2010.

³ Monografia apresentada como requisito para obtenção do título de especialista em Educação Infantil pela PUC- Rio, 2016.

escolas” (2012 a 2016) e, “Linguagem e rememoração: crianças, famílias, professores/as e suas histórias”, ainda em curso.

Na construção da professora, uma experiência significativa foi a de, durante a graduação, atuar como estagiária em turmas do Ensino Médio em uma das escolas estaduais do Centro do Rio de Janeiro. Nesse encontro pude experienciar a primeira atuação como a professora de História que se consolidou no ano seguinte, em um curso pré-vestibular comunitário.

Portanto, as duas oportunidades de colocar em prática a formação teórica foram enriquecedoras e muito contribuíram na constituição profissional e pessoal, bem como no trabalho com respeito e dedicação a uma educação interessada na formação dos sujeitos.

Estas vivências fazem lembrar a história da aluna de escola pública e, ao voltar à escola ocupando outro lugar, o da professora e conviver diariamente com demandas que o reconhecimento e respeito às diferenças impõe à escola como caminho possível à transformação de uma sociedade injusta, desigual e discriminatória é um exercício de formação pessoal e profissional.

No universo das diferenças presentes, porém, silenciadas no ambiente escolar, a opção religiosa dos indivíduos provoca inquietações que levaram ao estudo ora apresentado.

Enquanto pesquisadora, durante os estudos teóricos aconteceu o encontro com a filosofia do diálogo de Martin Buber, convergindo com as inquietações em relação à questão da religião na escola como necessidade de escuta e olhar com presença. O interesse por esse tema conduziu ao mestrado em Educação pela PUC-Rio, no qual, o curso das disciplinas, e das leituras de Martin Buber, Mikhail Bakhtin e outros autores, contribuíram com diálogos e encontros que proporcionaram aproximações e aprofundamentos com conceitos e teorias que resultaram em discussões e reflexões reverberadas neste trabalho.

Definido o tema de pesquisa, passou-se às escolhas do campo (uma escola pública da rede estadual localizada no município de Nova Iguaçu) e dos participantes (alunos do 6º ano de escolaridade). Essas escolhas que não foram aleatórias, tendo em vista que, em primeiro lugar, trazem as inquietações enquanto professora, moradora da Baixada Fluminense, ex-aluna de escola pública estadual e membro de uma comunidade religiosa; são o primeiro passo da pesquisa.

De acordo com Cunha (2013), a religião penetra na escola de maneiras diversas, seja através de leis e decretos ou de condutas difusas, como a troca de favores e em nome dos laços sociais, seja através dos sujeitos em suas ações, falas e posturas. Diante de tal reflexão, escutar, compreender e conhecer o quê, quando e como as crianças escutam, praticam e falam sobre religião na escola é a proposta que orienta este trabalho.

A pesquisa com crianças é um campo recente na educação e se constitui um desafio, uma vez que “as vozes privilegiadas nas investigações científicas ainda são as dos adultos” (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 24). Outrossim, escolher a criança como sujeito de pesquisa exige assumir uma concepção de infância que norteará o processo e o estudo das relações que se desenvolvem no interior da instituição escolar, contexto selecionado para o trabalho de campo. Portanto, no presente trabalho, a concepção de criança adotada é a de que ela é produtora de cultura e que é nela produzida; que nas interações aprende, forma, cria e transforma; é sujeito ativo que participa e intervém na realidade; cresce e se modifica sendo constituída a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais, suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo (KRAMER e MOTTA, 2010).

O primeiro capítulo “Referenciais- Questões teóricas e metodológicas” apresenta o levantamento em base de dados de teses e dissertações relacionadas ao objeto de pesquisa, os referenciais teóricos e metodológicos adotados para orientar a relação com os sujeitos, estabelecer diálogos, identificar tensões e conflitos, lidar com o desafio da alteridade, do conhecimento e reconhecimento do outro.

O segundo capítulo “Escolhas e estratégias – construindo a pesquisa” aborda o processo de construção e consolidação da pesquisa, contextualizando o campo, o objeto e os sujeitos e, sinalizando o processo de escolhas e estratégias que nortearam os itinerários.

O terceiro capítulo “O quê, quando e como as crianças falam, escutam e praticam a religião na escola” apresenta os itinerários da pesquisa, buscando conhecer, analisar e compreender o que, quando e como as crianças falam, escutam e praticam a religião na escola.

O capítulo “Construindo pontes e não muros - Quando o campo extrapola os objetivos da pesquisa”, traz o movimento de aceitação da presença do

pesquisador, a análise de dados que extrapolaram os objetivos da pesquisa e, como a abertura e a presença provocaram encontro e outros diálogos possíveis.

Referenciais - Buscando caminhos para a escuta e olhar atento

Verbo Ser

“Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser ? Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher?
 Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser Esquecer.”
 (Carlos Drummond de Andrade)

O poema em epígrafe, ao mostrar indagações sobre o vir a ser, deixa dúvidas sobre o que se é no presente, e corrobora a concepção de criança e infância que norteia o presente trabalho que contrapondo a concepção do “vir a ser”, apresenta a criança como ser social autônomo e completo (SARMENTO, 2015, p. 32). Para além do olhar, o que está proposto é “desocultar e incluir as vozes das crianças na investigação” (CHRISTENSEN & JAMES, 2005, p. 08).

Concebida como pessoa em desenvolvimento, a criança adentra o espaço escolar por inteiro, com sua cor, gênero, orientação sexual, convicções políticas, crenças ou descrenças religiosas.

Nesta perspectiva, a pesquisa adota como referenciais teóricos, a filosofia do diálogo de Martin Buber (2014, 2012, 2001), para quem o diálogo é relação que se estabelece na palavra, mas também no silêncio, no encontro e na reciprocidade; e, os estudos sociolinguísticos de Mikhail Bakhtin (2010, 2008, 2006, 2003, 2002), para quem a linguagem é social e, essencial no estudo dos fenômenos humanos. Portanto, o diálogo é processo fundamental na relação com o outro, e a exotopia e polifonia exercícios de encontro eu-tu.

Abordar o diálogo como objeto de estudo é uma oportunidade de refletir que não apenas com palavras, mas com escuta, presença e responsabilidade, é possível, no cotidiano, tecer relações e criar vínculos entre todos os sujeitos que

fazem parte da escola. Desse modo, está proposto penetrar dois complexos universos: o do diálogo e da religião. Essa complexidade acontece pela diversidade de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesta perspectiva, como estratégias metodológicas foram adotadas a observação com descrição densa em diários de campo (VELHO, 1981), a análise documental (LÜDKE & ANDRÉ, 1995), roda de conversa (MELO, 2013) entendida como metodologia que possibilita o diálogo e entrevistas (FREITAS, 2007; CRUZ, 2008).

O referencial teórico-metodológico é o caminho que orienta as observações das interações, entrevistas e rodas de conversa, nas quais se possa dialogar, ver e ouvir as crianças com escuta e olhar atento, a fim de registrar como a religião aparece no cotidiano escolar⁴.

1.1

A religião nos estudos da escola e da criança – em busca do diálogo

Considerando a natureza do trabalho desta investigação, foi realizado levantamento nas bases de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (capes. gov.br), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (bdtd.ibict.br) e Divisão de Bibliotecas e documentação (dbd.puc-rio.br), com o objetivo de localizar trabalhos relacionados ao tema e objeto de estudo, produzidos e publicados no recorte temporal de 2012-2016.

Inicialmente, com o descritor “diálogo inter-religioso” foi encontrado um total de nove trabalhos: duas (02) teses e sete (07) dissertações das áreas das Ciências da Religião, Teologia, Educação e Antropologia que apresentavam pesquisas realizadas em escolas.

Desse conjunto, as duas teses de doutoramento localizadas foram a de Souza (2016) “Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxélbá Latam” e, a de Santos (2016), “Religião e demanda: o fenômeno religioso em escolas públicas”.

⁴ Com o intuito de preservar a identidade de todos os sujeitos que foram citados na pesquisa, foram substituídos os nomes reais por nomes fictícios.

Nas dissertações, o maior volume de trabalhos oferece diferentes olhares e abordagens da religião. Oliveira (2014) “A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás”; Sampaio (2015), “Teologia e sociedade: o papel social da igreja frente aos desafios educacionais num mundo em transição”; Leão (2016), “O diálogo inter-religioso na prática pedagógica dos professores da rede pública municipal de Fortaleza”; Melo (2014), “Ensino religioso escolar: ponderações sobre aspectos dialógicos e epistemológicos”; Nascimento (2014), “Do diálogo inter-religioso à construção da espiritualidade: uma análise de procedimentos pedagógicos em aulas de ensino religioso”; Balleiro (2015), “O pluralismo religioso como desafio ao diálogo para ensino religioso no Brasil”. A leitura desses trabalhos trouxe contribuições pertinentes para as discussões ora apresentadas e oferecem rica contribuição sobre o tema, contudo, tendo em vista as limitações deste trabalho e os objetivos da pesquisa, não serão abordados como referenciais.

Além do descritor assinalado, a fim de aprofundar a busca e encontrar pesquisas realizadas no espaço escolar em que a criança fosse sujeito ativo e participante, foram utilizados outros descritores - criança, diálogo, religião e escola -, contudo, o resultado não foi satisfatório. Diante disso, foi acrescentada a palavra “silenciamento” e, foram localizados os estudos de Branco (2012) e Barcellos (2016), desenvolvidos em instituições de ensino.

Os trabalhos das autoras apontam que a religião está presente na escola e se expressa em rezas e cantigas, datas comemorativas ou em símbolos da religião, tal como a imagem de Maria, apresentada às crianças, de forma a inserirem as mesmas nos ritos cristãos. (BRANCO, 2012).

Com os descritores crianças, diálogo, religião, escola e silenciamento, foram encontradas as pesquisas de Barcellos (2016), Branco (2012), Ramos (2014), Marinho (2014), que tratam do modo como a religião se apresenta nas instituições de ensino da Educação Básica e, as de Lannes (2015), Scramingnon (2017), Santiago (2014) e Souza (2016) abordam a criança como foco da pesquisa.

Desse conjunto, a pesquisa de doutoramento desenvolvida por Santiago (2014) “Diálogo e Educação: O pensamento pedagógico em Martin Buber” contribui para este estudo por abordar a importância do diálogo na escola. Não menciona religião, mas relaciona diálogo e educação. Tendo como referência o caráter pedagógico das ideias de Martin Buber, analisa as diferentes dimensões da

produção teórica de suas obras condensadas na filosofia do diálogo para o aprofundamento das questões que envolvem as relações humanas.

Outro trabalho relevante por assumir a criança como sujeito da pesquisa, assinalar a importância de ouvir as crianças e alertar para o perigo de naturalizar o que não se pode deixar de estranhar é a tese de doutoramento de Scramingnon (2017) “Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos”. A escuta das crianças foi feita em dois campos empíricos: dentro da escola onde o diálogo foi com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma instituição da rede pública municipal do Rio de Janeiro e, fora da escola, em uma instituição não governamental sem fins lucrativos, empenhada na formação e na produção artística cultural.

A tese de Souza (2016) “Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo OxéIbá Latam”, analisa a casa de candomblé e as práticas sociais de culturas infantis presentes neste espaço religioso e, apresenta uma perspectiva da participação das crianças nos ritos religiosos, mostrando o quanto, independentemente da idade, podem se transformar em autoridades em seus círculos religiosos.

Lannes (2015), em sua dissertação “Entre o visível e o invisível: a presença da criança na instituição de Educação Infantil” mostra como a visibilidade da criança na instituição de ensino contribui para pensar a qualidade do atendimento oferecido pelas instituições de Educação Infantil.

Em a “Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares”, Ramos (2014) averigua a correlação entre religião e desempenho a partir das práticas escolares e das redes religiosas. Embora seu estudo tenha partido de certa estranheza diante da presença religiosa no contexto da educação básica na rede pública, as informações dos Censos Demográficos indicam o crescimento das religiões de conversão, ou seja, aquelas em que é possível mudar da religião de origem para uma religião de escolha e levam ao questionamento sobre a possibilidade de falar em uma sociedade cada vez mais secularizada no Brasil.

Ramos traz contribuições e reflexões sobre o estudo da religião e desperta inquietações ao apresentar a “escola como reflexo da sociedade, um espaço de contradições” (RAMOS, 2014, p.48), além de, nos registros dos dados coletados nas entrevistas, assinalar a presença do aspecto religioso tanto entre alunos quanto

professores, gestores e profissionais da educação, independentemente da disciplina de ensino religioso.

Para Marinho (2014), em “A Educação para o diálogo inter-religioso na escola pública brasileira: uma aliada à cultura da paz”, o sincretismo cultural juntamente com os valores éticos comuns de base de diversas tradições religiosas no Brasil atual e a educação para o diálogo inter-religioso são caminhos para diminuir o preconceito e a intolerância religiosa em nosso país, de modo a melhorar a convivência entre indivíduos participantes das mais diversas religiões.

Com os dados da pesquisa “A presença do discurso religioso em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino de Duque de Caxias”, Branco (2012), denuncia a presença do discurso religioso na escola como violação dos princípios democráticos da laicidade, liberdade religiosa, liberdade de crenças, liberdade de consciência e de igualdade entre os cidadãos estabelecidos pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). Para ela, a circulação de único credo, o cristianismo, favorece a predominância de uma religião em detrimento de outras, constituindo assim uma prática de caráter proselitista.

Em “Entre diálogos e silenciamento: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas?”, Barcellos (2016) afirma 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 contexto. Tal pressuposto reforça a ideia de que a educação é campo de relações. Nessa pesquisa a religião é elemento que emerge nos relatos dos entrevistados que, mesmo nas escolas em que não há o ensino religioso, narram experiências positivas e negativas com expressão de diferentes identidades religiosas.

Portanto, os trabalhos assinalados mostram que a diversidade religiosa brasileira faz-se presente no cotidiano escolar, contudo 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 (BARCELLOS, 2016).

Vivemos em uma sociedade na qual as relações e interações entre os sujeitos estão em perigo pela ausência de atitudes de aceitação e reconhecimento do outro, seja ele igual ou diferente. É neste cenário que a educação surge como proposta de experiência humana na articulação entre conhecimento, vida e arte (AMORIM, 2003)

1.2

Criança, sujeitos de direitos e da pesquisa

Na Idade Moderna, com o desenvolvimento e consolidação de uma nova classe social, a burguesia, a sociedade tende a olhar para o futuro, pensar no amanhã e na possibilidade de ser melhor que antes, superação. Neste contexto marcado pela evolução da ciência e inquietudes do homem sobre a razão, a singularidade e especificidade da criança na infância vista como uma fase da vida do ser humano que tem características específicas começa a ganhar contornos. Segundo Ariès (1986), o Iluminismo e a Revolução Industrial possibilitaram mudanças no cenário social que repercutem na condição social da criança.

O reconhecimento da infância ganha relevância. A modernidade, com a redução das taxas de mortalidade infantil, por conta dos progressos científicos, e as mudanças econômicas e sociais se consolida com as mudanças de sensibilidade verificadas a partir do renascimento que tendem a diferir a integração no mundo adulto, cada vez para mais tarde, e a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito de aprendizagem e de escolarização. (SARMENTO e PINTO, 1997).

A modernidade trouxe à tona uma concepção de criança inspirada na diferenciação frente ao ser adulto, a fez pautada numa visão linear de desenvolvimento e de aprendizagem que, ao colocar o adulto/produto/trabalhador no foco de seu ideário, deixou de ver a vida em sua inteireza e reservou à infância o lugar da minoridade (JOBIM E SOUZA e KRAMER, 2009).

No contexto brasileiro, os anos finais do século XVIII e início do século XIX foram momentos de efervescência política, consolidada na Proclamação da República, importante momento na formação do pensamento social brasileiro e faz eclodir um olhar para a criança como o futuro da nação corroborando com a ideia de sociedade moderna e civilizada e a ideologia do progresso.

Historicamente, até o início da República pouco se fez em relação à criança, tanto nos aspectos jurídicos como em alternativas de atendimento. E, foi somente no início do século XX que as mudanças no cenário social e político deram impulso ao reconhecimento pelo Estado da necessidade e do valor do atendimento à criança.

A partir daí, entretanto, emerge a preocupação com a criança pobre que passa a ser objeto de atenção de médicos, higienistas, juristas e legisladores e as

críticas aos resultados das ações por ele promovidas foram construindo um novo lugar para a criança.

Contudo no decorrer do século XX, em decorrência das mudanças político-sociais mundiais, em 1924 é decretada a 1ª Declaração dos Direitos da criança e, posteriormente, em 1959, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, desencadeando uma série de ações, convenções, decretos, acordos e tratados que desembocam numa nova concepção de criança e na proteção de seus direitos fundamentais independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou crença.

A Declaração dos Direitos Humanos proclamada em 1948 pela ONU afirma que todo ser humano é um ser de direito; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) é criado em 1950 com o princípio básico de promover o bem estar da criança e do adolescente em suas necessidades básicas; a Declaração dos Direitos da Criança foi proclamada em 1959 pela ONU verificando que as condições da criança exigiam uma declaração à parte. A abordagem e concepção que se encontravam na base de todas as declarações de caráter não vinculativo, consistiam no fato de as crianças necessitarem de proteção e cuidados especiais.

As mudanças ocorridas no Brasil nas décadas de 1960, 1970 e 1980 – o processo de urbanização, maior participação da mulher no mercado de trabalho e pressão dos movimentos sociais - desencadearam uma expansão significativa do atendimento educacional, possibilitando a configuração de um novo olhar para o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. O Poder Público como uma das instâncias deve assegurar a efetivação desses direitos, dentre eles o acesso à educação de qualidade, em creches e pré-escolas.

Descontextualizada dos aspectos sócio-políticos que criam as relações entre as reais condições de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, a criança passa a ser tratada como um vir-a-ser. Ela deve transformar-se no cidadão forte do futuro da nação. Nesta visão, não havia espaço para se pensar a criança no aqui-agora, ela não era algo ainda, era somente um protótipo do cidadão de uma nação empenhada na construção do ideário desenvolvimentista (SOUZA, 2007, p.23).

Apesar de, no cenário mundial, desde os fins da Segunda Guerra estarem sendo discutidos e assinados uma série de documentos e acordos internacionais que enfatizavam a valorização do ser humano e da infância, em 1979, é aprovado um novo Código de Menores que ampliou os poderes da autoridade Judiciária e legalizou a categoria “menor em situação irregular”, na qual, a partir de uma ótica

de que futuramente poderia vir a cometer um crime, várias crianças e adolescentes inocentes foram presos.

O tratamento direcionado à infância até esse momento é, enviesado pelas questões de classe social, falta de um sentimento real e estranheza no conhecimento do outro que se reveste de um desconhecimento e de uma recorrente projeção de imagens e concepções como adulto em miniatura, menor infrator.

No panorama político geral do país, aos finais do século XX, fortaleceu-se novamente um sistema democrático de governo. Nessa perspectiva, imbuídos de um novo modo de conceber a infância, construído sob a influência dos documentos e acordos internacionais que contribuíram para trazer os direitos da infância e da adolescência em cena no Brasil, voltando o olhar da sociedade para a criança e o adolescente como pessoas em desenvolvimento, que precisavam ser atendidos em suas necessidades, consolida-se uma luta em defesa de direitos ou novas posições diante da lei empreendida por movimentos sociais que elevaram crianças e adolescentes a condição de protagonistas na história brasileira com movimentos pela defesa e exercício de seus direitos.

No contexto brasileiro, tais mudanças se consolidam na Constituição de 1988, onde a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, pessoa em desenvolvimento. A partir desse momento, inicia-se um movimento de formulação de políticas visando o pleno desenvolvimento da criança que dependendo de a qual classe social pertencesse, por um determinado período, foi negada uma série de direitos.

Esse movimento culmina na introdução do artigo número 227 na Constituição de 1988, onde se propõe a elaboração de uma nova legislação para a infância, assumindo a criança e o adolescente como cidadãos de direito no país, deixando para trás o termo “menor”.

A constituição de 1988 também estabeleceu como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 consolida a concepção da criança como detentora de direitos. Assim, o século XX pode ser denominado como o marco histórico das mais expressivas mudanças no que se refere aos modos de conceber a infância e sua educação no campo da legislação que delineiam os modos de vê-las e compreendê-las na conjuntura social.

A legislação produzida nesse período, entretanto, apresenta uma visão dicotômica da infância que põe de um lado, crianças de famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência e, do outro, crianças de classes média e alta, dos brancos. Essa dicotomia se consolida em duas expressões paradigmáticas presentes nos documentos – criança e menor. Desse modo, a criança era a branca, enquanto o menor era a criança negra, pobre, indígena, abandonada, órfã e com deficiência.

O estabelecimento de um novo lugar na legislação, onde a criança passa a ser vista como pessoa em desenvolvimento, desencadeia uma série de outras legislações visando garantir à criança e ao adolescente pleno exercício de sua cidadania. A partir daí, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº. 8069 /1990).

O ECA é o documento que consagra a nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, substituindo o tom autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo presente no texto e na implementação dos Códigos de Menores, substituindo pelo da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. O documento adota a “doutrina da proteção integral”, em oposição ao “princípio da situação irregular”.

A necessidade de respeitar e aceitar criança e a infância, em sua especificidade e singularidade, passa pelo reconhecimento das condições sociais, o meio no qual a criança vive, as diferenças daí decorrentes, a fim de que lhe sejam oferecidos meios adequados para que possa viver o seu tempo, desenvolver, criar, imaginar e experimentar.

Kramer (1992) tem defendido uma concepção que reconhece na infância seu poder de imaginação, fantasia e criação, entende que as crianças produzem cultura e possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem, e propõe que olhemos o mundo por meio da ótica da criança. Conceber a criança como pobre e incapaz legitima uma posição ideológica, reprodutora de uma realidade, de um modelo padrão para todas as crianças, sem

considerar a realidade social, econômica, cultural, emocional e particular de cada uma.

Na perspectiva da infância situada no tempo, na história e na cultura, esta pesquisa tem como objetivo escutar o que as crianças falam, praticam e escutam sobre religião na escola é também pensar o lugar que elas ocupam na instituição observada.

1.3

Encontro, relação e reconhecimento – o diálogo como estratégia de pesquisa com crianças a partir de Martin Buber

Ao relacionar religião com questões do cotidiano escolar, escuta, presença e olhar sensível emergem como caminhos possíveis para a sua abordagem como questão de pesquisa que envolve tensões e dilemas.

O tema da diversidade religiosa está diretamente atrelado às relações interculturais e à tolerância, portanto, tomar o diálogo como tema de reflexão dessa questão complexa, abre possibilidades de inserções como ouvir as crianças, observar as relações e compreender a dinâmica escolar no seu fazer diário e cotidiano a fim de perceber se há diálogo inter-religioso.

Para Buber, “a relação educativa é uma relação puramente dialógica”⁵ (BUBER, 2004, p. 26) e a pesquisa realizada em uma escola abrange o desafio da educação institucionalizada de transformar o ELE em TU, que para Buber (2014) acontece quando digo TU ao outro e o aceito em sua alteridade com a totalidade do meu ser, e por ele sou assim aceito.

Ao pesquisar com a criança e as experiências sociais e culturais que ela compartilha no ambiente escolar, Scramingnon (2017) constatou ser necessário estabelecer com ela uma relação de alteridade, tendo-a como semelhante ao adulto na sua humanidade.

Ampliando as lentes de análise, na perspectiva de pensar, ouvir e observar a criança como sujeito da pesquisa, dos campos da sociologia da infância e da antropologia, são tomados como referência os trabalhos de Delgado e Muller, (2005), Corsaro (2009), Kramer (2010), Ferreira (2010) e Sarmiento (2011), que fornecem subsídios teórico-metodológicos para um aprofundamento neste

⁵ Original em espanhol. Tradução de MAIA; PACHECO e LANNES, 2016, p. 140.

universo e contribuem para uma concepção de infância como construção social e das crianças como atores sociais.

No campo da educação, os desafios da pesquisa com crianças têm se apresentado no exercício da aceitação de sua inteireza enquanto pessoa (BUBER, 2009), no sentido do olhar e ver o outro precisamente como ele é, com conhecimento íntimo de que ele é outro.

Desse modo, o interesse pela escuta das crianças em suas interações considerando-as como sujeitos constituintes da pesquisa, com seus saberes, com direito de voz e, o reconhecimento da presença da religião na escola na ótica de constituição da subjetividade, pressupõe diálogo que, de acordo com Buber (2014), pode assumir três formas: o autêntico, o técnico e o monólogo disfarçado de diálogo.

No diálogo autêntico, as pessoas que dele participam se fazem presentes, ou seja, há a intenção de ouvir o outro e não apenas falar. As palavras são dirigidas ao outro e, desse modo, exigem respostas, com ou sem palavras ou gestos e, nesse movimento, responder é responsabilizar-se pelo outro, ou seja, se comprometer com a palavra que lhe foi dirigida. Nesse tipo de diálogo os participantes estão comprometidos uns com os outros, e se voltam uns aos outros.

O diálogo técnico é “movido pela necessidade de entendimento objetivo” (BUBER, 2014, p.54), atendendo às exigências da vida moderna. Nele, os participantes mantêm uma conversação a fim de se ter uma explicação objetiva sobre algo.

Por outro lado, no monólogo disfarçado de diálogo o outro não é considerado, não é reconhecido e sua presença é indiferente, é um “fantasma sem rosto” (idem). Para Lannes,

Estudar as crianças nas relações com os demais sujeitos escolares possibilita vê-las enquanto oportunidade de encontro, de vínculo, de inclusão no que Buber denomina de relação dialógica. Para que haja esta relação é preciso que se estabeleça uma autêntica interação (BUBER, 2012), um "estar-com" que não é estático, mas dinâmico (BUBER, 2012, p. 87), respeitando a pluralidade de manifestações de cada indivíduo, reconhecendo o outro (LANNES, 2015, p.19).

A pesquisa nas ciências humanas tem na relação e interação entre sujeitos, na perspectiva dialógica, os fundamentos dos estudos dos fenômenos humanos (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003, p.28). Ao pesquisar sobre a importância de ouvir e realizar pesquisa com crianças, bem como as bases metodológicas para

a sua realização, Cruz e Cruz (2015) observaram mudanças, no sentido de que as pesquisas buscam ir além do conhecimento já produzido sobre a criança e procuram apreender a perspectiva delas sobre diferentes assuntos, inclusive sobre a sua experiência escolar, explorando as suas múltiplas linguagens (p. 157).

Com esta perspectiva de pesquisa com a criança, se afirma o reconhecimento da sua competência como construtora de conhecimentos, capaz de expressar o que pensa, sente e produz enquanto sujeito ativo e participante. Neste sentido, escutá-la vai além da percepção auditiva e informações recebidas, “envolve a compreensão da comunicação” (ROCHA, 2008, p.45) com expressões corporais, gestuais e faciais.

O diálogo entendido como encontro; momento de aproximação entre pessoas nos simples acontecimentos da vida, quando se está aberto às relações, ao reconhecimento do outro e do tempo em que se está com o outro, porque há o encontro "entre" o Eu e o Tu na reciprocidade de uma ação vivida na sua inteireza, na qual os sujeitos inteiros estabelecem laços, elos, conexões, cada um se voltando ao outro, vivendo em um mesmo tempo – no presente – e em presença; é a perspectiva que orienta esta pesquisa (BUBER, 2001).

1.4

Criança, a religião e religiosidade – dialogando com os conceitos

Na presente pesquisa, a questão teórico-metodológica é tratada em diálogo com os desafios encontrados no processo de sua construção. Neste sentido, a investigação se insere nos campos da Educação, Sociologia da Infância, Antropologia e Filosofia e, aborda os conceitos criança, diálogo, religião e escola.

Portanto, dentre os estudos que abordam a criança, a escola, a religião, a religiosidade, foram adotados como referenciais teóricos conceituais, os trabalhos de Geertz (1989); Barcellos (2016, 2014); Caputo (2012); Kramer (2010); Kramer e Edelheit (2018); Buber (2014) e Valente e Setton (2014). Deste modo assume as contribuições dos estudos da infância como campo interdisciplinar de conhecimento que fornece elementos para pensar a infância e a criança no âmbito das Ciências Humanas e Sociais.

Para a sociologia da infância, as crianças percebem e organizam o mundo de maneira distinta dos adultos. Corsaro (2009) emprega o conceito de reprodução interpretativa para afirmar que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas

contribuem de maneira ativa na produção e na mudança cultural à medida que afetam e são afetadas pela sociedade e pelas culturas das quais fazem parte.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (p. 31).

Corsaro (2009) afirma que as crianças tomam posse das informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Desse modo, Corsaro define a cultura de pares como um conjunto estável de rotinas ou atividades, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em suas interações.

Nesse processo, as rotinas culturais exercem um papel importante, pois, propiciam a reprodução interpretativa ao fornecerem às crianças e aos demais agentes sociais, segurança e compreensão de pertencerem a um grupo social.

Assim sendo, cultura infantil de pares e reprodução interpretativa estão relacionadas, de maneira complexa, ao mundo adulto e, ao observar as culturas de pares infantis no espaço escolar, é preciso perceber as inter-relações das culturas.

A religião como elemento da cultura, é abordada a partir da perspectiva interpretativa das culturas de Geertz (1989), para quem a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica e projeta imagens desta ordem cósmica no plano da experiência, o que ocorre no cotidiano de cada povo. Desse modo, a religião consiste em:

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, 1989, p. 67).

Tomando essa interpretação e remetendo-a ao cenário educacional, o pluralismo de ideias significa, na prática, pensar que a escola é composta de uma diversidade de pessoas com identidades e percepções religiosas comunitárias ou individuais e singulares.

Para compreender como a religião se expressa no cotidiano escolar, os estudos desenvolvidos por Barcellos (2016, 2014) caracterizam as práticas pedagógicas voltadas à educação para a tolerância religiosa, considerando a diversidade de credos existentes no contexto brasileiro e presentes nas escolas.

Ivenicki e Canen apresentam o multiculturalismo como um “conjunto de teorias, políticas e práticas voltadas à valorização da diversidade cultural e ao desafio de preconceitos e estereótipos” (2016, p. 52). Motivada pela discussão multiculturalismo e educação, Caputo (2012), ao analisar se a escola se abre ao diálogo com as crianças que frequentam terreiros, concluiu que estes são invisibilizados, silenciados e discriminados.

A religião é um tema que perpassa diversas esferas da vida social e, entre elas, a escola. Para Valente e Setton (2014) a religiosidade faz parte da totalidade do indivíduo; é um elemento simbólico interiorizado, portanto, as filiações e convicções religiosas de alunos, professores, equipes de direção e funcionários são partes inerentes de suas identidades, naturalizada pelo indivíduo.

Religião e religiosidade não são sinônimas. Kramer e Edelheit (2018), no texto “Religião e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro”, tomam a filosofia de Martin Buber e Abraham Joshua Heschel como arcabouço teórico para pensar as situações do cotidiano e para uma educação na qual o diálogo inter-religioso se apresenta como resposta ao preconceito. Diante disso, discutem o desconhecimento existente entre as religiões, a urgência deste reconhecimento e assinalam o papel a ser exercido pela escola.

Na visão de Buber (2014), a religiosidade é espiritualidade e encontro, busca de resposta do ser humano à finitude, aos anseios e temores. Concebidas como formações culturais, produções discursivas, as religiões são linguagem e, como tal, no entender de Bakhtin (2006) são concretas, materiais, espaços de disputa e configuram-se como sistemas ideológicos que influenciam a ideologia do cotidiano que, por sua vez, exerce pressão sobre os sistemas (KRAMER E EDELHEIT, 2018).

Desse modo, uma educação para o diálogo conjuga interações positivas, que, segundo escritos de Heschel, acontece na superação da invisibilidade, do desconhecimento ou o estranhamento diante de rituais, costumes, gestos e formas de expressão da espiritualidade do outro e toda e qualquer forma de preconceito (KRAMER e EDELHEIT, 2018).

1.5

Ver, escutar e analisar com ética e responsabilidade – as estratégias metodológicas

Entender o espaço escolar como espaço fecundo para a investigação proposta neste trabalho implica uma preocupação com o lugar da subjetividade do pesquisador compreendendo que é impossível atingir a total objetividade e que a subjetividade também tem importância nas opções e interpretações que faz. Neste sentido, há propostas que objetivam controlar seus efeitos, e uma delas é a revelação de seus próprios conceitos para que o leitor compreenda a sua abordagem.

A pesquisa nas Ciências Humanas é lugar de encontro de sujeitos. Na medida em que há interação entre pesquisador e sujeito pesquisado há a ampliação do olhar do pesquisador e, a construção e compreensão conjunta do contexto e da realidade que está sendo investigada.

Sendo a escola o espaço de atuação profissional da pesquisadora, faz-se necessário o distanciamento, olhar de fora, o estranhamento para produzir um estudo com responsabilidade e pensamento ético, de modo a acolher a alteridade, garantindo o rigor científico com certa flexibilidade. Nesta perspectiva, a pesquisa toma como referência os estudos de Gilberto Velho (1981).

A escolha das estratégias metodológicas - observações com descrição densa em caderno de campo; roda de conversa e entrevistas - buscou uma aproximação com os sentidos produzidos no interior das práticas escolares, abrindo possibilidades para compreender as concepções que as crianças mobilizam em suas ações nos diferentes contextos.

Tomando a capacidade infantil de agir e representar como princípio norteador e adotando a escuta como exercício de pesquisa numa perspectiva qualitativa, as estratégias adotadas vislumbravam a possibilidade de compreender realidades heterogêneas e contraditórias (ZAGO, 2003).

A observação, tomada como instrumento de pesquisa, contribuiu para compreender como circulam conhecimentos e saberes no espaço escolar e suas dinâmicas dentro do contexto investigado, bem como possibilitou captar os diálogos e interações entre os pares.

Segundo Velho (1981), existem “condições de objetividade” necessárias ao pesquisador, ou seja, imparcialidade e distância mínima da realidade observada são condições necessárias e indispensáveis nesse processo.

Na pesquisa com a criança protagonista, uma medida metodológica é estar afastado, mas com empatia, olhar como pesquisador, buscando a reflexão e, reconstituir, dar à história que foi contada pelo “outro”, outro fio. Ao se deparar com acontecimentos que causam repulsas, o melhor método é a ousadia, mas se por outro lado nos identificamos com os participantes da pesquisa, corremos o risco de não ver o todo. Este, de fato, foi um exercício desafiador.

A construção dos modos de reconhecimento, percepção e compreensão do outro, encontra na filosofia do diálogo de Buber (2014) e na filosofia da linguagem de Bakhtin (2003), os fundamentos como opção metodológica que exige atenção, presença para ouvir, ver, perceber, sentir, vincular-se, disponibilizar-se, acolher, capturar o diálogo. A metodologia adotada aposta nas relações, na opção de entrar em contato com os sujeitos, estabelecer diálogos, identificar tensões e conflitos, lidar com o desafio da alteridade, do conhecimento do outro.

Essas construções permitem abordar de forma analítica a questão religiosa na escola, sendo a instituição educativa compreendida como espaço plural no qual crianças, adolescentes, jovens e adultos de diferentes níveis e grupos sociais, crenças e identidades, inclusive religiosas, convivem e se relacionam no cotidiano.

Na busca por um olhar de reconhecimento, percepção e compreensão do outro, os filósofos do diálogo Martin Buber (2014) e da linguagem, Mikhail Bakhtin (2003) possibilitam capturar nos diálogos seus significados que são estruturados na linguagem que, segundo Bakhtin (2003), é ponte sem objetividade, produção humana acontecida na história.

2

Escolhas e estratégias – construindo a pesquisa

A ESCOLA

Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
(...).
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se ‘amarrar nela’!
Ora , é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.
Paulo Freire

A partir de uma compreensão da escola como espaço de formação e circulação de saberes, e com o objetivo de escutar, conhecer e compreender o que as crianças praticam e falam sobre a religião na escola, adentramos o espaço das instituições escolares com os seguintes questionamentos que nortearam e organizaram as observações: (1) Há manifestações religiosas na escola? ; (2) Se há, quando e como acontecem?; (3) De que maneira as crianças agem e reagem, com seus pares e com os adultos, nessas situações?; (4) As crianças têm contato com objetos, imagens, textos ou símbolos religiosos no espaço escolar?; (5) O que elas falam desses objetos ou imagens?

Neste capítulo, será abordado o processo de construção e consolidação da pesquisa - campo, objeto, sujeitos. Para tanto, inicialmente serão apresentadas as condições da constituição da pesquisadora para, em seguida, expor as condições de seleção, entrada e observações do campo pesquisado.

2.1

A constituição da pesquisadora – encontros e aprendizagens

O ingresso na rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), em 2014, como Professora do ensino de História da Educação Básica, era o início

de uma nova trajetória profissional num cenário conhecido apenas como aluna ou estagiária. Naquele ano, começava a formação prática da professora que, teoricamente, já existia.

Diante desse universo, o desafio estava posto. A escola era agora o local de trabalho e primeira experiência com turmas de segundo segmento do Ensino Fundamental (6º e 7º ano de escolaridade) e também do Ensino Médio, no curso noturno. É este o contexto em que surgem as motivações para o desenvolvimento desta pesquisa.

O encontro com as questões em torno da religião, religiosidade, preconceitos e intolerância deu-se também com a participação no curso de extensão “Trajetórias Judaicas no Rio de Janeiro”, oferecido no Museu de Arte do Rio (MAR) em 2015⁶, no qual se destaca como experiência mobilizadora da pesquisa as discussões sobre intolerância religiosa na escola suscitadas na aula ministrada pelo professor Marcelo Andrade.

Além disso, a leitura do texto “Religiões e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro” de Kramer e Edelheit (2018), trouxe importantes contribuições para a análise e discussão do tema.

Por outro lado, a introdução ao conhecimento da história, política e desenvolvimento da criança se estruturou no Curso de Especialização em Educação Infantil (PUC- Rio) e consolidou-se na participação no Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) no qual foi possível participar de duas pesquisas: “Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escolas e escolas” (2012 a 2016) e “Linguagem e rememoração: crianças, famílias, professores/as e suas histórias” (2016-2020). Além do aprendizado sobre a pesquisa com crianças, a atuação no campo e o estudo contribuíram para a construção de referenciais, refletir sobre a prática pedagógica e fomentar discussões em torno da gestão escolar e da formação de professores, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência de integrar o grupo de pesquisa INFOC foi fundamental como espaço de interlocução na construção da pesquisadora, ao oportunizar a partilha de

⁶ O curso, coordenado pela Prof.^a Sonia Kramer, é organizado com a PUC-Rio e idealizado pelo Museu de Arte do Rio (MAR), propõe contribuir para o encontro entre culturas e religiões que marca a história da cidade do Rio de Janeiro, e resgatar a presença e a contribuição dos judeus na dinâmica da cidade e do país. Disponível em <https://www.museudeartedorio.org.br>

experiências e vivências de pesquisa, aprofundar estudos teóricos de Mikhail Bakhtin (2006, 2003, 2002), Walter Benjamin (1987a, 1987b), Lev Vigotski (1972, 2000, 2009a, 2009b), Martin Buber (2014, 2012, 2004, 2001) e outros, o que possibilitou, ainda, a consolidação dos conceitos que fundamentaram este trabalho.

A partir disso, o ingresso no mestrado em educação, vislumbrava a possibilidade de aprofundar temas que suscitaram inquietações ao longo da trajetória pessoal, profissional e acadêmica tomando a escola como ambiente propício às interações, trocas e construções, ou seja, espaços onde crianças e adultos partilham aprendizados, tolerância e humanidade.

2.2

“Meu pai me falou que para seguir o que a Bíblia ensina é preciso deixar tudo para trás”- Há manifestações religiosas na escola? Explorando, observando e escutando o cotidiano

As crianças expressam em suas falas, brincadeiras, músicas, danças ou peças teatrais, aspectos relacionados à religião? Caso sim, como os professores agem e reagem a tais manifestações? Há situações de embate que afetam diretamente ou indiretamente as crenças? Como alunos e professores se colocam; como reagem? Há aulas de ensino religioso? A escola oferece alternativas para os estudantes que não queiram participar? Caso sim, quais? A compreensão, análise e discussão destas questões, implicam na definição do campo e dos sujeitos pesquisados. Todavia, tais escolhas são apenas o primeiro passo para o processo de pesquisa, visto que, a pesquisa emerge do campo.

Em primeiro lugar, durante o período de construção do projeto de pesquisa, para a escolha do campo, foram realizadas observações exploratórias em três escolas públicas estaduais localizadas na Baixada Fluminense. Optamos por denominar esse movimento inicial de “observações exploratórias” visto tratar-se de uma fase preliminar para aprofundar as informações que iriam fundamentar o projeto em construção, orientar e preparar a escolha e a entrada no campo.

O período exploratório permite avaliar, definir ações e critérios para escolha dos sujeitos, indicando os “instrumentos metodológicos e a sua forma de utilização” (FREITAS, 2002, p. 33).

A abertura à pesquisa, o interesse pelo tema e a oferta de matrículas do segundo segmento do Ensino Fundamental foram os critérios para a escolha

destas instituições. Nesse movimento, foi fundamental delinear o objeto de estudo, definir as questões iniciais, estabelecer os contatos para entrada em campo, localizar os participantes e os procedimentos e instrumentos de coleta de dados (ANDRÉ, 2005).

Neste percurso, o primeiro passo foi solicitar à direção das escolas a autorização para a realização da pesquisa. Em uma das escolas, ao expor a um dos integrantes da equipe gestora a questão de pesquisa - “O que as crianças, escutam, fazem e falam sobre religião na escola” - a resposta imediata foi de que as crianças não falavam nada sobre religião na escola. No entanto, autorizou as observações exploratórias que foram prontamente iniciadas.

Ainda nessa escola, professores e diretores, ao tomarem conhecimento do objeto da pesquisa, demonstraram interesse pelo tema e passaram a compartilhar experiências sobre o tema da religião e entre os depoimentos, destacamos o relato feito pelo professor Alex, professor de História do Ensino Fundamental:

A surpresa

Eu sou de religião cristã. Em uma turma eu tinha alguns alunos do Candomblé. Eles não se escondiam, falavam abertamente sobre sua religião, e isto me chamou a atenção. Então, pedi a uma das alunas que me explicasse a sua religião. Tive uma aula! Ela me explicou detalhadamente, aprendi muito. Fiquei surpreso! (Caderno de campo, 30-01-2018)

A escola tem papel formador e, ao proporcionar trocas e compartilhar histórias, promove o respeito e a tolerância. Nessa narrativa, o professor fala com entusiasmo da conversa com a aluna e mostra abertura ao diálogo e reconhecimento de seu desconhecimento sobre a religião do outro.

Em outro dia de observação, fora do espaço da sala de aula, enquanto aguardava a entrada, um trio de meninos estava reunido embaixo da rampa e conversavam animadamente.

O filho de Deus

- “Você sabe quem foi Adão”? Um deles pergunta.

O outro responde:

- Claro! O primeiro homem que Deus fez.

Inicia-se uma disputa.

- Então quero ver se você sabe responder quem foi Jesus.

O colega respondeu:

- O filho de Deus.

A brincadeira é interrompida pelo toque da campainha. (Caderno de campo, 20-09-2017).

Na brincadeira, os conhecimentos acerca de religião ganham contornos de um jogo de desafio com perguntas e respostas. Compreendida como elemento da cultura produzida historicamente nas relações sociais, a brincadeira expressa significados, valores e costumes. Para Carvalho, “jogo, brinquedo e brincadeira representam formas singulares de compreensão e apreensão do mundo pelo ser humano, especialmente pelas crianças” (2008, p. 3).

No diálogo mediado pela brincadeira, são caracterizados os contextos nos quais as crianças estão inseridas e o quanto eles influenciam e constituem as suas ações, ou seja, suas falas demonstram um conhecimento da história cristã.

De acordo com Corsaro (2002), no faz de conta, as crianças evidenciam as experiências de suas vidas. O autor faz menção às rotinas familiares e assinala que observando as crianças, é possível conhecer, no passo a passo de suas brincadeiras, sua forma de compreensão da realidade de adultos e de seus papéis. Ainda segundo o autor, as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para, a partir delas, produzir suas próprias culturas de pares. Desse modo, em meio às informações e ao ato de brincar, vão estabelecendo simultaneamente tanto a cultura de pares quanto a reprodução da cultura adulta.

As situações descritas foram registradas durante as observações exploratórias, em que após olhar e escuta atenta, conversas com diretores, professores e crianças, o campo trouxe questões além das que foram propostas inicialmente. Tal compreensão aponta para o fato de que quando se está presente, com olhar profundo e inteireza na relação, o diálogo pode acontecer. (ZUBEN, 1974).

As observações exploratórias foram fundamentais ao oferecer pistas da complexidade do tema da religião na escola e possibilitou captar e compreender as posturas dos sujeitos de pesquisa, sejam professores e funcionários ou gestores da escola e nelas identificar o seu posicionamento diante das questões religiosas, da disciplina do ensino religioso e da sua própria religiosidade. Ao tomarem ciência do projeto de pesquisa, esses sujeitos afirmam que as crianças não falam sobre religião na escola e, fazem relatos de situações vivenciadas junto às crianças ou indicam a aula de ensino religioso como espaço propício às observações.

Outra pista apontada pelas observações exploratórias foi a do desconhecimento por parte de professores e gestores do que vem a ser um projeto de pesquisa acadêmica. Em uma das escolas observadas neste período, embora lhe houvesse explicado os objetivos do projeto, o diretor insistia em que se tratava de um projeto de trabalho escolar e se mostrava inquieto com a relação direta da pesquisadora com o órgão administrativo regional.

Concluídas as observações exploratórias mediante a abertura à pesquisa (receptividade e acolhimento), o interesse pelo tema e a oferta de matrículas do segundo segmento do Ensino Fundamental definiu-se como campo de pesquisa, uma escola da rede pública estadual, localizada em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense/Rio de Janeiro.

A escola, por sua estrutura e demanda, é considerada de pequeno porte, e conta com quatro salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção, refeitório, sala de professores compartilhada com a sala de leitura, quadra de esporte e uma pequena área ao ar livre.

Durante o período da pesquisa de campo (ano de 2018), havia oito turmas, uma de cada ano de escolaridade do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), sendo quatro em cada turno, matutino e vespertino, totalizando trezentos e oito matrículas, assim distribuídas:

Tabela 1- Matrículas por Ano de Escolaridade

Matrículas 6º ano EF	74
Matrículas 7º ano EF	71
Matrículas 8º ano EF	89
Matrículas 9º ano EF	74

Fonte: Dados extraídos do site <http://www.qedu.org.br>

Além da escolha da escola, foi também definido que as observações seriam desenvolvidas com uma turma do 6º ano de escolaridade, nas aulas das disciplinas de história e geografia conforme apresentaremos mais adiante no tópico 2.4.

Durante um período de nove meses (março-dezembro/2018) foi observado o cotidiano das crianças, suas interações com seus pares e com adultos no espaço escolar, dentro e fora de sala de aula (nas horas vagas, recreio, e em eventos fora da escola) buscando conhecer e escutar o que, como e quando as crianças falam, praticam e escutam a religião na escola.

O ingresso da criança no 6º ano pode ser considerado um período de transição tendo em vista que marca a saída do primeiro segmento do Ensino Fundamental em que, na maioria das escolas, a criança é atendida por um único professor polivalente e a chegada ao segundo segmento, com o ensino compartimentado por disciplinas ministradas por diferentes professores.

No decorrer das observações, a escuta da narrativa das crianças apontou ainda que essa transição é, para alguns, um momento de mudança em sua vida escolar, conforme podemos observar no relato a seguir.

A minha vida toda eu estudei em escola particular. Eu não conhecia a maldade, conheci aqui. As pessoas acham que escola pública é uma bagunça. Aqui a diretora é maravilhosa, ela trata as pessoas com carinho e não tem cara de mau. Na outra escola eu tinha medo da diretora. Meu pai me falou para seguir o que a bíblia ensina: é preciso deixar tudo para trás. Eu perguntei a ele o que eu deveria deixar e ele me disse que não posso falar palavrões e fazer coisas erradas. (Antônio, 11 anos, 07-08-2018).

Em seu relato, Antônio fala do comportamento das gestoras da escola pública e privada e ressalta o ambiente acolhedor e relacional da escola pública. Por outro lado, ao analisar o seu processo de mudança de contexto, menciona a instrução de seu pai de que é “para seguir o que a bíblia ensina: é preciso deixar tudo para trás”, que a partir de sua identidade religiosa e familiar, é deixar de falar palavrões e fazer coisas erradas.

2.3

O campo, o objeto e seus contextos

Como em outros lugares, no Brasil a educação desde seus primórdios esteve sob o domínio das congregações religiosas, que asseguravam a transferência do papel educativo das comunidades e das famílias para a instituição escolar, sob a tutela da Igreja. Esse modelo educativo não vai responder às exigências e às perspectivas que surgem com a República. O Estado Republicano, que já tinha como perspectiva o controle da educação amplia o seu papel de institucionalização e estatização dos sistemas escolares, ambicionando tornar-se o espaço privilegiado de formação, senão o único, especialmente para as classes populares. Um projeto não consolidado totalmente.

Nóvoa (1991) localiza na escola nascente o trabalho de reprodução das normas e de transmissão cultural, entretanto, também a reprodução sempre vem acompanhada da possibilidade de produção e de transformação. O autor sinaliza a escolarização de forma esquemática:

(...) podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias. Elas não distinguem duas histórias, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças (NÓVOA, 1991, p.114).

Na história contemporânea, as políticas educacionais preconizam uma escola para todos, que tem na diversidade a principal característica. Assim, aqueles que, antes, não tinham acesso à educação foram incorporados às escolas públicas brasileiras.

A escola, como local para ministrar a educação institucionalizada, tem como premissa ser um espaço plural e sociocultural, onde culturas e identidades se cruzam, se afetam e se transformam. Espera-se que nesse espaço de multiplicidade de sujeitos, a diferença seja um elemento potencializador de uma educação humana com respeito, tolerância, escuta e diálogo. Para que essa forma de ver a educação possa ser concretizada, se aposta numa ética cidadã na qual os valores necessários à dignidade humana sejam garantidos a todos, sem exceção.

Abordar a escola como campo de pesquisa requer olhar e estudo interpretativo, compreensão da sua singularidade (SARMENTO, 2011). A partir daí, compreender a escola pelo seu contexto, no qual a diversidade e a individualidade estão presentes evoca um pensamento ético e leva a questionar: I. Para onde estamos caminhando com a educação das crianças? ; II. Perdemos a capacidade de ser dialógicos, de estar verdadeiramente abertos ao outro?

Por outro lado, a busca por compreender a escola como instituição social responsável pela formação dos sujeitos que têm como um de seus papéis fundamentais a transmissão da cultura e do conhecimento, leva aos estudos de Nóvoa (1991) que apresenta a escola partir das perspectivas histórica, social, política, econômica e cultural.

A escola, escolhida como campo da presente pesquisa está localizada em um bairro residencial na região de fronteira entre o município de Nova Iguaçu e outro, na Baixada Fluminense.

A Baixada Fluminense é uma sub-região da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), englobando os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica ⁷.

Em seus primórdios, o município de Nova Iguaçu era habitado por indígenas Jacutinga, mas após o processo de colonização, iniciado no século XVI e com a divisão do território brasileiro em capitanias hereditárias, foram criadas fazendas de cana-de-açúcar, passando a ter uma formação social assentada na existência da grande fazenda ou engenho com mão de obra escrava. Com a descoberta do ouro no século XVIII e a produção do café no século XIX, intensifica-se a dinâmica econômica voltada à logística de escoamento de produtos vindo do interior do país (SILVA, 2017), a região muda de característica.

A história de Nova Iguaçu está ligada à ocupação do entorno do Rio Iguaçu, que facilitava o escoamento da produção. Anos depois, com a construção das rodovias que cortam o município, houve a substituição da via fluvial pela via férrea, e Nova Iguaçu entrou em processo de industrialização e passou a exercer importante atividade comercial na Baixada Fluminense (IBGE, 2011). Atualmente, é o quarto município mais populoso do estado com uma população estimada em 818.875 habitantes⁸ (IBGE, 2018).

No cenário educacional, o município de Nova Iguaçu ocupa no ranking das 92 cidades do Estado Rio de Janeiro, a 77ª posição desde 2015, quando os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental tiveram nota 3.6 no IDEB.

Tabela 2- Educação no Município de Nova Iguaçu

IDEB – Anos finais do E. Fundamental [2015]	3.6
Matrículas no E. Fundamental [2017]	110.275 matrículas
Docentes no E. Fundamental [2015]	6.221 docentes
Número de estabelecimentos de E. Fundamental [2017]	388 escolas

Fonte: IBGE ⁹

Em relação à taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos), o município ocupa a posição 82 entre as 92 cidades do Estado e 4435 das 5570 cidades do Brasil.

⁷ <http://www.ceperj.rj.gov.br>

⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/historico>, acesso em 09.01.2019

⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama>, acesso em 09.01.2019

No que diz respeito à religião, os dados do censo de 2010, realizado com pessoas a partir de 10 anos de idade ou mais, possibilita conhecer as categorias e subcategorias que caracterizam o país e foram agrupadas em 22 categorias, a saber: Sem Religião, Budismo, Candomblé, Católica Apostólica Brasileira, Católica Apostólica Romana, Católica Ortodoxa, Espírita, Espiritualista, Evangélica, Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, Islamismo, Judaísmo, não determinada e múltiplo pertencimento, novas religiões orientais, Testemunhas de Jeová, Tradições Esotéricas, Umbanda, Umbanda e Candomblé, outras declarações de religiosidades afro-brasileira, outras religiões, outras religiosidades cristãs e não sabe.

**Tabela 3 – Amostra
Religião/População residente em Nova Iguaçu**

Sem religião, Ateus e agnósticos	168.600	21%
Budismo	942	0,12%
Candomblé	3.333	0,41%
Católicas (apostólica brasileira – apostólica romana- ortodoxa)	266.708	33%
Espírita	20.914	2,60%
Espiritualista	162	0,20%
Evangélica	294.099	36,60%
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos últimos dias	141	0,02%
Islamismo	58	0,007%
Judaísmo	92	0,01%
Não determinada e múltiplo pertencimento	3.520	0,40%
Novas religiões orientais	382	0,05%
Testemunha de Jeová	7.123	0,90%
Tradições esotéricas	646	0,08%
Umbanda	3.787	0,47%
Umbanda e Candomblé	7.302	0,90%
Outras declarações de religiosidade afrobrasileira	182	0,02%
Outras religiosidades	73	0,009%
Outras religiosidades cristãs	24.290	3,00%
Não sabe	1.120	0,14%

Dados extraídos da amostra Censo 2010

Esses dados possibilitam uma análise de contexto a partir do nível macro (o município, o estado, o país) com o nível micro (a escola – campo de pesquisa). Para isso, foram utilizadas as categorias e as subcategorias disponibilizadas pelo censo.

O cruzamento dos dados do censo de Religião/População residente no país e no município pesquisado com os das religiões identificadas nas fichas dos

alunos¹⁰ (descritas no capítulo três) - Testemunha de Jeová, Católica, Evangélica, Adventista, Espírita Kardecista e sem religião - constituem os resultados apresentados nos apêndices.

2.4

“Por que as aulas das disciplinas de História e Geografia e não o ensino religioso?”

O questionamento que nomeia este tópico foi levantado pela professora de uma das escolas durante o período das observações exploratórias.

Esse é um questionamento pertinente tendo em vista a compreensão de que o ensino religioso é o espaço legitimado para o tema da religião, porém, nesta pesquisa objetiva-se buscar o diálogo e olhar por outra ótica, a presença da diversidade religiosa no espaço escolar, identificando como os sujeitos são ouvidos, quais desafios enfrentam e quais caminhos são postos. Diante disso, busca-se analisar a religião enquanto marca identitária dos sujeitos que se relacionam no espaço escolar (BARCELLOS, 2015), a partir da percepção da linguagem e das interações das crianças.

Deste modo, a opção pelas aulas de história e geografia, se justifica por ser o conteúdo de história um possível disparador do assunto e, por outro lado, a observação das aulas de geografia uma oportunidade de situações espontâneas de manifestação religiosa. Além disso, a partir dos objetivos da pesquisa foram observados também momentos fora de sala de aula e um evento fora da escola¹¹.

A presença da religiosidade é trazida para dentro dos muros da escola por meio de seus agentes que a carregam em sua identidade (VALENTE, 2017), sendo, portanto, possível reconhecer aspectos religiosos tanto entre alunos quanto entre professores e gestores, profissionais da educação, independentemente da disciplina de ensino religioso.

¹⁰ Dados extraídos da ficha de matrícula/renovação de matrícula e/ou ficha opção pelo ensino religioso (anexos I e II, p. 115 e 116) arquivados na pasta individual dos alunos.

¹¹ Final do campeonato de futebol realizado anualmente entre as turmas.

2.4.1

A presença da religião no currículo mínimo e a prática cotidiana

Atendendo aos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1996) e, cumprindo suas incumbências, a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, no ano de 2012, elaborou com a colaboração de professores o Currículo Mínimo ou Currículo Básico bem como o distribuiu acompanhado de materiais de apoio pedagógico (cadernos de atividades com resumos e exercícios e orientações pedagógicas) a fim de dinamizar a sua implantação até a presente data. Até o ano 2017, o material era disponibilizado exclusivamente aos professores, através do portal Conexão Professor¹² e, para acessá-lo, era necessário realizar um *login* com CPF e número da matrícula. Atualmente, esse acesso foi ampliado e disponibilizado ao público no endereço eletrônico da secretaria.

Os conteúdos, habilidades e competências propostas no documento estão também em consonância com outros documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (DCNEF) e com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) bem como com as matrizes de referência dos principais exames de avaliação nacionais e estaduais.

A proposta da SEEDUC-RJ, de estabelecimento de um Currículo Mínimo (proposta pedagógica) que confira unidade às suas ações e estabeleça a harmonia em uma rede múltipla e diversa, é recomendável, desde que levem em conta as particularidades (KRAMER, 1997). Desse modo, a proposta é de que as especificidades de cada instituição sejam consideradas e, a partir do ponto comum, cada equipe construirá o seu caminho com aquilo que lhe é específico, peculiar ou apropriado (RIO DE JANEIRO, 2012). Contudo, além do discurso de equidade, na prática, os conteúdos e habilidades estão articulados com as exigências da avaliação diagnóstica realizada na rede (Saerjinho¹³), ou seja, o currículo é um ponto de partida com um fim comum, contabilizado na avaliação.

¹²Como o portal www.conexaoprofessor.rj.gov.br está fora do ar desde o final do ano de 2017, os documentos estão disponíveis no site <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5686742>.

¹³ Saerjinho era avaliação diagnóstica comum a toda rede estadual aplicada bimestralmente e cujo nome derivava do SAERJ, Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, contudo, deixou de ser aplicado no ano de 2016.

Segundo Bittencourt (2004), a finalidade dos conteúdos selecionados não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna (p. 39).

O currículo mínimo está presente no cotidiano escolar tanto na organização das aulas, quanto nos momentos de preenchimento dos diários de classe (papel) ou no site oficial junto ao lançamento de notas e frequência dos alunos¹⁴, visto que, no espaço docente *online* há uma “aba” específica para o registro de quais conteúdos e habilidades do currículo mínimo foram cumpridas durante cada bimestre do ano letivo.

Para Kramer (1997), toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. A caminhada e os caminhos do processo de construção do currículo mínimo da rede pública estadual do Rio de Janeiro teve início em 2010. Durante esse processo, os profissionais da educação foram convidados a colaborar enviando sugestões, comentários e críticas aos conteúdos elaborados pela equipe buscando fomentar um debate pedagógico e promover a melhoria da qualidade do ensino no estado. Entretanto, Cruz (2013) sinaliza que o proposto no convite não se estabeleceu, visto que no encontro para a discussão do trabalho, foi apresentado um documento encadernado, pronto e estabelecido, fato que levou à conclusão de que a participação dos professores no encontro seria apenas para “legitimar” o documento como algo construído por “todos”. De fato, o texto de apresentação do documento final ressalta como fundamental a contribuição de uma equipe formada por professores regentes da rede que refletiu sobre o currículo proposto.

No ato de criação desse documento, foram apontados, dentre outros, os objetivos de nortear o desenvolvimento das práticas pedagógicas e educacionais, atender aos docentes de forma interdisciplinar e contextualizada e, atender às propostas de inclusão, respeito à diversidade, utilização das novas mídias. Além disso, regulamenta as competências e habilidades que devem fazer parte dos planos de curso e das aulas das disciplinas que compõem as áreas do conhecimento.

Silva (2010), afirma que currículo é documento, discurso, é lugar, espaço e relação de poder. Currículo é documento de identidade. É a partir dessa concepção

¹⁴ <http://docenteonline.educacao.rj.gov.br>

que apresentaremos brevemente o currículo mínimo proposto para a disciplina de história do 6º ano de escolaridade, considerando o seu contexto de criação e implantação. No entanto, cabe destacar que durante a produção deste trabalho, está em discussão a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que tem como proposta a revisão deste currículo.

2.4.2

A Base Nacional Curricular Comum – Ensino Fundamental

Prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), em 1996, a discussão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ganhou corpo a partir de 2014, 26 anos após a Constituição de 1988, sob a qual a Educação é um direito de todos, dever do Estado. Após uma série de movimentos de participação e elaboração, em dezembro de 2017 foi aprovada a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com previsão de, em até dois anos, ser implementada em todo o país.

O documento da BNCC determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. E o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas.

Ao analisar a Base Nacional Curricular Comum proposta para o 6º ano de escolaridade e compará-la com os conteúdos do currículo mínimo proposto pela SEEDUC-RJ, constatamos que, no texto da BNCC, à área das Ciências Humanas é inferido o papel de contribuir para que os alunos desenvolvam a noção de contextualização marcada pelo binômio tempo x espaço enquanto que, na proposta da SEEDUC-RJ, no componente curricular de História que se insere na referida área, o proposto apresenta a história caracterizada pela cronologia de fatos e acontecimentos.

Outro fator a ser assinalado é que, apesar de estar em consonância com a Base, há uma divergência quanto aos conteúdos propostos: enquanto a proposta da Base são estudos que contemplem o recorte histórico até a Idade Média (período da história da Europa entre os séculos V e XV) no 6º ano de escolaridade, o currículo mínimo da SEEDUC encerra na Idade Antiga, (período da história de aproximadamente os 4000 anos a.C. , até a queda do Império Romano do

Ocidente, em 476 d.C.). A extensão até a Idade Média amplia consideravelmente o volume de conteúdos a serem trabalhados e pode comprometer a garantia de que todos tenham acesso a esses.

Cabe ressaltar que a BNCC será obrigatória em todos os currículos de todas as redes escolares do país - públicas, privadas, filantrópicas, comunitárias ou confessionais -, que, a partir de sua homologação, deverão adequar seus currículos e projetos político-pedagógicos no prazo de dois anos. Tal determinação consolida o já estabelecido na LDB (BRASIL, 1996) de que a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil¹⁵. Nesse sentido, o currículo mínimo proposto pela SEEDUC-RJ, bem como todos os outros do país, deverá passar por reformulação e revisão.

Em meio a disputas, construção e reconstrução de currículos, cabe refletir, em diálogo com as contribuições dos críticos dos currículos Young (2013) e Moreira (2007), a seguinte questão: O que seria o currículo se seu objetivo fosse o direito ao conhecimento?

O currículo não pode sozinho reduzir significativamente as desigualdades educacionais, mas baseado no conhecimento vai destacar, em vez de mascarar, as desigualdades presentes na sociedade. Para Silva (2010), a ideia inicial da Nova Sociologia da Educação proposta por Young (2013) e representada na noção de “construção social” continua atual e importante.

Para Young (2013), a pergunta ao currículo ‘qual conhecimento?’ deve ser tanto questão epistemológica quanto questão de justiça social, a saber, o direito ao conhecimento para todos os alunos, independente de classe, cor, condição social e geográfica. O conhecimento é direito do aluno, em qualquer fase de sua formação, pois é através dele que lhe será possível criar novos conhecimentos, as sociedades humanas progredirem e os indivíduos se desenvolverem.

Diante disso, o que se propõe é que as singularidades sejam pontos de partida, ou seja, que sejam consideradas as características e especificidades dos estudantes e das escolas a fim de construir uma educação de qualidade, oportunidade de acesso e condições de permanência. Isso significa “considerar o

¹⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> acesso em 09.01.2019.

aluno em suas diferentes dimensões sem que, no entanto, se coloquem em plano secundário o intelecto e a aprendizagem” (MOREIRA, 2007, p. 288).

Na defesa do diálogo articulando conhecimento escolar e estratégias didáticas para superar preconceitos e à valorização da diversidade, Ivenicki (2018) analisa:

(...) conhecimentos plurais poderiam dialogar com currículos disciplinares e interdisciplinares, a construção de propostas curriculares em perspectivas multiculturais, conforme o presente argumento, contempla os desafios das tensões entre unidade e diversidade, no conhecimento escolar. Esta visão implica que, mais do que apresentar conteúdos como verdades universais, trata-se de analisá-los como construções discursivas de grupos e identidades plurais, podendo ser ressignificados à luz dos saberes produzido por outras identidades culturais, em permanente diálogo. Também, tal abordagem do conhecimento curricular poderia ser analisada à luz das articulações entre as identidades individuais, coletivas e institucionais, no horizonte da construção de instituições como organizações multiculturais, voltadas ao desafio a preconceitos e à valorização da diversidade, em todos os seus espaços-tempos (p.1159).

Desse modo, o que se busca é uma educação com equidade e qualidade. Uma escola plural, lugar onde o indivíduo tenha acesso ao conhecimento universal, e em que haja equilíbrio entre as variáveis de qualidade da educação (acesso, permanência, fluxo transferência e aprendizagem) e variáveis sociais (raça/cor, nível socioeconômico e sexo). E, como propôs Moreira (2007), um caminho para construção de uma escola mais justa e equitativa pode surgir de leituras críticas, criativas, negociadas dos textos oficiais, pois, como apresentamos neste trabalho, é na prática cotidiana que se manifesta a complexa relação entre documentos oficiais e experiências locais, desembocando na necessidade de repensar a importância e a abordagem do conhecimento escolar no currículo.

2.4.3

“- E quando vai ser a América?” O currículo mínimo de História para 6º Ano

E quando vai ser a América?

O professor faz uma revisão do conteúdo e diz:

- *Estudamos o Egito que está na África, Grécia na Europa e Hebreus na Pérsia.*
- *E quando vai ser a América? pergunta Claudio.*
- *Ano que vem, responde o professor.* (Caderno de campo, 19.08. 2018).

A pergunta de Cláudio sinaliza para uma importante questão que norteia a construção dos currículos, e para problematizar a questão, parafraseamos Silva

(2010): “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (p. 14-15). De acordo com os dados apresentados no quadro abaixo, ao 6º ano de escolaridade compete o estudo da compreensão da História, da Pré-História e da Idade Antiga, ou seja, o conteúdo é organizado de forma cronológica e factual.

Quadro 01 - Currículo Mínimo de História para o 6º ano

CONTEÚDO	HABILIDADES/COMPETÊNCIA
1º BIMESTRE Compreensão da História; Origem, desenvolvimento do ser humano em sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a noção de História; - Analisar o conceito de fonte histórica: suas diferenças e a natureza específica de cada uma delas; - Identificar diversas formas de medida do tempo. - Reconhecer o homem como resultado do desenvolvimento histórico; - Comparar as diversas características das primeiras sociedades coletoras e produtoras; - Compreender conceitos e noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho.
2º BIMESTRE Civilizações da antiguidade: Egito e Mesopotâmia	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de civilização; - Entender a importância dos recursos naturais na formação das sociedades; - Analisar as semelhanças e diferenças entre as aldeias e as primeiras cidades, em termos tecnológicos, culturais e estruturais; - Contextualizar a relação entre política e religião na formação das primeiras cidades e dos impérios teocráticos; - Compreender os conceitos e noções de politeísmo e escravidão
3º BIMESTRE Civilização greco-romana: Grécia	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os conceitos e noções de cidade-Estado (polis) e democracia; - Perceber as diferenças e semelhanças da democracia e cidadania grega em relação ao mundo contemporâneo; - Entender a contribuição do comércio marítimo para formação da civilização Ocidental; - Identificar a influência da cultura grega na formação do Mundo Ocidental; - Comparar as narrativas míticas e o pensamento filosófico grego.
4º BIMESTRE Civilização greco-romana: Roma	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber as visões greco-romanas em relação ao “outro” e estimular o respeito à diversidade cultural; - Compreender os conceitos de República e Império em Roma; - Identificar os diferentes grupos e os conflitos sociais na República e no Império; - Discutir o conceito de monoteísmo, na tradição hebraica, e sua importância para o cristianismo; - Contextualizar o surgimento do cristianismo e sua expansão.

Quadro elaborado a partir dos dados do Currículo Mínimo de História para o 6º ano/Ensino Fundamental (SEEDUC-RJ).

Diante deste quadro, podemos constatar que a resposta do professor está de acordo com o recorte temporal definido para os conteúdos estabelecidos para esse ano de escolaridade.

Na educação, os currículos incorporam conhecimentos tomados como um saber objetivo e indiscutível. Os conhecimentos são estruturados em verdades indispensáveis que devem ser transmitidas às novas gerações. Normas e hábitos são institucionalizados. Raças, gêneros, grupos e outros fatores identitários são considerados superiores aos demais, gerando todo tipo de preconceito e de exclusão.

A finalidade da educação, delineada pelas políticas educacionais, é traduzida em forma de currículo. Entretanto, deve-se considerar a não neutralidade do currículo, uma vez que este é, histórica e socialmente construído e, é elaborado tendo em vista perpetuar as relações de poder, conforme atesta Moreira (2005).

Com efeito, contextualizar o tema, o campo, os sujeitos da pesquisa, é um caminho para compreender o que, quando e como as crianças falam, escutam e praticam a religião na escola, considerando que a linguagem é uma forma de interação social que se estabelece entre indivíduos e inseridos numa situação social concreta de comunicação.

3

O quê, quando e como as crianças falam, escutam e praticam a religião na escola

O menino mudo

Busca o menino a sua voz.
(quem a tem é o rei dos grilos).
Em uma gotinha de água
busca sua voz o menino.
Não a quero para falar;
farei com ela um anelzinho
que o meu silêncio levará
no dedo, o seu dedo mindinho.
Em uma gotinha de água
busca sua voz o menino.
(A voz dele, presa lá longe,
veste uma roupa de grilo.)
Frederico Garcia Lorca

O percurso da investigação tornou possível ouvir e partilhar histórias, conhecer e compreender sujeitos e objetos que ocupam as cenas, junto com o imaginário que os envolve. Cada lugar - pátio, corredores, sala de professores, salas de aula, refeitório ou quadra – é um espaço plural potente, que desperta variados sentimentos e curiosidades. Todos esses lugares provocam a criação de inúmeras histórias sobre acontecimentos e pessoas que inventam e reinventam cotidianamente esses espaços/tempos. E essa dinâmica constrói as imagens que constituem o campo da pesquisa.

O processo de escuta e observação desse campo exige comprometimento ético do pesquisador e envolve práticas que consideram os sujeitos na sua liberdade de opinião e autonomia, bem como exige da instituição pública a sua abertura para o levantamento de dados para a pesquisa.

Nesse contexto, para a construção do campo optou-se inicialmente pela visita a três escolas, que atendiam aos critérios de escolha do campo, acompanhada de apresentação do projeto a fim de conhecer o interesse por ele. Após a receptividade e a concordância das respectivas instituições escolares, a documentação foi submetida ao órgão competente para obter a autorização, ou seja, à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Atendendo às exigências, foi aberto um processo e anexados uma cópia do projeto, a relação das escolas escolhidas como campo, a aprovação do comitê de ética, a declaração da Universidade, a cópia do contracheque e o cronograma da

pesquisa. Passados cinquenta dias, por contato telefônico, houve a convocação para o comparecimento à Metropolitana I¹⁶ a fim de tomar ciência do parecer favorável à pesquisa expedido pelos setores pedagógico e de Ensino Religioso. Cabe destacar que não foi consentida a fotocópia do parecer, no qual, estava impressa a obrigatoriedade de devolução dos resultados da pesquisa à SEEDUC-RJ. Todavia, este compromisso já estava registrado no pedido de autorização, anexado ao processo, e inclui a disponibilidade dos materiais produzidos na pesquisa em forma de relatórios e textos escritos, bem como a possibilidade de apresentação dos resultados às equipes.

Com o parecer favorável para três instituições, após a fase exploratória, definimos uma escola como o campo da pesquisa, conforme descrito no capítulo dois. Neste capítulo, serão apresentados os itinerários da pesquisa desde a entrada no campo até o reconhecimento de seus espaços, organização e funcionamento buscando conhecer, analisar e compreender o que e quando as crianças falam, escutam e praticam a religião na escola.

3.1

O campo, a criança, o diálogo e a religião

Para a sociologia da infância, as crianças percebem e organizam o mundo de maneira distinta dos adultos. Corsaro (2009), sociólogo que a partir das brincadeiras identifica uma cultura infantil de pares, define o conceito de Reprodução Interpretativa e destaca os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, pressupondo que, em suas interações, principalmente no grupo de brinquedo, as crianças criam culturas singulares por meio da apropriação criativa das informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses.

Desse modo, as crianças contribuem de maneira ativa na produção e na mudança cultural na medida em que afetam e são afetadas pela sociedade e pelas culturas das quais fazem parte. A cultura infantil de pares e a reprodução interpretativa estão relacionadas de maneira complexa ao mundo adulto, isto é, as crianças tomam posse das informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares e não uma simples imitação (CORSARO, 2009).

¹⁶ Em 2011 através do Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011 a estrutura básica da SEEDUC-RJ foi organizada em 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da DIESP, Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. O município de Nova Iguaçu é a sede das Regionais Administrativa e Pedagógica da Metropolitana I.

Assim, ao observar as culturas de pares infantis no espaço escolar é preciso perceber as inter-relações das culturas. A partir dessa perspectiva se procede a entrada no campo a fim de observar o que e quando as crianças escutam, praticam e falam sobre a religião na escola.

O desafio é o deslocamento do olhar adultocêntrico do pesquisador na aproximação ao mundo infantil, que é complexo e se constitui como um lugar de exercício exotópico (BAKHTIN, 2003), a ser considerado na relação entre pesquisador e pesquisado. O olhar exotópico é lugar exterior que permite que se veja do sujeito o que ele próprio nunca pode ver, ou seja, “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (FREITAS et al., 2003, p.14).

Ao optar pela investigação de um tema complexo como a religião e tomar como sujeito de pesquisa a criança, nos apoiamos em Delgado e Muller (2005) quando assinalam questões que inquietam pesquisadores enquanto adultos:

Como nós, adultos, podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças? Será que nossas conhecidas estratégias metodológicas dão conta desse intento? Como podemos criar formas de aproximação com as crianças, que permitam obter certa aceitabilidade e credibilidade nos grupos infantis? Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares “adultocêntricos” /etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises? (DELGADO e MULLER, 2005, p. 165).

O presente trabalho assume a escuta das crianças que se revela nas práticas e no que fazem entre si enquanto brincam, cantam, contam, comentam e falam durante as atividades espontâneas ou propostas no espaço escolar.

A questão é pensar o lugar que as crianças ocupam nas instituições de ensino, visto que elas não reproduzem diretamente o mundo dos adultos e que são capazes de estabelecer uma nova relação com o que o mundo lhes apresenta (CORSARO, 2002).

Cabe reconhecer, ainda, que as relações entre adultos e crianças são relações de poder, e que por maior que seja a vontade de compreendê-las, o pesquisador não se torna uma criança. Corsaro (1985), a partir de suas vivências com as crianças, destaca diversas dificuldades de aceitação destas para com os adultos, pois as relações de poder estão estabelecidas até mesmo do ponto de vista físico, dado o tamanho do adulto em relação às crianças.

Entrar no espaço escolar para pesquisar o que as crianças falam, escutam e praticam sobre religião é reafirmar a importância das perguntas como possibilidade de produzir novas significações.

Diante de tais considerações, são muitos os desafios da pesquisa, mas o procedimento ético e os referenciais teóricos contribuem para a construção de um ambiente de confiança, de interação, aprendizagem, reconhecendo que “somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa pluralidade” (KRAMER, 1999, p. 276).

Autorizada a pesquisa, iniciamos a imersão na escola. As observações iniciais tinham o objetivo de identificar se havia objetos, imagens, textos ou símbolos religiosos expostos nos corredores e salas. Constatou-se não haver a presença explícita de elementos como crucifixos, bíblias, cartazes com versículos e frases de cunho religioso ou outros símbolos.

A ausência de símbolos religiosos sinaliza uma postura diferente daquela constatada por Teixeira (2016) em sua pesquisa que tinha como objetivo investigar o ensino das teorias da evolução e criacionismo nas aulas de Biologia em duas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, nas quais foi observada a forte presença de símbolos religiosos como forma de manifestação religiosa na escola introduzidos desde o uso pessoal de crucifixos, joias e vestimentas com temática religiosa por parte de estudantes e professores, às imagens e mensagens expostas nas paredes.

Teixeira (2016) chama a atenção ainda para o fato de que nas escolas por ele pesquisadas, havia símbolos religiosos presente nas salas do serviço de orientação pedagógica e direção, porém, nas salas de aula ou espaços de uso compartilhado no cotidiano, não foram encontrados símbolos introduzidos pela equipe gestora.

Em uma das observações na escola ora pesquisada, tendo em vista a aproximação da data comemorativa, havia em um dos corredores da escola um cartaz com a frase “Páscoa é...”, em que abaixo estavam anexadas em forma de bilhetes, as definições escritas pelas crianças.

Um dia para os cristãos comemorar a ressurreição de Cristo, mas também é um dia para comermos ovo de páscoa com recheio de chocolate. (Michel, 09.04.2018)

A definição elaborada por Michel revela a sua compreensão da data, relacionando-a ao conteúdo religioso com a imagem divulgada nos veículos de comunicação, em que se estabelece como uma data comercial desassociada do ideal cristão.

A possibilidade de expressar-se dá à criança a condição de protagonista para representar conteúdos acessados por sua comunidade e pelos diversos meios de comunicação, assumindo-os, reproduzindo-os e interpretando-os segundo a sua perspectiva. E, ao propor a frase “Páscoa é” a escola manifesta uma abertura e um convite à escuta dessas interpretações.

Por outro lado, é proposto pensar os murais presentes nos espaços escolares “como principal atributo de carga imagética, a mensagem que expressa o todo”, mas que assume outros significados (NUNES, et al., 2009, p.198).

Na situação apresentada, a escola se apropria de uma data comemorativa religiosa, porém, não a impõe quando oportuniza as crianças que exponham a sua interpretação, criando, deste modo, um espaço de diálogo a partir da criação de outras imagens carregadas de significados, valores, sentimentos e ideias sobre a vida, como vemos nas escritas a seguir.

Páscoa é felicidade, amor, alegria.

Para mim páscoa é a ressurreição de Jesus. Muitas pessoas acham que a páscoa é ganhar chocolate, mas para mim páscoa é quando Deus enviou seu filho único para morrer por nós. Eu amo a páscoa. (Diana, 09.04.2018)

O dia do coelhinho

É um dia de felicidades

É um dia para Celebrar

É um dia de amizade

É um dia de confraternização

É um dia de caça aos ovos

É um dia de amor. (Evandro, 09.04.2018)

Vida, esperança, alegria e paz

Foco e força

Felicidades, harmonia e muito amor

Fidelidade, lealdade e muita bondade

Fidelidade e amor

Legal

Paz (Cléo, 09.04.2018)

Através da linguagem escrita, as crianças produzem de modo singular as significações acerca da sua própria vida, sem reproduzir as culturas dominante e hegemônica. Apresentam um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos (ROCHA, 2008).

Na escrita elaborada por Michel, “Um dia para os cristãos comemorarem a ressurreição de Cristo, mas também é um dia para comermos ovo de páscoa com recheio de chocolate” e na de Evandro, “O dia do coelhinho. É um dia de felicidades. É um dia para Celebrar. É um dia de amizade. É um dia de confraternização. É um dia de caça aos ovos. É um dia de amor”, a festa religiosa foi ressignificada pelo comércio e apropriada no discurso que revela a duplicidade de sentidos por eles atribuídos.

Para Bakhtin (2008, p. 169);

[...] as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre duas vozes. A transmissão da afirmação de um outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros.

Diferente de Michel e Evandro, que se apropriam do significado dado pelo comércio à festa da Páscoa e o ressignificam, o texto de Diana apresenta a perspectiva religiosa ao definir a Páscoa como felicidade, amor, alegria, presa à concepção católica sobre Cristo e a sua ressurreição após a morte. Por outro lado, sem tocar no aspecto religioso, Cléo apresenta a páscoa como sentimentos, emoções e desejos.

A escrita das crianças possibilita conhecer suas especificidades, pois “ser autor significa dizer com a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, grifada, grafada, sonhada (...)” (KRAMER, 2003b, p.83).

Mas quem são esses sujeitos? A análise dos documentos e fichas preenchidas e entregues pelos responsáveis à secretaria da escola, contribuiu para conhecermos quem são as crianças participantes da pesquisa.

3.2

O que a escola sabe sobre as crianças – a análise documental

Uma pesquisa que envolve o ambiente escolar tem suas particularidades e, desse modo, contextualizar as condições de produção bem como apresentar um perfil dos sujeitos é condição primordial para validar os dados apresentados e legitimar os resultados. Diante disso, uma investigação pode buscar outras leituras

da perspectiva dos sujeitos, relacionando com o contexto a compreensão dos processos e a identificação de significados escondidos ou pouco visíveis (NUNES, et al., 2009).

Para Motta (2010, p.66), o “pesquisador deve ir à busca da gênese das questões, reconstruindo sua história em busca de uma integração entre os fenômenos individuais observados e os processos sociais dos quais fazem parte”.

Para conhecer e compreender os sujeitos participantes e o contexto envolvido na investigação, com a autorização da direção e secretária da escola, recorreu-se a uma análise documental das fichas de matrícula e da confirmação de matrícula, arquivadas na secretaria da escola.

A ficha de matrícula/ renovação de matrícula compõe a pasta individual do aluno onde estão contidas as informações pessoais, cópia de documentos de identificação, a saber: uma ficha com os dados pessoais das crianças, preenchida pela escola¹⁷; cópias da certidão de nascimento, do comprovante de residência e do histórico e declaração de escolaridade. O acesso a tais documentos, mediado pela secretária escolar foi fundamental para identificar as complexidades e singularidades da turma observada.

Inicialmente, foi analisada a ficha de matrícula/renovação de matrícula (anexo 1).

A segunda página da ficha de renovação de matrícula está dividida em duas vias, sendo uma para o aluno e outra para a unidade de ensino. É nesta parte da ficha que os responsáveis expressam se têm interesse pelo ensino religioso e pela língua estrangeira, disciplinas optativas.

Ao manusear as pastas, chama a atenção um bilhete manuscrito anexado, informando as especificidades de cada criança sobre a saída da escola (se vai sozinha ou acompanhada, o uso de transporte público ou transporte escolar); **a religião; a opção pelo ensino religioso**; o contato telefônico. Em algumas pastas foram ainda localizadas informações sobre se a criança já havia recebido algum tipo de advertência ou se havia sido reprovada alguma vez naquela unidade de ensino e se foi feita opção pelo ensino religioso.

A ficha de opção pelo ensino religioso (anexo 2) contém um questionário fechado com quatro perguntas:

¹⁷ Ficha preenchida no site <http://conexao.educacao.rj.gov.br/conexaoeducacao>

1. Frequenta alguma comunidade religiosa? () sim () não
2. Deseja participar das aulas de Ensino Religioso do seu credo? () sim () não
3. Caso não haja professor que represente seu credo, ainda assim deseja participar das aulas com professor de outro credo? () sim () não
4. Mesmo não tendo nenhuma religião definida, não frequentando nenhuma comunidade religiosa, mesmo assim deseja participar das aulas de Ensino Religioso? () sim () não

Diante de tais informações, surgem mais inquietações e indagações do que respostas, como por exemplo: como e em quais condições vivem essas crianças? O que elas pensam sobre os dados declarados por adultos, seus responsáveis? Elas optaram pelo ensino religioso?. Contudo, para responder a estas perguntas é preciso “desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo, essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam” (COHN, 2009, p.08).

Desse modo, para analisar de forma mais abrangente as bases teóricas e as implicações metodológicas de uma pesquisa comprometida com a escuta das crianças, é preciso considerar não só a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero, classe social, raça e etnia que também estão informadas nas fichas. Este é um novo ponto de partida para um retorno a uma questão central nesta pesquisa: “por que ouvir as crianças”? (ROCHA, 2008, p.44)

3.2.1

Crianças ou adolescentes? Uma questão etária ou social?

Na organização dos dados extraídos das fichas, uma das inquietações provocadas está relacionada à forma de identificar os sujeitos a partir de sua faixa etária, visto que foi observado, no início do ano letivo, que a faixa etária da turma variava entre 11 e 16 anos, mas houve ao longo dos meses, desistências e/ou mudança de turno/turma, bem como a chegada de novos alunos, o que alterou a média etária do grupo para 11 a 13 anos.

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) no Art. 1º. “considera criança todo o ser humano até os 18 anos, salvo se, nos termos da lei, atingir a maioridade mais cedo”.

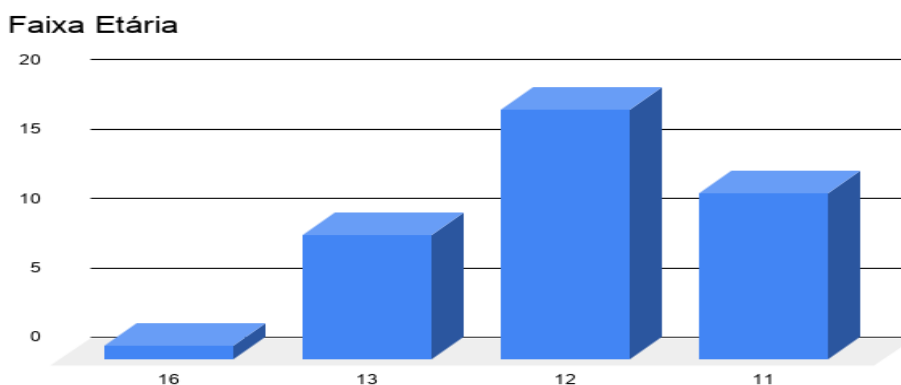
Ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, no interior de uma mesma família, tradições, contextos e estratificação social. De mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO e PINTO, 1997).

A ideia de infância é um modo de pensar a criança, ou seja, para compreender o que é ser criança, é preciso compreender o contexto sociocultural (COHN, 2009). Para Sarmento e Pinto (1997), infância não é uma idade de transição - a menos que consideremos que todas as idades são de transição, no sentido em que se percorre, nelas, uma parte do percurso de vida de cada ser humano – mas uma condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico, de outras fases etárias.

Na turma observada inicialmente, o grupo era composto por doze alunos com onze anos; dezoito com doze anos; nove com treze anos e um com dezesseis anos. Este único, com dezesseis anos, saiu da escola no segundo bimestre. Atualmente, de um total de 40 alunos matriculados e frequentando, 10 estão com 11 anos de idade, ou seja, de acordo com os critérios estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ainda são crianças. Por outro lado, o mesmo Estatuto estabelece que a adolescência engloba a faixa etária dos 12 aos 18 anos. Diante disso, uma questão se impõe: eles são crianças ou adolescentes?

Ter o conhecimento da idade das crianças contribui para a análise e compreensão do grupo, pois mostra outro aspecto diversificado da turma.

Gráfico 1. Faixa etária da turma observada



Fonte: Elaboração própria a partir das informações das fichas de matrícula dos alunos.

O gráfico acima aponta a variação etária e indica uma concentração de crianças com idade entre 11 e 13 anos, faixa etária correta para este ano de

escolaridade de acordo com a proposta do ensino fundamental de nove anos, iniciado aos seis anos de idade. A variação sinaliza ainda para uma baixa distorção idade/série o que representa um avanço em relação a essa que é uma questão que marca negativamente a educação no país.

Mediante as considerações da Sociologia da Infância (SARMENTO E PINTO, 1997) e da Antropologia da criança (COHN, 2009), nas quais as crianças são compreendidas como atores sociais com características próprias que, face aos adultos são da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição, e, a diversidade dos sujeitos da pesquisa, optamos por identificá-los como crianças.

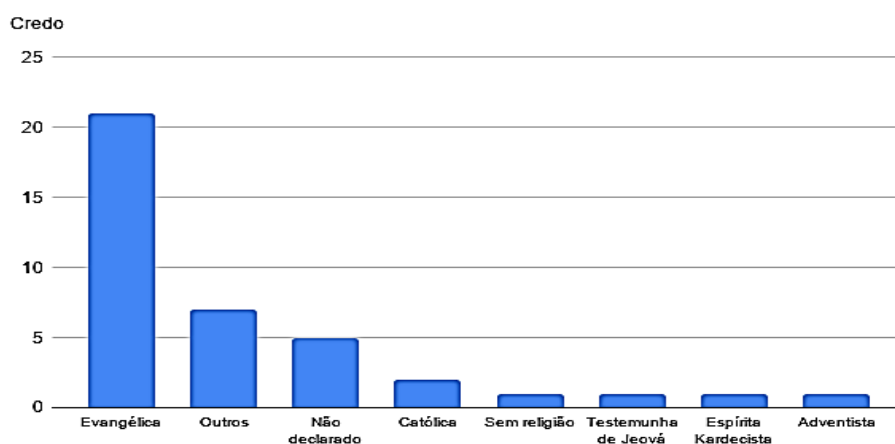
Desse modo, a presente pesquisa compreende a criança como indivíduo social na e da história, que, ao ser ouvido, revela os hábitos, costumes e valores que influenciam em sua percepção de mundo e inserção social (KRAMER, 2003b).

3.2.2

Credo religioso – reconhecimento, respeito e tolerância

Identificar as religiões declaradas pelos responsáveis nas fichas de matrícula e a opção pelo ensino religioso fornece elementos para compreender falas, posturas e ações dos sujeitos pesquisados durante as observações. Todavia, convém destacar que o campo destinado a essa informação nas fichas está definido como credo. O gráfico a seguir, apresenta os credos declarados pelas famílias nas fichas de matrícula.

Gráfico 2. Declarações de Credo



Fonte: Elaboração própria a partir das informações das fichas de matrícula dos alunos.

O gráfico 02 se coaduna com a diversificação religiosa observada nos Censos Demográficos do país quando apresenta o número de evangélicos maior do que as outras religiões. Na turma observada, segundo as informações das fichas, o grupo é composto por: 22 Evangélicos, 02 Católicos, 01 Adventista, 01 Testemunha de Jeová, 01 Espírita Kardecista, 05 não declarados, 01 sem religião, 07 outros (não especificados).

Vallente e Setton (2015) afirmam que, o Brasil constitui-se como um país profundamente religioso, sincrético e, sobretudo, plural no que concerne a suas práticas.

Nas últimas três décadas, ou seja, entre 1980 e 2010, a composição religiosa do país segundo os censos demográficos mostram a diminuição do número de católicos, aumento expressivo dos que se declaram sem religião e aumento excepcional do número de evangélicos (CARVALHO e RAMOS, 2017).

Ressaltamos ainda que a pouca diversidade religiosa existente no Brasil fora do escopo cristão é revelada pelos dados de que quase nove em cada dez brasileiros se definem como cristãos. Para Mariano (2013), esse dado revela as barreiras e as dificuldades que as religiões não cristãs enfrentam para crescer e, aponta como exemplo os espíritas, quarto maior grupo religioso do país, que também se veem como cristãos.

No percurso da pesquisa, a análise dos documentos das crianças e as conversas informais ocorridas neste processo suscitaram inquietações por seu conteúdo e também por constatar o desconhecimento dos profissionais das especificidades dos alunos. Além de informações e escolhas das famílias, também foram encontrados nas pastas, laudos médicos com diagnósticos que garantem a estes alunos, o atendimento especializado.

Os professores conhecem o credo religioso dos alunos e de suas famílias? São informados dos alunos que necessitam de um atendimento especializado? Para o acesso a estas e outras informações, seria necessário que lhes fosse oportunizado conhecer os documentos, porém, este seria mais um entre os desafios a atuação desse profissional que já tem diante de si inúmeras questões em sua formação e atuação. Assim como esses dados, outras questões atravessaram a pesquisa durante as observações.

3.3

Pesquisa, pesquisadora e pesquisados – uma relação possível

Nas observações nos deparamos com muitas questões. Mediante a presença do pesquisador, apesar de, na entrada em sala, ter sido exposto o conteúdo da pesquisa, as crianças mostram curiosidade e dúvidas. Algumas se reservam mantendo distância, porém, se comunicam com olhares e sorrisos. Outras se mostram curiosas e até inquietas. A presença da pesquisadora parece de difícil compreensão tanto para as crianças quanto para os profissionais quando se referem a ela como “a professora convidada”.

Aos poucos as resistências se diluíram, e pesquisadora e pesquisados foram estabelecendo relações de confiança, amizade, cordialidade e aceitação, e as curiosidades e dúvidas foram, aos poucos, sendo exteriorizadas de forma livre e espontânea. Entre as perguntas mais frequentes esteve aquela que se referia à familiaridade da pesquisadora com os outros professores, entre outras, como: religião, estado civil, maternidade, viagens, filmes e jogos, séries da “netflix” e o que estava sendo registrado no caderno de campo.

Houve também conversas que não abordaram o tema da pesquisa diretamente, mas, no diálogo, tecemos relações e as crianças puderam expor suas opiniões, dúvidas e anseios sobre temas diversos.

As observações trouxeram reflexões sobre o quanto a familiaridade com o ambiente escolar não garante o conhecimento da rotina, hábitos, administração e regras das escolas e dos indivíduos que fazem parte dela e, de alguma forma, estão direta e indiretamente envolvidos nesta investigação. Apesar de ser professora, e a familiaridade não ser sinônimo de conhecimento, o estudo do familiar coloca desafios em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas (VELHO, 1981).

Entre os desafios está o de compreender o contexto e os personagens envolvidos, tendo em vista que a dimensão sociopolítica/cultural inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e valores presentes na sociedade.

Para a interpretação e análise clara e objetiva, a pesquisa se apoiou nos estudos da antropologia, filosofia e sociologia e, segundo Velho, “estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente e,

mesmo, emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1981, p.131).

As observações na escola se revelaram desafiadoras, sendo necessário desnaturalizar aquilo que constituiu os modos de ser, pensar e agir, enfim, foi preciso estranhar o familiar (VELHO, 1981).

O campo e as crianças abriram brechas que possibilitaram o entendimento e o reconhecimento do lugar de pesquisadora. A filosofia de Buber (2014) trouxe a compreensão e a clareza de que só se pode conhecer a inteireza da pessoa caso não seja deixada fora a sua subjetividade e não se mantenha como espectador impassível.

Nas aproximações e observações, a alteridade, como um processo dialógico no qual o elemento comum é o discurso polifônico, composto pelo autor, pelo destinatário e por todas as outras vozes que nele habitam (BAKHTIN, 2003), foi basilar para observar as crianças e perceber suas ideias, sentimentos, entendimento e imaginação.

As observações foram registradas como eventos, ou seja, “sequência de ações compartilhadas entre dois ou mais atores que se relacionam e tentam chegar a um sentido comum” (KRAMER, 2014, p. 2).

Os eventos registram situações ou momentos em sala de aula ou nos ambientes externos, onde as crianças conversam, cantam, brincam sozinhas ou em pequenos grupos de pares, com ou sem a mediação de um adulto.

3.3.1

“Aqui nós somos de Deus, do Senhor!”. Quando a religião entra na brincadeira

O natal lá é lindo

Estamos na sala de aula e três meninas cochicham e riem. Yara me pergunta:

Yara: - *Você é mãe?*

Pesquisadora: *Ainda não.*

Yara: - *Você tem cara de mãe*

Fica alguns minutos em silêncio e, em seguida, volta a perguntar:

Yara - *O que você achou do comportamento da turma?*

Pesquisadora: *Por quê? O que vocês acham?*

As meninas respondem juntas: - *Somos muito bagunceiros. Você anota nossas bagunças?*

Pesquisadora: *Não.*

Otávio, que está sentado ao meu lado, entra na conversa.

Otávio: *Você já foi a Gramado?*

Pesquisadora: *Não. E você?*

Otávio: *Minha mãe foi com a empresa onde ela trabalha. Lá é a Alemanha no Brasil. Vou juntar dinheiro e vou passar o Natal lá. Não estou nem aí para a família. O Natal lá é lindo.* (Caderno de campo, 24 -05-2018).

As inquietações foram uma motivação para que as crianças encontrassem um caminho para o diálogo que lhes possibilitasse compreender a minha presença. No evento, Otávio, ao referir-se ao Natal, aborda uma data comemorativa cristã associada a uma cidade brasileira e realça a sua percepção da data como um momento de reunião familiar que é, por ele mesmo, minimizado diante do desejo do novo, do desconhecido.

Ao longo das observações a religião aparece nas falas, brincadeiras e ações como observado no evento descrito a seguir.

O carro

Chego e me sento ao lado de Yago, que está distraído e, sussurrando. Aguço a audição e percebo que ele está imitando o som de um carro e falando:

- *Abraãoooo, Isaiaaque e Jacooooó* (Caderno de campo, 17-05-2018).

Este evento parece mostrar que, para Yago, os símbolos da religião estão interiorizados e fazem parte do seu repertório de falas e brincadeiras, tendo em vista que Abraão, Isaque e Jacó são personagens encontrados na Bíblia, livro central das religiões cristãs, na Torah, do judaísmo, e no Alcorão, do islamismo.

Com a cabeça baixa e copiando o exercício que está no quadro, Yago brinca com os sons. Sua brincadeira pressupõe um conhecimento que não faz parte do conteúdo escolar, mas de um contexto religioso. Para Ferreira (2011) hábitos e comportamentos reverberam a imersão da criança num contexto social e cultural assim como as brincadeiras revelam como se apropriaram de seus contextos e vivências, pois “não existe na criança uma brincadeira natural” (p.174). Para a criança o brincar é coisa séria, diferente dos adultos, que fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias (SARMENTO, 2003).

No cotidiano da escola e das salas de aula convivem e interagem diferentes modos de ser, dizer, crer. Ouvir e ver os discursos e as diferentes formas de expressão encontradas nas interações entre criança/criança e criança/adulto exigem atenção, presença para ouvir, portanto é preciso tomar conhecimento íntimo, ou seja, ver, perceber, sentir, vincular-se, disponibilizar-se, acolher (BUBER, 2014).

Em um dos dias de observação, mediante o atraso do professor, as crianças ficaram em sala aguardando, brincaram e conversaram. Entre as brincadeiras, um grupo de cinco meninas ficou jogando e, eu me aproximei:

Aqui nós somos de Deus

Pesquisadora: - *O que é isso?*

Flávia: - *“Jogo com a caneta”. Se tiver algum espírito aqui, a caneta vai mexer.*

Pesquisadora: - *Entendi. E aí?*

Flávia: - *Mas não se moveu. Aqui nós somos de Deus, do Senhor!*

(Caderno de campo, 18-06-2018)

No evento “Aqui nós somos de Deus”, através da brincadeira, as meninas mostram suas ideias, percepção e interpretação da realidade na qual estão inseridas, e, ao descrever o jogo, Flávia que é evangélica, fala em nome do grupo e reafirma sua crença quando opõe: espírito – “somos de Deus”.

Chama a atenção que o grupo é composto exclusivamente por meninas e, que, de acordo com os dados das fichas, uma declara religião espírita kardecista, uma evangélica, e outra católica, ou seja, diferentes religiões, que, na brincadeira se diluem na interação.

Para Vygotsky o jogo “... ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 2002, p. 127). Durante a brincadeira as meninas relacionam comportamentos conhecidos e remetem, à imaginação e à fantasia, temas socialmente estabelecidos a fim de compreendê-los e assimilá-los.

O jogo desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e não é uma atividade inata, mas resulta das relações sociais (VYGOTSKY, 2002).

O reconhecimento do outro e suas diferenças – de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade – superando a desigualdade é um dos caminhos para a construção de uma educação alicerçada na escuta e, portanto, no diálogo.

3.3.2

“Nós temos aula de religião com o Hugo”

A observação participante é uma alternativa que permite a abordagem dos universos das crianças. O “caráter dialógico” é marcado pela presença e encontro, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condição de igualdade, ou seja, se

tornam sujeitos em interação e, neste movimento é possível ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre aquilo que fazem, sobre o mundo que as cerca e sobre ser criança (COHN, 2009, p. 45).

O conhecimento é construído na relação dos sujeitos, ou seja, assumir a perspectiva dialógica, interação entre pesquisador e pesquisado, é oportunidade de produção de conhecimento, visto que produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, assumir a perspectiva de aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Para Kramer e Edelheit (2018), quando se está aberto às relações, ao reconhecimento do outro e do tempo onde se está com o outro, há o encontro. Na reciprocidade de uma ação vivida na sua inteireza e os sujeitos inteiros nesta ação, estabelecem laços, elos, conexões, cada um se volta ao outro, vivendo em um mesmo tempo – no presente – e em presença.

Durante as observações, uma oportunidade de aproximação e interação aconteceu em sala de aula, num dia chuvoso, quando havia poucas crianças presentes. Enquanto aguardava a chegada do professor (o que acabou não acontecendo), o tempo livre foi se transformando em momentos de descontração e brincadeiras. Foi neste clima descontraído que, com a intenção de forjar um caminho que rompesse com o individualismo imposto pela distribuição das mesas e cadeiras a que estavam habituados, estabeleceu-se uma roda de conversa entre a pesquisadora e as crianças.

A roda de conversa, de acordo com Melo (2013), é um eficiente espaço de reflexão, como possibilidade de avanços nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Espaço de diálogo, onde todos podem falar e serem ouvidos.

Roda de conversa

As crianças estavam na sala de aula, sozinhas, enquanto aguardavam a próxima aula. Havia poucos alunos que estavam divididos em pequenos grupos. Em um canto estavam Júlia e Jéssica e, no meio da sala, outro grupo que jogava Uno, do qual, aproveitando a oportunidade, me aproximei e, convidei as meninas para me ensinar a jogar. Após alguns minutos, o grupo ao lado pediu para se juntar a nós.

Pesquisadora: *Vocês lembram o que eu estou fazendo aqui?*

Clara: *Você está estudando!*

Eduardo: *Você está fazendo uma pesquisa sobre religião e estudando a nossa turma!*

Pesquisadora: *Isso mesmo! Estou fazendo uma pesquisa sobre religião. Fiz algumas anotações, mas gostaria que vocês me falassem se eu perdi alguma coisa. Tem religião na escola?*

Clara: *Tem! Nós temos aula de religião com o Hugo (professor de História).*

Otto: *Claro que não, ele é professor de História. No início do ano até perguntaram se queríamos ter aula de ensino religioso, mas nunca tivemos.*

Pesquisadora: *Por que você acha que o Hugo dá aula de religião?*

Otto: *Ele sempre fala de religião.*

Clara: *É isso! Toda aula ele fala de religião.*

Duda e Bia balançam a cabeça confirmando.

Pesquisadora: *Vocês estão se referindo à aula em que se falou sobre criacionismo e evolucionismo?*

Otto: *Também, mas houve outro dia que falou do Egito. Na aula em que falou dos hebreus quando eles eram escravos no Egito.*

O sinal do intervalo toca e interrompe o jogo e a conversa. (Caderno de campo, 30-06-2018).

Apesar de não ter sido previamente planejada, a roda de conversa possibilitou a interação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa e ofereceu pistas de um dos modos como a religião é abordada na escola a partir da compreensão das crianças. Foi também uma oportunidade de desconstrução do lugar do adulto quando a pesquisadora assume o lugar do desconhecimento e oferece às crianças o lugar do saber. O movimento, mediado pela brincadeira possibilitou a interação, descontração, aproximação e diálogo. Ocorreu o que Lannes (2015, p.23) observa:

Na brincadeira a criança dialoga, reconstrói o que é dado, inventa e nos convida a sair de uma posição segura, daquele que sabe, que conhece, para assumir o lugar daquele que ignora, que não sabe tudo, mas é interessado, curioso diante do mundo.

A busca por ouvir o que as crianças têm a dizer pressupõe outras formas de ouvi-las, “explorando suas múltiplas linguagens”, tomando como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer, bem como o desejo de conhecer o ponto de vista delas (CRUZ, 2008, p.13).

Conforme visto no capítulo dois, os conteúdos da disciplina de história para este ano de escolaridade são atravessados pelo tema da religião. Contudo, a escuta do que as crianças têm a dizer aponta para a falta de diálogo na relação professor/aluno, o que poderia contribuir para um aprendizado significativo e de qualidade.

No contexto escolar, Zlot (2012) assinala que o estudo das interações dos sujeitos possibilita conhecer/compreender a partir de práticas, se os espaços são (ou não) construídos no cotidiano numa perspectiva de troca, participação, pertencimento, crescimento, construção e trabalho coletivo, pela via da colaboração.

Note-se que o diálogo com as crianças, por um lado, revelou o quanto elas já haviam se apropriado da presença da pesquisadora na escola bem como do objeto da pesquisa e seus objetivos. Por outro lado, expuseram, também, a sua compreensão ou incompreensão de como o tema da religião atravessa os conteúdos da disciplina de história e demonstram não assimilar esta relação.

Com efeito, elas acrescentam que apesar de Ter sido proposto como opção, a escola não oferece a disciplina de ensino religioso àqueles que por ela optaram.

3.3.3

“Ela é conhecida porque guarda o sábado”

Em um dos dias de observação, no retorno do intervalo, enquanto as crianças aguardam a próxima aula, uma funcionária chamou uma das crianças e lhe falou algo aos ouvidos. Em seguida, ele vai ao encontro da pesquisadora e diz:

Antônio: - *Ela pediu para eu mentir*

Pesquisadora: *O que houve?*

Antônio: - *Ela pediu para eu mentir. Pediu para eu falar para a turma que você está anotando o nome de quem faz bagunça.*

Pesquisadora: *E, você sabe o que eu estou anotando?*

Antônio: *Sei, é alguma coisa do seu trabalho sobre a Igreja.*

Pesquisadora: *Exatamente. Eu estou anotando algumas observações, mas, o meu trabalho é sobre a religião, não sobre a Igreja. Você sabia que existem várias religiões e que algumas não têm Igreja?*

Antônio: *Eu sei. Eu faço parte da Igreja Adventista. Você conhece? Ela é conhecida porque guarda o sábado. Eu participo dos Desbravadores – Associação Rio-Sul.*

Pesquisadora: *E o que é isso “Desbravadores”?*

Antônio: *É um clube que ensina a perceber que no mundo tem coisas boas; lhe dá a noção de como viver no meio da mata. Nós fazemos acampamento.*

Pesquisadora: *Antônio, eu posso anotar essa nossa conversa?*

Antônio: *Pode.*

(Caderno de campo 07-08-2018).

Ao perceber que Antônio estava espontaneamente abrindo um diálogo, o primeiro movimento da pesquisadora foi, numa postura ética, solicitar o assentimento da criança para o registro da conversa. De acordo com Ferreira (2010) a autorização da criança como assentimento seria mais do que falar em consentimento informado, pois para a autora, “as crianças são capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observação e participação, evidenciando assim a sua agência” (p. 164-165).

O evento apresenta os modos como adulto e criança se apropriam da presença da pesquisadora, bem como o modo como assimilam o movimento de pesquisa. Neste contexto, enquanto Antônio fala do que entende da pesquisa e, voluntariamente, dela participa, a funcionária, a quem foi apresentada a pesquisa e seus objetivos, demonstra desconhecimento e se apropria da presença da pesquisadora para imprimir uma postura de vigilância e controle sobre as crianças.

Em sua fala, Antônio não apenas reprova a atitude da inspetora quando diz - “Ela pediu para eu mentir. Pediu para eu falar para a turma que você está anotando o nome de quem faz bagunça”, mas, também, apresenta a sua percepção da presença da pesquisadora e manifesta o seu desejo de relatar sua experiência com a religião.

Em seu relato, a criança relaciona a religião a uma instituição – a igreja – e, descreve aquela da qual é participante, a partir de um de seus rituais quando menciona que “ela é conhecida porque guarda o sábado”, ou seja, ele não diferencia a Igreja, enquanto instituição, da religião. Antônio complementa a sua fala, ressaltando o aspecto social da instituição quando se identifica como um dos membros dos Desbravadores que, de acordo com suas palavras, é um clube onde é ensinado a perceber que no mundo há coisas boas e dá a noção de como viver no meio da mata. Ademais, acrescenta: “Nós fazemos acampamento”. O emprego do pronome da primeira pessoa do plural revela certa apropriação e sua inclusão efetiva em um grupo social específico.

Os diálogos com as crianças revelam outras maneiras próprias de ver o mundo, sua resistência às amarras impostas e sua percepção dos acontecimentos (KRAMER, 2003b).

A análise da expressão oral do outro/criança se orienta pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa (ROCHA, 2008). Diante disso, podemos inferir que o modo como Antônio descreve a sua relação com a igreja, acentua mais o aspecto socializador da instituição do que o a religiosidade.

3.3.4

“Ele nunca mais veio com o cordão”

Durante uma das observações, as crianças aproveitam o tempo livre para brincar e conversar, ou, simplesmente, manter-se quietas. Ao entrar na sala, Bela,

que estava sentada na última carteira, me convida para sentar ao seu lado. Sem muita cerimônia me pediu ajuda para resolver os exercícios de ciência.

Bela: - *Não podemos ficar implicando com as pessoas, acho isso errado.*

Pesquisadora: *Foi você ou outro colega que sofreu algum tipo de perseguição por causa da religião na escola?*

Bela: *Eu não. Mas, esses dias algumas pessoas ficaram implicando com o Juninho por causa do cordão que ele estava usando. Disseram que parecia cordão de macumba. Ele disse que não era. Acho isso errado, não podemos ficar implicando com as pessoas. Ele nunca mais veio com o cordão.* (Caderno de campo 07-08-2018).

Compreender as interpretações as das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais ocultas no discurso. Escutá-las permite descortinar outra realidade social, revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO, 1997).

O relato de Bela revela uma postura cuidadosa com o outro, exposto a uma situação de intolerância pelo uso de um adereço que “parecia de macumba”. Ela questiona a postura das crianças, e assinala a importância do respeito ao próximo ressaltando que, ainda que Juninho pertencesse a uma religião de matriz africana e que o cordão fosse parte de seus símbolos, diante do ocorrido, ele não ficaria à vontade para manifestar-se.

A intolerância e a discriminação com as religiões de matrizes africanas têm sido objeto de estudos e pesquisas. Caputo (2012), ao pesquisar como a escola se relaciona com crianças de Candomblé, observou que são comuns as manifestações discriminatórias contra as práticas e símbolos das religiões de matrizes africanas.

De acordo com a LDB, o Ensino Fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No evento abordado, o tema da intolerância é apresentado por uma criança que se sensibiliza e mobiliza uma crítica à postura discriminatória que impediu a outra criança de afirmar seu credo religioso, sendo deste modo silenciada. Tal situação assinala a importância de uma escola que, de acordo com a legislação vigente, é laica e, nesse sentido, defender a laicidade da escola é garantir o direito à expressão religiosa, por parte das crianças aceitando sua dimensão humana, seu

vínculo com as questões materiais e com símbolos e indagações espirituais. A ética, a solidariedade e o respeito ao bem comum devem ser diretrizes do trabalho cotidiano.

A proposta de tolerância como respeito ao pluralismo, como proposto por Andrade (2011), tem como desafio o conhecer e o reconhecer o outro, pois a falta destes torna o outro invisível e abre portas para o preconceito. Na busca por romper com a invisibilidade do silenciamento, nesta pesquisa nos propomos a construir relações como ponte, que aproxima em vez de levantar muros tendo como propósito, implícito ou explícito, separar e afastar.

3.4

Religião nas aulas de História: “Não leio a bíblia, aliás, não tenho”

A partir das observações exploratórias, consideramos pertinente, por seus conteúdos curriculares, acompanhar aulas de História, ministradas em três tempos divididos em dois encontros semanais, dos quais observamos um, considerando um dos objetivos da pesquisa, aquele que se define pela identificação do que as crianças expressam em suas falas, brincadeiras, músicas, danças ou peças teatrais, relacionados à religião e, também, do modo como os professores agem e reagem às manifestações dos estudantes.

Os eventos descritos abaixo, foram observados no curso das aulas cujos conteúdos abordavam a religião de forma direta ou indireta.

3.4.1

“Por que na Bandeira do Líbano tem uma árvore de Natal?”

Otávio e Noé

A escola está passando por reforma na parte externa e os alunos se queixam do barulho.

O professor, alheio às reclamações, começa uma apresentação de slides sobre os Fenícios e, busca um diálogo com a turma.

Professor: *Os fenícios têm origem semita. Vocês sabem quem foi Sem? Sabem? Segundo a bíblia?*

Otávio: *Não sei. Não leio a bíblia, aliás, não tenho.*

Professor: *Segundo a Bíblia, havia um homem chamado Noé. Vocês conhecem essa história?*

Otávio: *Eu lembro. É aquele que fez um barco. Comenta do filme que assistiu sobre Noé.*

O professor não faz comentários sobre a resposta e segue explicando que Sem, segundo os relatos bíblicos, era um dos filhos de Noé e, portanto, os semitas são os descendentes de Sem.

(Caderno de campo, 07-05-2018).

Ao iniciar a aula com uma pergunta, pressupõe-se que haverá escuta por parte do professor, porém, ao associar o conhecimento com um filme e não com a bíblia, a resposta dada por Otávio parece não atender às expectativas iniciais do professor que não estabelece o diálogo.

Na sequência, o professor projeta uma imagem da bandeira do Líbano.

Otávio: *Por que na Bandeira do Líbano tem uma árvore de Natal?*

Paula: *É um pinheiro!*

Professor: *A árvore é um Cedro. Ela é muito abundante no Líbano e tem uma madeira muito valiosa.* (Caderno de campo, 07-05-2018).

As crianças falam entre si no instante em que Otávio pergunta: “Por que na Bandeira do Líbano tem uma árvore de Natal?”, e Paula o corrige afirmando que é um pinheiro. Mais uma vez, a resposta dada pelas crianças está associada a elementos de familiaridade, e o professor opta por encerrar o assunto com uma resposta oficial.

Entendemos que a fala é um produto social carregado de tudo o que a sociedade institucionaliza em relação a isso. Bakhtin (2006) ressalta que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o “nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis” (p,121). A ideologia do cotidiano acompanha cada um dos nossos atos, gestos, estados de consciência, constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema ideológico constituído da moral social, da ciência, da arte e da religião, que se cristaliza a partir da ideologia do cotidiano.

Nos símbolos que cercam o imaginário, o pinheiro é a árvore que simboliza o Natal, mas seguindo o conteúdo proposto e o planejamento da aula, o professor sem fazer comentários sobre as questões levantadas por Otávio, esclarece que a árvore que está na bandeira do Líbano é um cedro.

Qual a resposta certa? Que conhecimento é considerado importante? O proposto no currículo-mínimo, documento referência para a rede de ensino onde estão relacionadas às competências, habilidades e conteúdos básicos ou aqueles trazidos pelas crianças em suas dúvidas e questionamentos?

Ao analisar a situação observada na perspectiva do diálogo assinalada por Buber (2014), o professor, ao assumir a postura daquele que tem o domínio do

conteúdo, adota um diálogo técnico, cujo objetivo é cumprir a missão de informar, ensinar ou aprender algo, convencer alguém ou, simplesmente, transmitir uma mensagem.

Para Buber, “educação é relação”, um exercício de “voltar-se para o outro como ele é” (2012, p. 93) e não como eu desejo que ele seja. Ela se abre para conhecer e reconhecer a singularidade dos sujeitos. Ao analisar a importância da escuta na educação, Pena (2015, p. 71) em diálogo com as concepções de Freire (2013), observa:

Quem aprende a escutar para falar com, jamais fala impositivamente. Mesmo quando fala contra as posições do outro fala com ele como sujeito e nunca como objeto do seu discurso. O educador que aprende a escutar transforma seu discurso ao aluno em fala com ele. O falar para, que, na perspectiva democrática, é um possível momento do falar com, não aparece na fala de cima para baixo da perspectiva autoritária, que tem total desconsideração pela formação integral do ser humano, reduzindo o efeito de seu discurso a puro treino.

Desse modo, a postura de explicar objetivamente o conteúdo proposto no currículo encerra a possibilidade de um diálogo autêntico que permitiria estabelecer relações autênticas nas quais, para “aquele que vive dialogicamente, alguma coisa é dita no decorrer habitual das horas, e ele se sente solicitado a responder [...]” (BUBER, 2014, p. 54).

3.4.2

“Você perdeu a aula de História! Teve o maior debate sobre religião”

Tendo em vista que a turma observada é do 6º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos propostos no currículo mínimo para a disciplina de história suscitam o tema da religião ao ter como um de seus conteúdos “A Origem e desenvolvimento do ser humano em sociedade”. Esse conteúdo possibilita a discussão acerca do “Criacionismo e do Evolucionismo”.

O Big Bang

Ao chegar à escola sou abordada por Iago que me diz:

Iago: *Você perdeu a aula de História! Teve o maior debate sobre religião.*

Pesquisadora: *O que houve?*

Iago: *O professor falou sobre o Big Bang, o criacionismo e o Darwinismo. Alguns acreditam no criacionismo.*

Caio, que estava ouvindo a conversa, diz: *Eu acredito no Big Bang.* (Caderno de campo, 14-05-2018).

O criacionismo

Ainda comentando a aula de história, Antônio declara:

Antônio: *Na aula de História a gente se abre.*

Pesquisadora: *Você está falando sobre o debate que aconteceu na última aula de História?*

Antônio: *Sim. Eu defendi meu ponto de vista. Acredito no criacionismo, mas os outros colegas também falaram.* (Caderno de campo, 24-05-2018).

Em primeiro lugar, convém assinalar que os eventos ora apresentados corroboram o esforço do presente trabalho em contribuir para práticas de pesquisas onde as crianças sejam vistas, ouvidas e entendidas como sujeitos, autoras, protagonistas. Em segundo lugar, indicam que os sujeitos pesquisados, ou seja, as crianças haviam, de fato, compreendido o objeto da pesquisa ao explicitarem uma das aulas, na qual foi abordado conhecimento sobre religião. Nesse caso, cada um expôs seu ponto de vista, afirmando a sua crença.

As falas das crianças apontam para a perspectiva de ouvir e ser ouvido quando são feitas, por elas, afirmações como: *“Eu defendi meu ponto de vista. Acredito no criacionismo, mas os outros colegas também falaram.”*; *“Eu acredito no Big Bang”*. Desse modo, as crianças, entre si, apontam para um caminho dialógico de respeito às diferentes opiniões quando posições opostas são afirmadas e respeitadas.

Para Buber (2009), um dos pressupostos, na relação entre pessoas, é a aparência, sobretudo para que não intervenha perniciosamente na relação entre um ser pessoal e outro ser pessoal. Isto deve acontecer de tal modo que cada um tenha o outro em mente e que o torne presente no seu ser pessoal. Nenhum dos parceiros deve se impor ao outro (BUBER, 2009, p. 152). Do conjunto de eventos apresentados neste capítulo, são registrados diálogos e relatos que convidam à alteridade, ou seja, aceitação do outro na sua singularidade.

3.5

“Aqui nessa escola não tem religião, os professores quase não falam, mas tem pessoas que são da Igreja” – A entrevista com as crianças

Tendo a criança na sua centralidade, a presente pesquisa a entende como pessoa ativa, participante de um grupo, e seus espaços de interação influenciados por suas ações. Nesse sentido, a investigação aborda as contribuições dos estudos da infância como campo interdisciplinar de conhecimento, que fornecem

elementos para pensar a infância e a criança no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Portanto a pesquisa com crianças envolve considerar a capacidade infantil de agir e interpretar.

Para enfrentar os desafios teórico-metodológicos da pesquisa, o diálogo com vários campos do conhecimento, entre os quais, a filosofia, a sociologia e a antropologia, oferece importantes ferramentas conceituais para ver e ouvir. Considerando a escuta como exercício de pesquisa, a entrevista é uma estratégia metodológica que caminha na perspectiva qualitativa buscando possibilitar a compreensão de realidades heterogêneas e contraditórias (ZAGO, 2003).

Ver e ouvir são ações de pesquisa cruciais para compreender gestos, discursos e ações. Ver no sentido de observar e procurar entender. Ouvir e escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Este reaprender a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) requer sensibilidade e teoria, produzida na pesquisa, na trajetória vivida e no cotidiano.

Para a entrevista com crianças tomamos como referência os estudos de Sarmiento (2011). Para o autor, entrevistas com crianças merecem particularidade e cuidados, pois, para este sujeito, entrevistas mais formalizadas não têm sentido, devendo, em seu lugar, ser realizado com mais atenção todo o processo de recolha de informação que decorre da observação e da análise de documentos “reais”, isto é, de textos produzidos com uma finalidade pragmática, bem como as “conversas amáveis”, por onde perpassa uma voz autônoma e livre, tão difícil de captar na forma estruturada da entrevista formal (SARMENTO, 2011, p.27).

Na perspectiva do registro das entrevistas, através de notas escritas e gravações de áudio, conforme assinalam Lüdke e André (1995), foi convidada uma das pesquisadoras do Grupo de Pesquisa INFOC, para participar das entrevistas e estar atenta não somente às declarações do entrevistado, mas também ao que não é dito, a linguagem não-verbal, tendo em vista que este é um material importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito. “Na situação de entrevista, compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro” (FREITAS, 2007, p.35).

Segundo Bakhtin os “já-ditos”, ou seja, todos os enunciados carregados de enunciados anteriores a ele, “em todas as direções, se encontram no discurso e esse discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de

participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (2002, p. 88). A compreensão sobre o que foi dito, implícita ou explicitamente, não é exclusiva de um participante de uma relação dialógica: o fenômeno do diálogo é apreendido de modos distintos, tendo em vista as perspectivas de audição e demais percepções envolvidas no instante em que ocorre o encontro com o outro. O convite feito à pesquisadora do INFOC teve como propósito obter a sua colaboração após participarmos de atividade dialógica com os estudantes da escola onde foi desenvolvida a pesquisa.

As entrevistas, no contexto da pesquisa com crianças, passam a ser um momento de diálogo, escuta e troca. Assim, “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer, bem como o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p. 13).

“A análise da expressão oral da criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa”, pois a sua linguagem oral é acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais (ROCHA, 2008, p. 45), ou seja, a escuta está associada ao respeito pela alteridade da criança.

Segundo Rocha (2008), “o termo escuta não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro”. Inclui a recepção e compreensão, que, principalmente neste caso, o da escuta da criança por adulto, sempre passará por uma interpretação (p.45).

Para Corsaro, ao entender as crianças como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa e buscar a captura de vozes infantis, “os pesquisadores não desenvolverão novos métodos para o estudo de crianças que diferem dos métodos tradicionais utilizados para estudar adultos”, mas precisarão refinar seus métodos e ajustá-los de acordo com as “necessidades específicas e particularidades do grupo” (2011, p. 57).

Os levantamentos e discussões teóricas e metodológicas sobre entrevista favorecem a construção, contextualização e ainda corroboram a relevância desta pesquisa que objetiva conhecer e compreender o que as crianças escutam, praticam e falam sobre a religião na escola. A partir disto, o processo para a realização das entrevistas foi consolidado na perspectiva do diálogo.

A proposta inicial do projeto era a de, a partir das observações, após a identificação das manifestações, ou não, da religião, selecionar cinco crianças da turma observada para a realização de entrevista coletiva semiestruturada. Todavia, durante a fase exploratória da pesquisa, a proposta foi alterada, visto que a realização da pesquisa de campo com um observador engajado trouxe desafios que impulsionaram o rompimento com as propostas iniciais e implicaram a escuta do que o campo estava propondo.

Diante disto, após a fase exploratória da pesquisa, diferente do previsto e, a partir do interesse e do acolhimento do grupo ao tema da pesquisa, o convite para a participação na entrevista foi estendido às quarenta crianças da turma que, numa perspectiva ética de pesquisa, foi acompanhado dos termos de assentimento para as crianças e consentimento/livre esclarecido para os responsáveis. Porém, apesar do entusiasmo das crianças, o resultado não foi o esperado, e, apenas uma criança trouxe o termo assinado. Quanto aos demais, o retorno dos termos não aconteceu.

O termo de assentimento para as crianças coaduna com o proposto por Ferreira (2010) que, ao discutir a forma de reposicionar o lugar das crianças nas pesquisas, opta por entender a autorização da criança como assentimento que seria mais do que falar em consentimento informado, pois em seu entendimento “as crianças são capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência” (p. 164-165).

No esforço para a realização das entrevistas foram realizadas três novas tentativas. A primeira é aquela relatada acima, a segunda aconteceu no portão, durante o horário de entrada e saída, quando houve conversas com as crianças e, Felipe relatou - “*minha mãe não me deixou participar da entrevista*”, enquanto Francisco, sem nenhuma explicação, devolve o termo em branco. Concluímos que alguns pais não dariam as autorizações, mesmo os daquelas que estavam interessadas em contribuir com a pesquisa. Diante disso, com o apoio e orientação dos diretores da escola, no dia 21 de outubro, foi realizada a terceira tentativa quando a direção oportunizou a participação na reunião dos responsáveis para explicar o projeto e tirar dúvidas sobre a pesquisa. Durante a exposição uma das responsáveis voluntariou-se para a entrevista, demonstrando entusiasmo e empatia.

- *Eu quero que minha filha participe da entrevista, afirmou.* (Caderno de Campo, 21.10.2018).

Contudo, não houve nenhuma outra manifestação e nem questionamentos. Ao final, a mãe voluntária foi informada que, neste trabalho, além da autorização do responsável, a criança também precisa aceitar participar e, ela prontamente chamou a filha que aceitou, e ambas assinaram os termos.

A partir das três tentativas, de acordo com a disponibilidade das crianças e dos responsáveis, foram realizadas duas entrevistas, dentro do espaço escolar, em dias e horários distintos. Recebemos dois termos de consentimento assinados. Um através das crianças e o outro na reunião dos responsáveis com explicação e esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa.

O contexto de autorização das entrevistas trouxe uma questão que inquieta e instiga, a permissão do responsável autorizando a participação de estudante. Uma das crianças insistia em participar da entrevista, mas não teve o consentimento dos responsáveis. Sabemos que, como são menores e, portanto, estão sob a tutela dos adultos, é necessário que assim seja para proteger o menor e evitar a exploração de sua imagem, contudo não podemos deixar de registrar que, entendidas como sujeitos, o desejo de participação das crianças aponta para a sua compreensão da importância do objeto de estudo e o desejo de relatar suas experiências e impressões.

As questões éticas de participação de crianças em entrevistas estão impressas nas resoluções sobre ética em pesquisa das quais participem seres humanos, de forma direta ou indireta (Resolução do CNS 196/96, Resolução CNS 466/12 e Resolução CNS 510/16), e expressas na atuação de Comitês de Ética em Pesquisa. Em ambos, as crianças são tidas como pessoas em situação de vulnerabilidade¹⁸.

Diante disso, na perspectiva das questões éticas que permeiam as pesquisas qualitativas, os termos de assentimento e consentimento foram assinados pelos responsáveis e pelas crianças com o compromisso de garantia do sigilo das informações obtidas no anonimato dos sujeitos, estabelecido através de nomes fictícios e controle do que pode ou não vir a público, permitindo-lhe o direito ao veto ou de desistência em participar.

¹⁸A situação de vulnerabilidade do menor é observada na Resolução CNS Nº 466/2012, II.25: [...] estado de pessoas ou grupos que, por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida ou impedida, ou de qualquer forma estejam impedidos de opor resistência, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido (BRASIL, 2012).

Com a utilização de anotações e gravadores, a primeira entrevista foi realizada em dia e horário previamente combinado com a criança, a família e a direção da escola. Desse modo, uma entrevista foi realizada no horário de aula e a outra, atendendo à solicitação da criança, no horário da manhã.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no interior da escola e, conduzidas num tom de conversa a fim de possibilitar o diálogo, a narrativa de experiências e a exposição das ideias (KRAMER, 2003b).

A fim de facilitar a interação, as entrevistas foram iniciadas com a leitura do livro “Aqui estamos nós. Notas sobre como viver no planeta terra”, no qual o autor Jeffers Oliver (2018) narra a apresentação do mundo ao seu filho aos dois meses de idade.

Segundo Lüdke e André (1995), o aspecto da entrevista semiestruturada possibilita o diálogo, ou seja, por não haver uma imposição de ordem rígida das questões, permite-se que haja uma maior fluidez, possibilitando maior notabilidade e autenticidade na fala dos entrevistados. A entrevista é um processo de interação social e como método de coleta de dados, oportuniza captar as concepções dos sujeitos envolvidos.

O roteiro da entrevista foi construído a partir das questões levantadas durante as observações. De acordo com André (1995), as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Neste sentido, uma das questões colocadas às entrevistadas era se elas eram crianças ou adolescentes.

Gleice (com um sorriso): *Para mim, eu ainda sou criança.* (Ent., 11 anos, 05.12.2018).

Poly: *Eu não me considero criança pelas coisas que já faço, por exemplo, olhar minha irmã, ajudar minha mãe em casa.* (Ent., 12 anos, 10.12. 2018).

Diante da questão, as duas entrevistadas que têm quase a mesma idade, frequentam a mesma escola, apresentam concepções distintas que demarcam suas experiências e vivências. Corroboram afirmação de Sarmiento e Pinto (1997), de que ser criança não é uma idade de transição, mas uma condição social que varia entre sociedades, culturas e comunidades, no interior de uma mesma família, tradições, contextos e estratificação social.

Tendo em vista que as aulas sobre a origem e desenvolvimento do ser humano em sociedade e as discussões em torno das teorias da evolução, foram apresentadas como questões, quem e como o mundo foi apresentado às crianças.

Poly: *Minha mãe. Não sei explicar. Sempre que ela pode ela procura estar explicando, isto é certo, isto é errado, não faça isso.* (Ent., 12 anos, 10.12. 2018).

Gleice: *Deus e minha mãe. Minha mãe sempre fala que não me cria só para ela, ela me cria para o mundo.* (Ent., 11 anos, 05.12.2018).

Apesar de o tema da criação do mundo ter sido abordado nas aulas de história com as teorias da evolução, na fala das entrevistadas, a apresentação deste conhecimento é atribuída à mãe e a Deus, ou seja, a perspectiva religiosa se impõe ao discurso e à abordagem do assunto na escola. Entendendo as crianças como sujeitos ativos que, nas suas interações, trocam, constroem e ressignificam a realidade onde se inserem, buscando compreendê-la, foi perguntado às crianças o que elas faziam quando não estavam na escola.

Gleice: *Vou para a casa de minhas avós, essa aqui e a outra. Às vezes, vou para a Barra, na casa da minha madrinha. Eu brinco, assisto televisão. Quando estou aqui na minha avó, vou para a Igreja com a nora dela. Vou mais às sextas-feiras. A minha mãe só frequenta às vezes.* (Ent., 11 anos, 05.12.2018).

Poly: *Eu fico brincando na rua. Na rua de casa tem muitas crianças, brincamos de queimado. De vez em quando, eu e minha família vamos à Igreja, aos domingos e, quando minha mãe não pode ir, por causa trabalho, eu vou sozinha.* (Ent., 12 anos, 10.12. 2018).

Ao descrever sua rotina fora da escola, as crianças apontam a importância das relações de parentesco - a casa da avó, a companhia da mãe – e da interação com seus pares - *Eu fico brincando na rua. Na rua de casa tem muitas crianças, brincamos de queimado.* No entanto, entre as atividades relatadas, no que se refere à religião, a frequência a uma instituição “igreja” é relacionada entre as demais como um lugar já incorporado à rotina semanal.

Para Barros (2012, p.64), “o trabalho do pesquisador é um exercício exotópico. Se, por um lado, é preciso colocar-se no lugar do outro, coincidir com ele, para compreender seu ponto de vista”.

Desse modo, voltando ao objeto de estudo, uma das questões foi se as entrevistadas tinham memórias de alguma situação positiva envolvendo a religião

na escola, e ambas responderam negativamente. Todavia, ao perguntar por situações negativas, Poly responde positivamente e relata.

Poly: *Lembro-me de julgarem um menino pelo fato de ele não acreditar que existe um só Deus. Foram dois meninos discutindo sobre isso.*

Pesquisadora: *Quando isto aconteceu?*

Poly: *No recreio. Eu estava sentada ao lado deles (Ent., 12 anos, 10.12. 2018).*

Poly lembra um acontecimento que a impactou e o explica, porém, Gleice diz não se lembrar de nenhuma situação boa ou ruim que envolvesse a religião na escola. Contudo, ressaltamos que a narrativa de Poly é de uma situação de interação entre as crianças, sem a intervenção dos adultos, o que manifesta seus modos de elaborar como julgamento a postura adotada por um dos meninos ao rejeitar a crença politeísta, ou seja, de que existem vários deuses.

Bakhtin (2008), destaca o valor fundamental da palavra como o modo de interação social, da criação ideológica.

Fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência que funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for. (BAKHTIN, 2008, p. 37).

A questão central das entrevistas foi construída com vistas a perceber se, na perspectiva das crianças, existe religião na escola, se, na visão delas, a religião aparece de alguma forma no interior das salas de aula.

Poly: *Sim. Tem mais nas aulas de história em que o professor fala sobre os Gregos e no que eles acreditavam. Também converso sobre religião com a Nina e a Layla, que são evangélicas, e elas me convidaram para ir ao batismo. (Ent., 12 anos, 10.12. 2018).*

Gleyce: *Aqui nessa escola não tem religião, os professores quase não falam, mas tem pessoas que são da Igreja, por exemplo a Drica, a Nina e a Layla.*

Pesquisadora: *E elas falam de religião?*

Gleyce: *Não muito. (Ent., 11 anos, 05.12.2018).*

Segundo as entrevistadas, o tema da religião só aparece na sala de aula quando está relacionado ao conteúdo abordado. Contudo, na interação com os seus pares o tema parece ser tratado com naturalidade e aceitação.

Este posicionamento, entretanto, sinaliza para uma questão a ser pensada e discutida: a escuta e o reconhecimento da opção religiosa das crianças pode contribuir para uma aprendizagem significativa dos conteúdos? Como abordar as

diferentes concepções? De que forma e, a partir de que atividades, as experiências das crianças com relação ao conhecimento são valorizadas, ou não, no dia-a-dia? A questão se acentua se considerarmos que a dinâmica da sala de aula precisa levar em conta a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas nas quais se dá a apropriação dos conhecimentos.

O entendimento da escola como espaço de relações tem promovido situações de encontro das diferenças, diálogo e interação?

Pesquisadora: *Se você pudesse fazer qualquer coisa na escola, o que você faria?*

Gleice: *Nessa escola eu não mudaria nada, porque essa escola é ótima.*

Pesquisadora: *O que faz dela uma escola ótima?*

Gleice: *Os diretores e os professores pelo jeito de tratarem a gente.* (Ent., 11 anos, 05.12.2018).

A fala de Gleice aponta para o cuidado expresso no modo como os profissionais da escola tratam os alunos. Para Poly, ao contrário de Gleice, a escola é contemplada na perspectiva dos alunos.

Poly: *O jeito dos alunos se relacionarem pelo fato de um ser excluído. Tentar mostrar que não é assim, já cansei de ver gente excluída.*

Agora entrou o Grêmio e eles fazem bastante coisas. A escola essa semana vai ter ping pong e queimado. Também o cuidado dos funcionários da escola. (Ent., 12 anos, 10.12. 2018).

Enquanto a fala de Gleice apresenta a boa relação entre os alunos e os profissionais da escola, a de Poly, numa outra perspectiva, indica que as relações entre os alunos precisam melhorar, e uma preocupação com os “excluídos”.

Em ambas as falas, o aspecto relacional aparece no centro e, tendo em vista que a questão colocada é o que mudariam na escola, tais respostas apontam para a compreensão da escola como espaço de relações.

O conceito de exotopia em Bakhtin analisado por Pereira (2010), passa por uma relação dialógica produtiva, ou seja, quando, a partir do que percebo no que você vê em mim, consigo ver-me de maneira diferenciada e não coincidente com a visão que eu tinha a meu próprio respeito antes, o que significará um acréscimo de visão e consciência. O processo exotópico se realiza justamente quando, munido desse olhar do outro, retorno a mim mesmo e efetivamente coloco em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou, o que atualiza muito do que penso sobre o mundo.

De acordo com Bakhtin (2008, p. 309), o “diálogo exterior expresso é inseparável do diálogo interior” e, em certo sentido, nele se baseia; e ambos são igualmente inseparáveis do grande diálogo do romance no seu todo, que os engloba.

Pesquisadora: *Existe alguma coisa que você gostaria de falar e que não foi perguntado?*

Poly: *Você ter começado a vir mudou o pensamento de muita gente. O meu e o das meninas.*

Pesquisadora: *Em que sentido?*

Poly: *No sentido religioso, nós não falávamos sobre isso. Depois que você passou a vir, ficamos curiosas; começamos a falar mais sobre o assunto. Nós estudamos juntas há muito tempo e nunca tínhamos falado sobre isso. (Ent., 12 anos, 10.12. 2018).*

Ao relacionar as observações, entrevistas e documentos, constata-se que a religião está presente nos sujeitos que integram o cotidiano escolar, e na fala da entrevistada, a realização da pesquisa e a presença da pesquisadora, faz emergir diálogos quando ressalta que: - *“começamos a falar mais sobre o assunto. Nós estudamos juntas há muito tempo e nunca tínhamos falado sobre isso”*.

Jobim e Souza (2008) considera que uma “tentativa de romper com a concepção dominante, que vê a criança como o *infant*, ou seja, “aquele que não tem fala”, para colocá-la no lugar de protagonista, em defesa de seu status de sujeito de direitos”, é investigar, é escutar os “sentidos e significados que as crianças atribuem a diversos fenômenos da sua vivência cotidiana na contemporaneidade” (2008, p. 175).

Tendo por base as reflexões epistemológicas de Bakhtin (2010), Jobim e Souza (2011) afirma que os princípios orientadores do ato de pesquisar são “o contexto da pesquisa, espaço de construção de consciência de si e do outro na produção do conhecimento responsável. Tanto pesquisador como os sujeitos da pesquisa se transformam no ato de pesquisar” (p.40).

A compreensão da entrevistada da interferência da pesquisa nas relações aponta para a importância da pesquisa com as crianças no lugar de protagonistas e revela sentidos e significados que as crianças atribuem ao tema da religião na sua vivência cotidiana.

Construindo pontes e não muros - Quando o campo extrapola os objetivos da pesquisa

A Ponte

A ponte não é de concreto,
 Não é de ferro, não é de cimento
 A ponte é até onde vai o meu pensamento
 A ponte não é para ir nem pra voltar
 A ponte é somente atravessar
 Caminhar sobre as águas desse momento
 (Lenine / Lula Queiroga)

Pensar a pesquisa como relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica, implica, considerando as contribuições de Bakhtin, assumir a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003). Nessa perspectiva, importa mencionar os impasses sugeridos pelo conhecimento do outro (VELHO, 1981). Para construir a ponte entre pesquisador e pesquisado, o diálogo e a presença foram caminhos possíveis, fundamentais para a relação de aproximação em momentos de dúvidas e conflitos, ou quando as crianças queriam uma explicação do exercício. Nesse movimento, foi sendo construída a aceitação da presença do pesquisador e a sua incorporação à rotina. Como exemplificação seguem o relato e o diálogo travados entre a pesquisadora e as estudantes.

O olho

Em uma tarde, enquanto aguardava a chegada da turma na sala de professores, pude observar que havia um bilhete fixado no quadro de avisos informando um acidente ocorrido com uma das crianças da turma pesquisada.

Algum tempo depois, no momento de intervalo, Alana, a aluna envolvida no acidente, está com tapa olhos e é cercada por outras, senta-se ao meu lado e, enquanto comia, se vira em minha direção e me oferece.

Alana: *Quer? Foi minha tia que fez*

Pesquisadora: *Não, Obrigada! Após alguns minutos, pergunto: O que houve? Como você está?*

Alana: *Estou bem. Machuquei um dos olhos durante uma brincadeira em casa. Uma das demais alunas, Luiza, entra na conversa e mostra no celular as fotos dos óculos quebrados e do olho machucado.*

Pesquisadora: *Foi grave!*

Alana: *O médico disse que só depois que cicatrizar que saberemos a gravidade, mas que, com certeza não terei mais cem por cento da visão.* (Caderno de campo, 28-05-2018).

Fazer pesquisa com crianças e na escola suscita muitas questões e, situações, como a descrita acima. Tais questões e situações podem surgir tendo em vista o fato de que os sujeitos mantêm uma vida ativa dentro e fora da instituição escolar.

A multiplicidade e a complexidade das relações humanas e sociais convidam ao diálogo. Esse diálogo é entendido como encontro, momento de aproximação entre pessoas nos simples acontecimentos da vida. Quando se está aberto às relações, ao reconhecimento do outro e do tempo em que se está com o outro, porque há o encontro "entre" o Eu e o Tu na reciprocidade de uma ação vivida na sua inteireza e os sujeitos inteiros nesta ação, são estabelecidos laços, elos, conexões, cada um se volta ao outro, vivendo em um mesmo tempo – no presente – e em presença (BUBER, 2001).

No que se refere à educação, faz-se urgente a compreensão de que as práticas cotidianas, com elas construídas, sejam estruturadas no diálogo a fim de que Eu e Tu se afetem e atuem nesta relação com acolhimento e reciprocidade.

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2003, p. 403)

A posição responsiva e dialógica, diante da situação, implica entender o cuidado como diálogo e relação e construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas. Cuidado implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas, voltando, conseqüentemente, para si e para o mundo. (GUIMARÃES, 2011).

4.1

Identidade e autonomia: a importância do nome dos sujeitos na relação dialógica

Durante o período de observação uma questão fez parte de todo o processo: qual a importância de saber os nomes? Essa pergunta atravessou as relações entre as crianças e a dos adultos com elas. Reverberou na presença da pesquisadora que passou a ser chamada de tia. Esse chamamento parece ser uma prática corriqueira,

pois, em um dos dias de observação, *durante a aula Tony chama a professora de tia e, no mesmo instante*, Renato e Richard o questionam e completam a crítica com a frase “*Ela não é irmã da sua mãe ou do seu pai*” (Caderno de campo, 14-05-2018). A professora não acrescenta comentários o que leva a supor que esta é uma prática comum no cotidiano.

Conforme iam se familiarizando com a presença da pesquisadora, as crianças iam também a chamando de *tia*. Numa proposta de desconstrução dessa dinâmica, foi adotada a estratégia de chamar as crianças pelo nome e, quando elas a chamavam de “*Tia*”, a resposta era uma pergunta iniciada pelo nome da criança: *Oi! Maria, você já gravou meu nome? Eu me chamo Rosiane*.

No decorrer dos dias, as próprias crianças já haviam se apropriado da estratégia e passaram a corrigir os colegas.

Davi: *Oi! Tia*

Eduardo: *O nome dela é Rosiane*. (Caderno de campo, 07-06-2018).

Professores serem chamados de tios e tias reporta a questões históricas que marcam os desafios dessa profissão e o sempre presente mecanismo de desqualificação. Em sua análise sobre Professora, sim, tia, não, Freire (2008) apresenta a educação como ato político, requer comprometimento tanto na luta política, quanto nas reivindicações do corpo docente e na formação de cidadãos realmente críticos e atuantes. Então, tratar a professora de tia questão que, aos olhos do senso comum, parece amorosa, esconde a ideologia da passividade.

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (FREIRE, 2008, p.25).

O autor defende com veemência que ensinar é uma tarefa que envolve militância e especificidade no seu cumprimento e que ser tia é viver uma relação de parentesco. Em função disso, professor nunca poderia ser uma profissão. Ensinar implica educar e vice-versa, e, para tanto, é necessária a “paixão do conhecer”, que nos envolve, como diz Freire, numa busca prazerosa, mas nada fácil.

Ao analisar essa questão, Kramer (2003a) assinala:

(...) professores e professoras não são tias, como com frequência são tratados no conhecido e já denunciado mecanismo de desvalorização, desqualificação e

desprestígio. Muitas pessoas que atuam na educação infantil e no ensino fundamental acostumaram-se a ser chamados de “tias” e “tios”, esvaziando o caráter profissional da sua atuação, abrindo mão até do seu nome. Neste título de pouco poder - defendido por professoras como único bem que parece lhes restar - encontramos marcas de classe social, histórias de desigualdade e exclusão, discriminação de gênero, etnia, preconceitos sofridos, dificuldades enfrentadas. (p.11).

A partir disso, a autora acentua a importância de que os professores estejam dispostos a repensar a sua identidade e a história coletiva que vai se constituindo. Ademais, devem considerar e respeitar as crianças com quem trabalham reconhecendo-as como pessoa em desenvolvimento, sujeito de direitos.

Todavia, foi percebido que, no cotidiano, os professores não circulam pela sala e, muitos não os reconhecem e desconhecem o nome dos alunos e, desse modo, criam certo distanciamento que se materializa na forma como se reportam aos e às estudantes: filhote, filhão, cidadão e galerinha da cozinha.

O desconhecimento e a falta de interação entre adultos e crianças também é percebida nos estereótipos que vão sendo construídos a partir de características comuns como podemos observar no evento a seguir.

Estereótipos

Neste dia estão presentes na sala 32 crianças e na última cadeira estava Bruna, sozinha e com a prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP nas mãos. Enquanto aguardávamos os equipamentos serem ligados para o início da aula, início uma conversa:

Pesquisadora: *Vocês receberam o resultado da OBMEP?*

Bruna: *Recebemos. Apenas dois passaram.*

Pesquisadora: *É mesmo?*

Bruna: *A Gleice (aquela de óculos) e o mais burro da sala*

Pesquisadora: *Como?*

Bruna: *Fazendo uma expressão com o rosto, ela reafirmou e explica - o Tayran é o mais burro, nunca sabe fazer nada. (Caderno de campo, 11-06-2018).*

A identificação com tom pejorativo do outro por suas características pessoais se define como um estereótipo que, segundo Castellanos Guerrero (1998) precede ou fundamenta o preconceito. Estereótipos e estigmas são considerados como novas formas de dominação, heranças que perduraram no imaginário social e que expressam situações cotidianas de conflito.

Ao chamar Vitor de “o mais burro da sala”, Bruna busca desqualificar o menino pela posição diferenciada que alcançou na OBMEP. Este tipo de identificação do outro pelo uso de estereótipos, instaura um “monólogo disfarçado

de diálogo: o outro não é considerado, não é reconhecido, e sua presença é indiferente, é um fantasma sem rosto” (BUBER, 2014, p.5). A superficialidade conduz a estereótipos e preconceitos, de modo que a redução ao que é recorrente possibilita os estereótipos que delineiam as marcas externas e imprecisas para a relação.

De acordo com o que se vê, separa-se e se marca pela superficialidade. A marcação que se dá na superficialidade e não conhece o sujeito por trás da aparência cria e nutre preconceitos. E o problema maior é quando a superficialidade da relação impede de ver o outro, instaurando-se a indiferença (MAIA; PACHECO; LANNES, 2016, p.140).

O desafio da escola e da sociedade é construir entre os sujeitos relações dialógicas, vivas, com reconhecimento e reciprocidade, onde “o homem que está face a mim nunca pode ser o meu objeto” (Buber, 2014, p. 8).

4.2

As crianças escrevem sobre religião

Segundo Bakhtin, somos seres polifônicos e “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc” (2003, p.348). O eco dos discursos apreendidos desperta ressonâncias ideológicas e/ou concernentes à vida, não de maneira harmoniosa, mas na tensão e conflitos será expresso, no discurso formado por diversos discursos, ou seja, polifonia (BAKHTIN, 2005). O ser humano se constitui polifonicamente e ele mesmo sem saber ou perceber, é resultado do mundo que o cerca.

Para Bakhtin (2003), as interações são chave para o entendimento do ser humano que se constitui em relação. Desse modo, a constituição do sujeito entendida de forma contextualizada, na história e na cultura, vai sendo significada pela criança através do social, onde um influencia e contribui para si e para o outro.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, da elaboração do projeto ao momento de análise dos dados, múltiplas vozes e múltiplos sentidos foram sendo produzidos e, no sentido de apreendê-los, diferentes estratégias foram se impondo desde a análise das fichas de matrícula que deram pistas do contexto, as observações trouxeram dados que extrapolaram os objetivos e, nos diálogos foram

sugeridos outros diálogos possíveis. Alguns desses diálogos estão descritos nos eventos abaixo.

A compreensão que os pesquisados tinham do objeto de pesquisa também se evidenciou nas falas e posturas de professores e profissionais da escola que passaram a indicar e relatar situações ocorridas na escola envolvendo a religião. Destas, chamou a atenção uma relatada pelo professor de história que, de acordo com os conteúdos propostos no currículo mínimo, propôs que a turma elaborasse uma redação de, no mínimo quinze linhas, abordando “A origem do homem de acordo com o que você acredita ser real”.

Mediante a relação da atividade com o objeto da pesquisa e a fim de conhecer a opinião das crianças sobre o assunto, o professor disponibilizou cópias de quatro textos produzidos onde foram expressas opiniões, dúvidas e questionamentos tanto para religião quanto para a ciência sobre a origem do homem.

O homem

Há um tempo, Deus se sentia muito triste e sozinho no jardim do Éden, então resolveu pegar um pouco de barro e criar o homem. Então, assim que Deus terminou de criar o primeiro homem do mundo, ele soprou no seu nariz e ele acordou. Deus chamou o primeiro homem do mundo de Adão e a primeira mulher de Eva.

Falou para eles não comerem de uma árvore, mas eles foram lá e comeram.

Deus não gostou da desobediência, então, eles foram expulsos do Jardim do Éden. E então acabou.

Fim da redação (...)

(Júlio, 28-02-2018).

A origem do homem

A criação do homem é um assunto complicado, porque se Deus criou um único casal em um único local da Terra, como teria a humanidade se espalhado pelo mundo?

Na visão de Deus como criador. Seria mais fácil ele criar várias coisas em todas as partes do mundo.

Nas ciências o homem vem do macaco, mas para existir o macaco, é preciso um casal de macacos, daí me vem a pergunta: como surgiram os macacos?

Todo ser vem de outro ser, eu ainda não consigo entender e nem explicar essas coisas.

Eu realmente acredito que Deus tenha criado a humanidade, mas não da forma como é descrita na bíblia. Eu acho que Deus como inteligência suprema é criador de todas as coisas. Ele não faria coisa alguma incompleta, nós que não temos inteligência suficiente para saber e entender Deus.

(Thales, 28-02-2018).

A história que me contaram

Bom, a história que me contaram, e eu acredito, é a história do primeiro homem do mundo. Se Deus não tivesse feito ele, nós não estaríamos aqui. Deus fez o homem para cuidar de tudo o que ele já tinha feito: os animais, os animais terrestres e marinhos e as outras coisas. Deus pegou um punhado de barro (não sei se foi barro mesmo) e ficou muito tempo moldando aquele barro e, quando terminou, deu a ele o fôlego de vida, pôs-lhe o nome de 'Adão e lhe mostrou todo o jardim. Então, veio a "Eva" (só que não é sobre ela a história) e reproduziram dois filhos meninos (eu acho), que reproduziram mais filhos e dessa geração nós nascemos. Se não fosse Deus e o primeiro homem do mundo nós não estaríamos aqui. Essa é a história que eu acredito. Fim. (Arthur, 10-03-2018).

Sem título

O Deus criou o homem para cuidar do jardim. Deus viu que o homem não ia conseguir cuidar do jardim, então Deus pegou uma costela para criar a mulher para ajudar o homem a cuidar do jardim. Deus falou que eles não podiam comer a maçã que a maçã era amaldiçoada aí a cobra falou para mulher que ele não era para obedecer a Deus aí ele comeu a maçã eles foram banidos do jardim, eles tiveram um filho. Os filhos do homem e a mulher tiveram filhos e os filhos tiveram filhos. (Max, 28-02-2018).

Os quatro textos abordam uma concepção religiosa cristã da criação e relacionam o conteúdo da disciplina “A Origem e desenvolvimento do ser humano em sociedade” com aspectos do credo. Todavia, neles se imprimem as concepções das crianças sobre a religião.

As apropriações que as crianças fazem da religião remetem ao que Martin Buber descreve sobre religião e religiosidade.

Religiosidade é o sentimento do homem, sempre renovado, sempre se exprimindo e se formando de novo, surpreso e em veneração, que existe acima da existência condicionada, no entanto, irrompendo ao seu interior algo Incondicional; é a pretensão de instituir uma comunhão viva com o último, a vontade de realizar isto por sua ação e instalá-la no mundo humano. Religião é a soma dos costumes e doutrinas nos quais a religiosidade de dada época de um povo se expressou e se moldou. [...] Se, contudo os ritos e os dogmas da religião se tornaram tão rígidos de modo que a religiosidade seja incapaz de movê-los, não mais querendo submeter-se a eles, então a religião torna-se infrutífera e, assim, não-verdadeira. Assim a religiosidade é o criativo e a religião, o princípio organizador; a religiosidade começa de novo com cada jovem profundamente tocado pelo mistério; a religião quer forçá-lo para dentro de sua estrutura, estabilizá-lo agora e sempre. Religiosidade significa atividade –colocar-se em uma relação elementar com o absoluto– religião significa passividade –tomar para si os mandamentos tradicionais (BUBER, apud SCHOLEM, 1994, p. 143).

Tendo em vista que os textos foram selecionados pelo professor e ocorreu antes de ser iniciada a observação, torna-se inviável afirmar que houve outros pontos de vista não religiosos ou de outra perspectiva.

Na perspectiva de Pedro Teixeira (2016, p.68), o objetivo do ensino deve ser seu entendimento para a construção de diferentes visões de mundo, bem como o direito à liberdade de crença. Dessa maneira, o diálogo e a análise das diferenças entre o pensamento científico e o religioso na perspectiva intercultural da tolerância podem “contribuir para o desenvolvimento de abordagens e orientações didáticas voltadas para a compreensão da importância da teoria evolutiva” e para o estudo do mundo natural, respeitando crenças religiosas criacionistas e não a mudança de crenças religiosas.

Os textos remetem a um momento de ensino de um conteúdo específico que implica que o professor aja eticamente, a fim de construir ponte entre a teoria e a prática na constituição do conhecimento de seu aluno e sobre a forma de desenvolver seu trabalho. Esse processo tem como finalidade gerar dúvidas que suscitam discussões e reflexões, tendo em vista a necessidade de que sejam formados sujeitos críticos e não meros reprodutores de informações.

5 Considerações Finais

As relações e interações entre os sujeitos estão em perigo pela ausência de atitudes de aceitação e reconhecimento do outro, seja ele igual ou diferente. Abordar o diálogo como objeto de estudo é uma oportunidade de apresentar empregando palavras, o que foi observado desenvolvendo a escuta, tendo presença e assumindo responsabilidade. Dessa maneira no cotidiano, foram tecidas relações e criados vínculos, entre os sujeitos que integram escola e a pesquisadora, ou seja, relações entre adulto-adulto/ adulto-criança.

A presente pesquisa propôs penetrar dois complexos universos: o do diálogo e da religião no contexto escolar. Complexo pela diversidade de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em nosso país, a diversidade religiosa faz-se presente no cotidiano das escolas, contudo, a forma como essa pluralidade de crenças é encarada pelos sujeitos afeta a maneira como as relações serão estabelecidas na sociedade, dado o caráter formador da escola.

A religião é um tema que perpassa diversas esferas da vida social, e, entre elas, a escola, de modo que é imperioso o entendimento de que as filiações e convicções religiosas de alunos, professores, equipes de direção e funcionários são partes inerentes de suas identidades.

Para o estudo da religião assinalamos a afirmativa cunhada por Kramer e Edelheit (2018) de que religião e religiosidade não são sinônimos. E, diante das observações e análises desenvolvidas neste trabalho concordamos com estes autores de que o desconhecimento entre as religiões é uma questão a ser enfrentada e da urgência deste reconhecimento que pode ter na escola um espaço legitimado tendo em vista uma proposta de educação na qual o diálogo inter-religioso se apresente como resposta ao preconceito, à discriminação.

Com a compreensão proposta por Buber (2014), de que a religiosidade é espiritualidade e encontro, busca de resposta do ser humano à finitude, aos anseios e temores e por outro lado, concebidas como formações culturais, produções discursivas, as religiões são linguagem e, como tal, no entender de Bakhtin

(1988), são concretas, materiais, espaços de disputa e configuram-se como sistemas ideológicos que influenciam a ideologia do cotidiano que, por sua vez, exerce pressão sobre os sistemas, reafirmamos que uma educação para o diálogo conjuga interações positivas, na superação de qualquer forma de preconceito e discriminação cunhados no desconhecimento ou estranhamento diante de rituais, costumes, gestos e formas de expressão da espiritualidade do outro. (KRAMER e EDELHEIT, 2018).

O tema da diversidade religiosa, portanto, está diretamente atrelado a relações interculturais e de tolerância. Neste sentido, tomar o diálogo como tema de reflexão sobre essa questão, na complexidade do cotidiano escolar abre possibilidades de inserções como ouvir as crianças, observar suas relações e interações com vistas a compreender se a dinâmica escolar, no seu fazer diário e cotidiano, produz condições para a existência do diálogo inter-religioso.

Sendo uma pesquisa que tem na criança a sua centralidade, na qual ela é entendida como pessoa ativa, participante de um grupo, e seus espaços de interação influenciados por suas ações, a investigação aborda a criança e suas interações, com vistas a captar o diálogo, a religião e a escola. Com esta perspectiva de pesquisa com a criança, é afirmado o reconhecimento da crença na sua competência como construtora de conhecimentos, capaz de expressar o que pensa, sente e produz, sujeito ativo e participante.

No campo da educação, os desafios da pesquisa com crianças tem se apresentado nos modos como são reconhecidas em sua inteireza enquanto pessoa, no sentido do olhar e ver o outro precisamente como ele é, com conhecimento íntimo de quem ele é.

O termo escuta vai além da percepção auditiva e informações recebidas, envolve a compreensão das expressões corporais, gestuais e faciais, ou seja, a análise do processo de comunicação que deve se atrelar às diversas linguagens com que as crianças se expressam.

Entender o espaço escolar como espaço fecundo para a investigação implica uma preocupação com o lugar da subjetividade do pesquisador. Foi compreendido que se torna impossível atingir a total objetividade e a subjetividade também tem importância nas opções e interpretações realizadas.

Sendo a escola também o espaço de atuação desta pesquisadora, faz-se necessário o distanciamento, o olhar de fora, o estranhamento para produzir um

estudo com responsabilidade e pensamento ético, de modo a acolher a alteridade, seguindo o rigor científico com certa flexibilidade.

Diante disso, a metodologia utilizada buscou uma aproximação dos sentidos produzidos no interior das práticas, abrindo possibilidades para compreender as concepções que as crianças mobilizam em suas ações nos diferentes contextos. A partir dos objetivos da pesquisa, foram adotadas como estratégias metodológicas as observações com descrição densa em diários de campo que forneceram pistas para a compreensão da circulação do tema da religião na escola; a análise documental que possibilitou conhecer dados que singularizam os sujeitos; a roda de conversa entendida como metodologia que possibilitou o diálogo e viabilizou a relação entre a pesquisadora e pesquisados e, entrevistas que apontaram caminhos dos modos como a criança percebe a presença da religião na escola. Deste modo, a metodologia adotada aposta nas relações, na opção de entrar em contato com os sujeitos, estabelecer diálogos, identificar tensões e conflitos, lidar com o desafio da alteridade, do conhecimento do outro.

Durante as observações, houve oportunidade de aproximação e interação como a roda de conversa que possibilitou a interação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa e ofereceu pistas de um dos modos como a religião é abordada na escola, a partir da compreensão das crianças. Foi também uma oportunidade de desconstrução do lugar do adulto quando a pesquisadora assumiu o lugar do desconhecimento e ofereceu às crianças o lugar do saber. O movimento, mediado pela brincadeira possibilitou a interação, descontração, aproximação e diálogo.

As entrevistas com crianças, tendo como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer, bem como o desejo de conhecer o ponto de vista delas, se constituíram como um momento de diálogo, escuta e troca compartilhadas pelas múltiplas linguagens, pois a sua linguagem oral é acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

A pesquisa nas ciências humanas é lugar de encontro de sujeitos. Na medida em que há interação entre pesquisador e sujeito pesquisado há uma ampliação do olhar do pesquisador e a construção e compreensão conjunta do contexto e da realidade que está sendo investigada.

A construção dos modos de reconhecimento, percepção e compreensão do outro, encontra, na filosofia do diálogo de Buber (2014) e filosofia da linguagem

de Bakhtin (2003), os fundamentos como opção metodológica em que atenção, presença para ouvir, ver, perceber, sentir, vincular-se, disponibilizar-se, acolher, capturar o diálogo se constituem como exigências éticas. Portanto, fazer pesquisa abordando a diversidade evoca um pensamento ético.

A abordagem de uma escola como campo de pesquisa requer um olhar e estudo interpretativo, a compreensão de suas especificidades, mesmo que ela se integre num campo institucional.

Nos caminhos percorridos, foi possível compreender a escola como espaço de formação e circulação de saberes. Além disso, nesse mesmo espaço, percebeu-se o lugar do escutar, do conhecer e do compreender o que as crianças praticam e falam sobre a religião com vistas a captar se há manifestações religiosas na escola; se há, quando e como acontecem essas manifestações; de que maneira as crianças agem e reagem, com seus pares e com os adultos participando de atividades ligadas à religião; as crianças tendo contato com objetos, imagens, textos ou símbolos religiosos no espaço escolar; o que elas falam desses objetos ou imagens se desdobram em questões norteadoras e organizadoras da pesquisa.

Tendo em vista a escolha por observar as aulas de história e geografia de uma turma de 6º ano, um questionamento pertinente foi levantado pelos sujeitos da pesquisa a partir da compreensão de que o ensino religioso seria o espaço legitimado para a abordagem do tema da religião. A escolha deste grupo e destas disciplinas buscou analisar a religião enquanto marca identitária dos sujeitos que se relacionam no espaço escolar, a partir das crianças.

Teve-se como objetivo buscar o diálogo e olhar por outra ótica e com a finalidade de perceber a presença da diversidade religiosa no espaço escolar, identificando como os sujeitos são ouvidos, quais desafios enfrentam e quais caminhos lhes são postos.

O que é almejado, consequentemente, é uma educação com equidade e qualidade, em uma escola plural, lugar onde o indivíduo tem acesso ao conhecimento universal, e onde há o equilíbrio entre as variáveis de qualidade da educação (acesso, permanência, fluxo transferência e aprendizagem) e variáveis sociais (raça/cor, nível socioeconômico e sexo).

O percurso da investigação tornou possível ouvir e partilhar histórias, conhecer e compreender sujeitos e objetos que ocupam as cenas, junto com o imaginário que os envolve. Pátio, corredores, sala de professores e salas de aula,

refeitório, quadra se constituem como espaços plurais, potentes, que despertam variados sentimentos e curiosidades e provocam a criação e recriação de histórias sobre acontecimentos e pessoas que inventam e reinventam cotidianamente esses espaços/tempos. Esta dinâmica constrói as imagens constituintes do campo da pesquisa.

A assumir a escuta das crianças, nas práticas, no que fazem entre si quando brincam, cantam, contam, comentam e falam durante suas atividades espontâneas ou propostas no espaço escolar, implica pensar o lugar que elas ocupam nas instituições de ensino, compreendendo que as crianças não reproduzem diretamente o mundo dos adultos e que são capazes de estabelecer uma nova relação com o que lhes é apresentado. Diante disso, entrar no espaço escolar para pesquisar o que as crianças falam, escutam e praticam sobre religião é reafirmar a importância das perguntas como possibilidade de produzir novas significações.

Diante de tais considerações, cumpre ressaltar que foram muitos os desafios da pesquisa, mas o procedimento ético e os referenciais teóricos contribuíram para a construção de um ambiente de confiança, de interação, aprendizagem, reconhecendo que “somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa pluralidade” (KRAMER, 1999, p. 276).

Sendo uma pesquisa comprometida com a escuta das crianças, optamos por identificá-las como crianças considerando que foi preciso considerar não só a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero, classe social, raça e etnia, informadas nas fichas. Mediante as considerações da Sociologia da Infância e da Antropologia, nas quais as crianças são compreendidas como atores sociais com características próprias que, perante os adultos, são da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição, e a diversidade dos sujeitos.

Nas observações, deparamo-nos com algumas questões e, dentre elas, a inquietação das crianças mediante a presença da pesquisadora que, apesar de, na entrada em sala, ter exposto o conteúdo da pesquisa. No processo de interação pesquisador-pesquisado, algumas se mantinham à distância, porém, se comunicavam com olhares e sorrisos. Outras se mostraram curiosas e até inquietas. A presença da pesquisadora pareceu de difícil compreensão tanto para as crianças quanto para os profissionais quando se referem a ela como: “a professora convidada”.

As observações trouxeram reflexões sobre o quanto a familiaridade com o ambiente escolar garante ou não o conhecimento de sua rotina, hábitos, administração e regras da instituição e dos indivíduos que dela fazem parte e, que, de alguma forma, estão direta e indiretamente envolvidos nesta investigação.

Durante as observações, percebemos que a religião aparece nas conversas das crianças, como também durante as aulas e em produções escritas, contudo, mediante a postura indiferente, ou seja, a não presença do adulto foi possível perceber que as crianças falam sobre ela, em circunstâncias determinadas, visto que nas situações em que houve diálogo e, aquelas em que o ponto de vista dos educandos foi ouvido, as interações eram entre os pares, sem a presença e intervenção do adulto e, neste sentido, em momentos de brincadeira. Ou seja, o jogo e a brincadeira se constituíram como caminhos, construídos pelas próprias crianças para a aceitação e acolhimento do outro e, portanto, construído um diálogo autêntico, com disponibilidade para escutar o outro, em presença e reciprocidade.

Sendo assim, no que se refere à relação professor-aluno e ensino de conteúdos, as situações observadas seja na escrita do mural em homenagem à Páscoa ou nas aulas sobre as teorias da evolução, a religião, que, no sentido buberiano, é a soma dos costumes e doutrinas nos quais a religiosidade de dada época de um povo se expressa e se molda, foi ressignificada pelas crianças que, ao não serem ouvidas ao expressar suas percepções e crenças constroem com seus pares outros modos de acolhimento e reconhecimento.

Contudo, a conduta por parte dos educadores, que embora introduzisse perguntas para a apresentação dos conteúdos, pode ser compreendida como um diálogo técnico comprometido com o ensino de conteúdos que, mediante a resposta não oficial se concretizou em um monólogo disfarçado de diálogo em que a indiferença marca a vez e o lugar ocupado pelo outro.

Nas entrevistas as crianças relatam situações em que compartilham experiências e vivências religiosas nas quais prevalece a religião cristã e seus ritos. Podemos destacar, considerando a prevalência da religião cristã, que há diálogo sobre a religião, que aposta na possibilidade da renovação facultada pelo encontro, todavia não há diálogo inter-religioso tendo em vista a ausência e desconhecimento de outras crenças.

As observações na escola se revelaram desafiadoras à pesquisadora exigindo desnaturalizar aquilo que constituiu seus modos de ser, pensar e agir a partir de inquietações e indagações, como: Quem são esses sujeitos? Como e em quais condições vivem? O que pensam sobre os dados declarados por adultos, seus responsáveis? Eles optaram pelo ensino religioso?

A resposta foi orientada pela metodologia adotada e, assim, a análise dos documentos e fichas preenchidas e entregues pelos responsáveis à secretaria da escola, contribuiu para conhecer quem são as crianças considerando não apenas a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero, classe social, raça e etnia, mas, para uma análise mais abrangente de uma pesquisa comprometida com a escuta das crianças, foi preciso ouvir as crianças em diferentes situações.

Outra questão norteadora de todo o processo foi a importância de saber os nomes dos sujeitos. Essa pergunta atravessou as relações entre as crianças e a dos adultos com elas e, acentua o desafio da escola e da sociedade de construir entre os sujeitos relações dialógicas, vivas, com reconhecimento e reciprocidade que confere ao outro identidade.

A entrada no campo, as observações exploratórias e a observação da escola pesquisada foram oportunidades de conhecimento e reconhecimento de que nestes espaços, a presença no sentido de estar com o outro por inteiro, o diálogo que exige acolhimento e aceitação, é um desafio a ser superado e que, se ouvidas as crianças tem importantes contribuições e propostas a oferecer.

A escola observada, em que não foi observado em seu trabalho cotidiano nenhum tipo de influência religiosa, coaduna com o proposto para uma instituição pública de ensino e reitera a sua compreensão como espaço onde crianças e adultos partilham aprendizados, tolerância, humanidade e segurança. Em resumo, ela é um espaço de reconhecimento da singularidade das diferenças.

6

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. **Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural**. Educ. Soc., vol.32, n. 117 Campinas, Oct./Dec, 2011

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

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livros, 2005

_____. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T; SOARES, S J; KRAMER, S (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 11 -25.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BALEEIRO, L. A. **O pluralismo religioso como desafio ao diálogo para ensino religioso no Brasil**. São Paulo, SP, 2015. 123.p. Dissertação - Ciência da Religião- Universidade Metodista de São Paulo.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Problema da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 Ed, Trad. de Michel Lahud e Yara Trateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 2006

_____. **Estética da criação verbal**. 4. Ed, Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Anablume; Hucitec, 2002.

BARCELLOS, J. **Entre diálogos e silenciamentos: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas?**. Rio de Janeiro, 2016. 158p. Dissertação de Mestrado- Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. ;ANDRADE, M. **A religião entra na escola pública: uma análise da intolerância religiosa na escola.** In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- **ENDIPE**. Fortaleza: UECE, 2014.

BARROS, C. dos A. **Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação: políticas públicas e escolaridade de profissionais da educação infantil.** Rio de Janeiro, 2012. 113p. Dissertação de Mestrado-Mestrado: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política.** SP, Brasiliense, 1987a.

_____. **Obras Escolhidas II, Rua de mão única.** SP, Brasiliense, 1987b.

_____. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política** São Paulo: Brasiliense, 1987a, pp. 114-119.

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1987a, pp. 197-221.

_____. Experiência. In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, 2002, pp. 21-26.

BITTENCOURT, C. M. **O que é disciplina escolar?** In: Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2004.

BRANCO, J. C. **A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do Município de Duque de Caixas.** Rio de Janeiro, 2012. 130f. Dissertação de Mestrado: Departamento de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Constituição de 1988.** Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>, acessado em 17dez. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Sobre a Comunidade**. Seleção e Introdução de Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **El camino del ser humano y otros escritos**. Salamanca: Kadmos, 2004.

_____. **Eu e Tu**. Trad. e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros – e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, C. P. de e R., M. E. N. **Religião e sucesso escolar na rede municipal do Rio de Janeiro**. Educ. rev. [online]. 2017, vol.33. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e162025.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2019.

CARVALHO, L. D. **Infância, brincadeira e cultura**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais... Recife, p. 1-21. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4926-int.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: EDUSP, 1978.

CASTELLANOS, G. A. “Nación y Racismos”. In: CASTELLANOS, G., A; SANDOVAL, P, J. M. (coords.). **Nación, Racismo e identidad**. México, DF: Editora Nuestro Tiempo, 1998.

CAVALIERE, A. M. **Mal-Estar do ensino religioso nas escolas públicas**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p.303-332, maio/ago. 2007.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

_____. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

_____. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças**. Educação, Sociedade e Cultura, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002.

COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Hugo Zahar Ed, 2009.

CHRISTENSEN, P; J, A. **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005.

CRUZ, S. H. V. ; CRUZ, R. C.A. . **A Perspectiva de crianças sobre a creche**. Eventos Pedagógicos , v. 6, p. 155, 2015.

CRUZ. E. A. de S. e. **O currículo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro- as identidades no ensino da História do Brasil: Quais são os espaços da História da África e do Negro (Lei nº 10.639/03)?**. Trabalho apresentado XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

CUNHA, L. A. **O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas**. Educação & Sociedade. Vol. 34, n. 124. Jul-Set. 2013.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de pesquisa, v. 35, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FERREIRA, M. **“Ela é nossa prisioneira!”** – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório Aberto**. Universidade do Porto, 2010.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d’água, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. **A pesquisa em educação: questões e desafios**. Vertentes, São João Del-Rei, v. 1, p. 28-37, 2007.

_____.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. caderno de Pesquisa, n 116, p. 21-32, 2002.

GEERTZ, C. A. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

IVENICKI, A. **Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

_____.; CANEN, A. G. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

JOBIM E SOUZA, S., Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In Freitas, M.T.A. (Orgs). **Escola tecnologia digitais e cinema**. Juiz de Fora.:Ed. UFJF, 2011

LANNES, P. P. P. **Entre o visível e o invisível: a presença da criança na instituição de Educação Infantil**. Rio de Janeiro, RJ, 2015. 1080p. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LEÃO, F. D. P. **O diálogo inter-religioso na prática pedagógica dos professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza**. Fortaleza, CE, 2016. 148p. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1995.

KRAMER, S.; EDELHEIT, J. **Religiões e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro**.: Foro de Educación, v. 16, p. 57, 2018.

_____. Na pré-scola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com crianças?.. In: Cintra, Rosana Gonçalves Gomes. (Org.). **Desafios da prática docente na educação da infância: pesquisas no cenário contemporânea**. 1ed.Campo Grande/MS: Oeste, 2014, v. 1, p. 13-36.

_____.; SANTOS, T. R. L. dos. Contribuições de Lev V. para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, M. I; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (Orgs). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

_____.;MOTTA, F.M.N. Criança. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. Educação a Contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Política, Cidade e Educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

_____. **De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas**. Pátio Educação Infantil. São Paulo, v.2, 2003a.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola: leitura, escrita e formação de professores**. São Paulo: Ática, 2003b.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educ. Soc. [online]. vol.18, n.60, p.15-35, 1997.Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>, Acesso em: 04.jan.2019.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992. (coleção biblioteca da educação. Serie 1. Escola; v. 3).

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares da Educação Infantil: para retomar o debate. In: KRAMER, S. (org.). **Relatório da pesquisa “Formação dos profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro”**, 2001.

MAIA, M. N. V. G.; PACHECO, A. E. B.; LANNES, P.P. P, Entre a alteridade e a indiferença: uma análise das relações na escola. **Revistas Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 133-141, 2016.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza**. Curitiba, Dissertação de Mestrado em Estudos Literários: Universidade Federal do Paraná, 2010.

MARINHO, N. P. **A educação para diálogo inter-religioso na escola pública brasileira: uma aliada à cultura da paz**. São Leopoldo, 2014.129p. Dissertação de Mestrado em Teologia: Faculdades EST Programa de Pós-Graduação.

MELO, A. F. M. de. **Ensino Religioso Escolar: ponderações sobre aspectos dialógicos e epistemológicos**. São Leopoldo, SP, 2014. 112p. Dissertação (Mestrado) –Escola Superior de Teologia- Faculdade EST.

MELO, M. C. H. de. **Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar**. Ponta Grossa, PR, 2013,110p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) [et al]. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos- transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Rio de Janeiro, RJ, 2010. Tese de Doutorado: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NASCIMENTO,V.P do. **Do diálogo inter-religioso à construção da espiritualidade: uma análise de procedimentos pedagógicos em aulas de ensino religioso**. São Leopoldo, SP, 2014. 143p. Dissertação (Mestrado) –Escola Superior de Teologia- Faculdade EST.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A., org. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 12-23.

OLIVEIRA, A. G. de. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás**. Caruaru, PE, 2014. 283p. Dissertação, Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVER, J. **Aqui estamos nós: notas sobre como viver no planeta terra**, São Paulo, Salamandra, ilustração do autor; tradução Yukari Fugimura, 2018.

PENA, A. C. **“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro, 2015. 165p. Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PINTO, M. e SARMENTO, M.J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, M. e SARMENTO, M (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1997.

RAMOS, M. E. N. **Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares**. Rio de Janeiro, 2014. 129p. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil**. In: Dados. vol. 54. 2011.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SAMPAIO, F. M, **Teologia e sociedade: o papel social da igreja frente aos desafios educacionais num mundo em transição**, São Leopoldo, SP, 2015. 97p. Dissertação (Mestrado) –Escola Superior de Teologia- Faculdade EST.

SANTOS, M, S. dos. **Religião e demanda: o fenômeno religioso em escolas públicas**. Campinas, SP, 2016. 237p. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.

SANTIAGO, M. B. N. **Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber**. Recife, 2014. 346p. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

SARMENTO. M J. Uma agenda crítica para os Estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p 31-49, jan/abril. 2015.

_____. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011, p 137-179.

SCHÖLEM, G. **O Golem, Benjamin, Buber e outros justos: judaica I**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

SCRAMINGNON, G. B. S. **Ser criança, ser adulto, ser professor: encontro, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos**. Rio de Janeiro, 2017. 167p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo 2012: História**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317. Acesso em: 25. Jan.2019.

SEPULVEDA, J. A. **Laicidade em Destaque**, Texto publicado na página da ANPED, 2018.

SILVA JR, H. “Intolerância religiosa e direitos humanos”. In SANTOS, I. dos & ESTEVES F. A. (Orgs). **Intolerância Religiosa X Democracia**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3º Edição. Editora Autêntica. 2010.

SILVA, L. H. P. DA. **Baixada Fluminense como vazio demográfico? População e território no antigo município de Iguaçu (1890/1910)**. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 34, p. 415-425, 2017.

SOUZA, E. de L. **Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxélbá Latam**. São Carlos, SP, 2016. 179p. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos.

SOUZA. M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico Cultural**, Marília, SP, 2007. 154p. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

TEIXIERA, F. **Diálogo inter-religioso: o desafio da acolhida da diferença**. Revista Perspectiva Teológica v. 34, n. 93, p. 155-177, 2002.

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

VALENTE, G. A. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – USP. São Paulo. 2015

_____. **A religiosidade na prática docente**. Revista Brasileiros Estudos Pedagógicos. Brasília, vol.98 no. 248 Jan./Abr. 2017.

_____.; SETTON, M. da G. J. **Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola**. CADERNOS CERU, série 2, v. 25, n. 1, 179-196, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Del Arte**. Barcelona: Barral Editores, 1972.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009 a.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Editora Ática, 2009b.

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

YOUNG, M. **Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento.** Cadernos Cenpec, 2013.

ZAGO, N.N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN ZAGO, N.N. et al. **Itinerários de Pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZLOT, G. R. W. **Crianças, adultos e as interações na escola: encontros no cotidiano.** Rio de Janeiro, 2012. 121p. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ZUBEN, N. A. V. Introdução (p. I-LXXIII) e Notas do Tradutor. In: BUBER, M. **Eu e Tu.** São Paulo: Centauro, 2001.

Sites visitados

www.anped.org.br
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
<http://bdtd.ibict.br/vufind/>
www.capes.gov.br/bdtd.ibict.br
www.ceperj.rj.gov.br
<http://conexao.educacao.rj.gov.br>
www.dbd.puc-rio.br/sitenovo
<http://docenteonline.educacao.rj.gov.br/NovoDocente/>
www.edulaica
www.ibge.gov.br
www.museudeartedorio.org.br
www.qedu.org.br
www.scielo.br
www.unicef.pt

7 Apêndices

**TABELA 1– Amostra
Religião/População residente/Religião Testemunhas de Jeová**

Nova Iguaçu - Estado do Rio De Janeiro		
1º	Rio de Janeiro	37974
2º	São Gonçalo	11234
3º	Duque de Caxias	8296
4º	Nova Iguaçu	7123

Nova Iguaçu – Brasil		
1º	São Paulo - SP	101493
2º	Salvador - BA	65355
3º	Rio de Janeiro - RJ	37974
4º	Fortaleza - CE	17518
5º	Guarulhos - SP	15441
21º	Camaçari - BA	7213
22º	Uberlândia - MG	7136
23º	Nova Iguaçu - RJ	7123

Dados extraídos da amostra Censo 2010

TABELA 2 - Amostra
Religião / População residente / Religião Católica

Católica apostólica brasileira

Nova Iguaçu - Estado do Rio de Janeiro

1º	Rio de Janeiro	25743
2º	São Gonçalo	4526
3º	Nova Friburgo	3192
4º	Niterói	2886
5º	Duque de Caxias	2841
6º	Nova Iguaçu	2628

Nova Iguaçu – Brasil

1º	São Paulo - SP	28673
2º	Rio de Janeiro - RJ	25743
3º	Salvador - BA	15878
4º	Manaus - AM	11352
5º	Fortaleza - CE	10292
...		
27º	Osasco - SP	2799
28º	Ananindeua - PA	2690
29º	Nova Iguaçu - RJ	2628

Católica apostólica romana

Nova Iguaçu - Estado do Rio de Janeiro

1º	Rio de Janeiro	3229192
2º	São Gonçalo	417577
3º	Duque de Caxias	299971
4º	Nova Iguaçu	263499

Nova Iguaçu – Brasil

1º	São Paulo - SP	6549775
----	----------------	---------

2°	Rio de Janeiro - RJ	3229192
3°	Fortaleza - CE	1664521
4°	Brasília - DF	1455134
5°	Belo Horizonte - MG	1422084
...		
40°	Ananindeua - PA	269329
41°	Florianópolis - SC	267618
42°	Nova Iguaçu - RJ	263499

Católica ortodoxa

Nova Iguaçu - Estado do Rio de Janeiro

1°	Rio de Janeiro	5751
2°	Duque de Caxias	1264
3°	São Gonçalo	703
4°	Maricá	603
5°	Nova Iguaçu	581

Nova Iguaçu – Brasil

1°	São Paulo - SP	14894
2°	Brasília - DF	5760
3°	Rio de Janeiro - RJ	5751
4°	Salvador - BA	2793
5°	Fortaleza - CE	2248
...		
29°	Maricá - RJ	603
30°	Belém - PA	586
31°	Nova Iguaçu - RJ	581

Dados extraídos da amostra Censo 2010

TABELA 3- Amostra
Religião / População residente / Religião Evangélica

Nova Iguaçu - Estado do Rio de Janeiro

1º	Rio de Janeiro	1477021
2º	São Gonçalo	325310
3º	Duque de Caxias	314459
4º	Nova Iguaçu	294099

Nova Iguaçu – Brasil

1º	São Paulo - SP	2487810
2º	Rio de Janeiro - RJ	1477021
3º	Brasília - DF	690982
4º	Manaus - AM	640785
5º	Belo Horizonte - MG	595244
...		
13º	São Gonçalo - RJ	325310
14º	Duque de Caxias - RJ	314459
15º	Nova Iguaçu - RJ	294099

Dados extraídos da amostra Censo 2010

**TABELA 4 - Amostra
Religião / População residente /
Religião / Evangélica / Missionária / Adventista**

Nova Iguaçu - Estado do Rio de Janeiro

1º	Rio de Janeiro	20963
2º	Campos dos Goytacazes	4964
3º	Nova Iguaçu	3773
1º	São Paulo - SP	77530
2º	Manaus - AM	50034
3º	Salvador - BA	29230
4º	Curitiba - PR	23294
5º	Rio de Janeiro - RJ	20963
...		
50º	Eunápolis - BA	4024
51º	Teófilo Otoni - MG	3954
52º	Nova Iguaçu - RJ	3773

Nova Iguaçu – Brasil

1º	São Paulo - SP	77530
2º	Manaus - AM	50034
3º	Salvador - BA	29230
4º	Curitiba - PR	23294
5º	Rio de Janeiro - RJ	20963
...		
50º	Eunápolis - BA	4024
51º	Teófilo Otoni - MG	3954
52º	Nova Iguaçu - RJ	3773

Dados extraídos da amostra Censo 2010

TABELA 5- Amostra
Religião / População residente / Religião / Espírita

Nova Iguaçu - Estado do Rio de Janeiro

1º	Rio de Janeiro	372851
2º	Niterói	34484
3º	São Gonçalo	27450
4º	Nova Iguaçu	20914

Nova Iguaçu – Brasil

1º	São Paulo - SP	531822
2º	Rio de Janeiro - RJ	372851
3º	Porto Alegre - RS	96701
4º	Belo Horizonte - MG	96639
5º	Brasília - DF	89836
...		
27º	Rio Grande - RS	21309
28º	Belém - PA	21306
29º	Nova Iguaçu - RJ	20914

Dados extraídos da amostra Censo 2010

TABELA 6 - Amostra
Religião / População residente / Religião / Sem religião

Nova Iguaçu - Estado do Rio de Janeiro

1º	Rio de Janeiro	858704
2º	São Gonçalo	175200
3º	Duque de Caxias	173634
4º	Nova Iguaçu	168600


Nova Iguaçu – Brasil

1º	São Paulo - SP	1056008
2º	Rio de Janeiro - RJ	858704
3º	Salvador - BA	471928
4º	Brasília - DF	236528
5º	Recife - PE	224401
...		
7º	São Gonçalo - RJ	175200
8º	Duque de Caxias - RJ	173634
9º	Nova Iguaçu - RJ	168600

Dados extraídos da amostra Censo 2010

8 Anexos

Anexo 01 – Ficha de Renovação de Matrícula - Frente

 GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
FICHA DE RENOVACÃO DE MATRÍCULA

DADOS PESSOAIS

Nome: _____
 Data de Nascimento: _____ Sexo: _____
 Quantidade de Filhos: _____ Tipo Sanguíneo: _____
 Etnia: _____ Estado Civil: _____
 País de Nascimento: _____ Nacionalidade: _____
 UF Nascimento: _____ Naturalidade: _____
 Credo: _____ Necessidade Especial: _____
 Matrícula: _____ Hora: _____
 Data da Situação: _____

FILIAÇÃO

Nome mãe: _____ Falecida: _____ CPF: _____
 Nome Pai: _____ Falecido: _____ CPF: _____
 Resp. Legal: _____
 Nome Outros: _____ CPF: _____
 Tel Mãe: _____ Tel Pai: _____ Tel Resp: _____

ENDEREÇO

Endereço: _____ Número: _____
 Complemento: _____ Bairro: _____
 Município: _____ Estado: _____
 CEP: _____ Localização/Zona de Residência: _____

CONTATO

Telefone: _____ Celular: _____ E-mail: _____

RG DETRAN/RJ

Número do Documento: _____ Data de Exp. RG DETRAN/RJ: _____

DOCUMENTO

CPF: _____
 Tipo: _____ Número: _____ Complemento Identidade: _____
 Estado: _____ Órgão Emissor: _____ Data de Expedição: _____

OUTRAS INFORMAÇÕES

Identificação no INEP: _____ Identificação Social (NIS): _____

CERTIDÃO CIVIL

Tipo Certidão: _____ Certidão Civil: Modelo Antigo
 UF Cartório: _____ Município Cartório: _____
 Nome do Cartório: _____
 Livro: _____ Folha: _____ Termo: _____ Data de Emissão: _____
 Matrícula de Certidão: _____

TRANSPORTE

Utiliza Transporte? Não _____ Poder Responsável: Estadual
 Modal _____
☐ BARCAS ☐ METRÔ ☐ ÔNIBUS ☐ TRANSPORTE RURAL ☐ TREM

<http://conexao.educacao.ri.gov.br/ConexaoEducacao/Academico/FichaRenovacao.aspx?Ch...> 30/10/2018

Anexo 02 – Ficha de Renovação de Matrícula - Verso

RENOVAÇÃO DE MATRÍCULA - VIA DO ALUNO

Matrícula: _____
 Nome: _____
 Ano Letivo: _____ Período Letivo: 0
 Unidade de Ensino: _____
 Código do Censo: _____
 Modalidade: _____
 Código do Curso: _____ Nome do Curso: _____
 Série: _____ Data Sugerida: _____
 Ensino Religioso: _____ Língua Estrangeira Optativa: _____
 Situação: _____ Data da Situação: _____

"Este documento não é válido como declaração de matrícula, tampouco aprovação do aluno na série confirmada. Somente após o encerramento do ano letivo é que o aluno estará aprovado ou reprovado. Caso tenha sido reprovado, deverá ser confirmada sua matrícula na série em que foi reprovado."

Matrícula do Servidor: _____ Nome do Servidor: _____

Local _____

Assinatura do Servidor _____ Assinatura do Responsável do Aluno _____

RENOVAÇÃO DE MATRÍCULA - VIA UNIDADE DE ENSINO

Matrícula: _____
 Nome: _____
 Ano Letivo: _____ Período Letivo: 0
 Unidade de Ensino: _____
 Código do Censo: _____
 Modalidade: _____
 Código do Curso: _____ Nome do Curso: _____
 Série: 7 Turno _____ Data Sugerida: _____
 Ensino Religioso: _____ Língua Estrangeira Optativa: _____
 Situação: _____ Data da Situação: _____

"Este documento não é válido como declaração de matrícula, tampouco aprovação do aluno na série confirmada. Somente após o encerramento do ano letivo é que o aluno estará aprovado ou reprovado. Caso tenha sido reprovado, deverá ser confirmada sua matrícula na série em que foi reprovado."

Matrícula do Servidor: _____ Nome do Servidor: _____

Local _____

Assinatura do Servidor _____ Assinatura do Responsável do Aluno _____

Anexo 03 – Ficha de Opção pelo Ensino Religioso

Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Diretoria Regional Metropolitana I
EE Machado de Assis –UA 186789 – INEP: 33059306 – Tel: 27852110

FICHA DE OPÇÃO PELO ENSINO RELIGIOSO

Nome do Aluno: _____
Idade: _____ Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____ Modalidade: E F ()
Declarante: () Aluno () Responsável
Nome do responsável: _____
1- Frequenta alguma comunidade religiosa? () sim () não
Qual? _____
2- Deseja participar das aulas de Ensino Religioso do seu credo? () Sim () Não
3- Caso não haja professor que represente seu credo, ainda assim deseja participar das aulas com professor de outro credo? () Sim () Não
4- Mesmo não tendo nenhuma religião definida, não frequentando nenhuma comunidade religiosa, mesmo assim deseja participar das aulas de Ensino Religioso? () Sim () Não

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 20 _____

Ass. do aluno – quando maior de 16 anos

Ass. do responsável – quando menor de 16 anos

Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Diretoria Regional Metropolitana I
EE Machado de Assis –UA 186789 – INEP: 33059306 – Tel: 27852110

FICHA DE OPÇÃO PELO ENSINO RELIGIOSO

Nome do Aluno: _____
Idade: _____ Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____ Modalidade: E F ()
Declarante: () Aluno () Responsável
Nome do responsável: _____
1- Frequenta alguma comunidade religiosa? () sim () não
Qual? _____
2- Deseja participar das aulas de Ensino Religioso do seu credo? () Sim () Não
3- Caso não haja professor que represente seu credo, ainda assim deseja participar das aulas com professor de outro credo? () Sim () Não
4- Mesmo não tendo nenhuma religião definida, não frequentando nenhuma comunidade religiosa, mesmo assim deseja participar das aulas de Ensino Religioso? () Sim () Não

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 20 _____

Ass. do aluno – quando maior de 16 anos

Ass. do responsável – quando menor de 16 anos