

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

FERNANDA SANTOS DO NASCIMENTO

DIVERSIDADE RELIGIOSA E ENSINO RELIGIOSO: RELAÇÕES POSSÍVEIS?
UM OLHAR A PARTIR DE ALUNOS E PROFESSORES DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB.

JOÃO PESSOA

2016

FERNANDA SANTOS DO NASCIMENTO

**DIVERSIDADE RELIGIOSA E ENSINO RELIGIOSO: RELAÇÕES POSSÍVEIS?
UM OLHAR A PARTIR DE ALUNOS E PROFESSORES DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências das Religiões.

Orientador: Profº. Drº. Marinilson Barbosa da Silva.

JOÃO PESSOA
2016

N244d Nascimento, Fernanda Santos do.

Diversidade religiosa e ensino religioso: relações possíveis? Um olhar a partir de alunos e professores de escolas municipais de João Pessoa-PB / Fernanda Santos do Nascimento.- João Pessoa, 2016.

236f. : il.

Orientador: Marinilson Barbosa da Silva

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

o Ciências das religiões. 2. Diversidade religiosa.
3. Ensino religioso. 4. Intolerância religiosa.

UFPB/BC

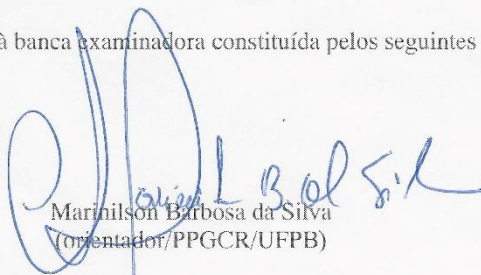
CDU: 279.224(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

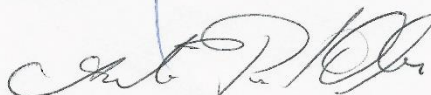
*"DIVERSIDADE RELIGIOSA E ENSINO RELIGIOSO: RELAÇÕES POSSÍVEIS? UM
OLHAR A PARTIR DE ALUNOS E PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE
JOÃO PESSOA/PB"*

Fernanda Santos do Nascimento

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



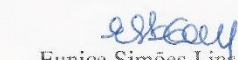
Marililson Barbosa da Silva
(orientador/PPGCR/UFPB)



Amurabi Pereira de Oliveira
(membro-externo/UFSC)



Danielle Ventura de Lima Pinheiro
(membro-externo/CINTEP)



Eunice Simões Lins Gomes
(membro-interno/PPGCR/UFPB)

AGRADECIMENTOS

À Deus, base da minha vida, meu sustento e minha força, pelo amor incondicional, cuidado e proteção e por acima de tudo ter derramado suas bênçãos sobre mim, de tal maneira de que se não fosse com ele não teria chegado até aqui. Por ter cuidado de cada detalhe de modo que sendo forasteira me proporcionou dois anos de experiências maravilhosas.

Ao meu pai, Afranio Ambrosio do Nascimento, meu héroi, meu velho, meu amigo, minha referência de vida, a quem dedico a ele essa conquista, por ter acreditado em mim, por seu amor, cuidado, por sempre ver a vida com um olhar de forma positiva, por sempre me acalantar e me dizer palavras de conforto, por sua insistência e lágrimas derramadas ao tentar oportunizar aos seus filhos melhores condições de vida, por me fazer sentir-se segura estando ao seu lado, ou mesmo por ouvi-lo me chamar de filha.

À minha mãe, Maria José dos Santos do Nascimento, minha véia, minha nega, Maria, mainha, mamãe, não importa os muitos nomes que a dou e sim o amor e carinho com o quais são envolvidos. Minha melhor amiga, a quem amo imensamente, por sua amizade, confiança, e suas orações, por sua persistência, pelas noites mal dormidas, em que saía do acalento de sua cama e colocava um colchão no chão e adormecia ao meu lado, para que eu pudesse estudar pelas madrugadas num quarto separado da casa. Por suas lágrimas derramadas mesmo quando ainda éramos (eu e meus irmãos) pequenos e se dirigia para Maceió e ao ver crianças com bolsas de escolas nas costas, suas lágrimas rolavam em sua face por achar que não iria ter o privilégio de nos colocar para estudar, já que morávamos na zona rural, onde não tinha escolas na região e ela não teria condições financeiras de nos colocar na cidade.

A vocês meus pais, razão da minha existência, motivos maiores da minha alegria, meus amores eternos, os dedico esta conquista, pois não viram apenas eu ir para a escola, mas puderam me ver ir e voltar da faculdade, e agora poder se alegrar com mais essa conquista, com esse retorno para casa. Se consegui até aqui é porque tenho vocês como meu baluarte.

Aos meus irmãos que diretamente e indiretamente contribuíram com essa conquista, pelo apoio que sempre me deram, em especial a minha mana Flávia Vanessa Santos do Nascimento, por sua disponibilidade e a minha mana Andreia Santos do Nascimento, que sendo dona de uma chatice inigualável tem dado igual contribuição. A minha avó, minha neguinha, por seu amor e orações incansáveis. Aos meus sobrinhos a quem os amo sem medidas. À minha amiga e cunhada Rafaela Feitosa pelo apoio e contribuição. À toda a família que estiveram na torcida por mim, especialmente os tios e tias.

Ao meu amado e querido noivo, Claudevane Marques da Silva, amigo de todas as horas, a pessoa que sempre me apoiou nos momentos bons e ruins, quem me acompanhou mais de perto durante esse período, já que dividia com ele toda minha ansiedade, frustrações, dificuldades, desabafos e alegrias, meu companheiro, meu parceiro e cúmplice, a você meu agradecimento por sua presença ser tão importante na minha vida e nesta dissertação, por ser a pessoa maravilhosa a quem meu coração escolheu para amar.

Ao meu ex e sempre orientador Dr. Amurabi Pereira de Oliveira, a quem tive o privilégio de ser sua monitora por dois anos, e orientanda de TCC e de grupo de pesquisa, sou grata por teres acreditado em mim, por ter me iniciado na academia, na pesquisa e me mostrado outros caminhos além da graduação, que se não fosse por você não teria me inscrito na seleção de mestrado na qual fui aprovada, minha referência profissional, dono de uma ética profissional admirável e de uma inteligência sem tamanho, você Amurabi, é também parte desta conquista, meus agradecimento!

Meu orientador, professor Dr. Marinilson Barbosa da Silva, por ter aceito o meu projeto mesmo sem conhecer meu potencial e ter me possibilitado a imersão no curso Ciências das Religiões, o qual pude ingressar em uma área, que para mim se revelava como nova, por durante os dois anos desse curso ter compartilhado experiências e aprendido contigo, pelas orientações e o apoio.

À professora Dr^a. Eunice Simões Lins Gomes, por ter se disponibilizado a leitura deste trabalho e a contribuir com ele, e por principalmente na aula inaugural do curso, onde eu me sentia perdida na cidade já que não a conhecia ainda, me deu uma carona em seu carro me deixando em frente a minha residência. A senhora professora, talvez não soubesse a importância daquele gesto, mas eu que pela primeira vez saía a noite em uma cidade que ainda era desconhecida sabia bem o que aquele seu ato significava, principalmente porque era a primeira vez que nos víamos e trocávamos algumas palavras, meu muito obrigada.!

À professora Dr^a Danielle Ventura Bandeira de Lima, por também ter aceitado a contribuir com esta dissertação, onde já na qualificação apresentou importantes reflexões acerca deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, por terem contribuído ao longo desses dois anos com minha formação, principalmente aqueles quem tive um contato mais direto.

As duas secretárias do Programa Márcia e Avany, por serem pessoas tão especiais, que as considero para além de profissionais, onde durante os dois anos do curso conquistei a amizade de ambas, em que não era simplesmente uma aluna que procurava as secretárias, mas

uma aluna que procurava as colegas profissionais do programa, obrigada pelos esclarecimentos, ajuda, conselhos, e até puxões de orelhas meninas!

Resta-me agradecer agora aos amigos, aqueles que contribuíram diretamente e indiretamente com esta conquista. Inicialmente gostaria de agradecer ao Gilson Vieira da Silva, por na noite anterior a prova da seleção, mesmo tendo acabado de chegar de uma viagem longa se dispôs a ajudar meu noivo a dirigir durante a viagem de Messias à João Pessoa e nos privilegiou com sua companhia, que ao chegarmos na UFPB mais de meia noite não se incomodou em dormir dentro do carro no estacionamento da universidade.

Ao amigo Givanildo da Silva, a quem tive o privilégio de ter sua amizade desde o período da graduação, que me incentivou a ir sempre mais, alguém que sempre compartilhei os sonhos, dificuldades, anseios, alegrias e agora a realização de uma conquista, obrigada Givanildo por seu apoio incondicional, que não mediu esforços em me ajudar, que ao saber da minha aprovação me procurou e se dispôs a contribuir também financeiramente. Um ato de ajuda ao próximo imensurável, o valor simbólico da sua disponibilidade em me ajudar não há com o que se iguale! Serei eternamente grata pela sua presença constante e contribuição durante este período e outros que virão.

A minha amiga, Maria Isabel Pia dos Santos, uma verdadeira irmã que encontrei em João Pessoa, a quem compartilhei todos os momentos possíveis numa vida de pós-graduação, dificuldades, frustrações, alegrias, conquistas, superação. E encaramos as dificuldades juntas com lamentações e altas gargalhadas. Foram muitos momentos, momentos esses que não serão esquecidos, a simplicidade com que Bel vê a vida é admirável, e com ela tive o privilégio de aprender cada vez mais, não apenas conhecimentos acadêmicos, mas estes que são adquiridos na vida e com a vida. Com sua amizade Bel, as dificuldades, as pedras no meio do caminho tornaram-se mais simples de serem ultrapassadas, obrigada pela sua amizade, pela sua disposição, por ter aberto sua casa e sua família para que eu entrasse, com a solidão de estar sozinha pude encontrar em você e em sua família o acalento de casa. Vou parar aqui porque que se for agradecer por cada detalhe, os leitores não concluirão a leitura, enfim só me resta agradecer por todos os momentos que aprendi contigo.

À dona Maria da Luz, mãe de Maria Isabel, uma das Marias da minha vida, pessoa incrível, que sem nunca ter me visto antes me deu estadia em sua casa durante doze dias, que por ela eu teria ficado até concluir o curso. Encontrei nela uma verdadeira mãe, a pessoa que se preocupava comigo, onde pude aproveitar do seu maravilhoso tempero, comer a sopa, o cuscuz, a lasanha e um delicioso almoço preparado por ela. E ainda para que eu não fosse a pés para casa ainda pagou minha passagem de ônibus mais de uma vez. Só tenho a lhe agradecer dona

Maria, e pedir que o bem que a senhora me fez que seja multiplicado e transformado em bênçãos para sua vida. Agradeço também ao seu esposo, a Paula, ao Téia, ao meu branquelo mais lindo e a dona Francisca, Benedita sei lá, a senhora sabe, é a sua irmã, uma pessoa também especial, mas que eu sempre trocava seu nome.

À Lorena Bandeira, que em um dos momentos em que meu computador apresentou problemas, me emprestou seu notebook para que eu não me prejudicasse, obrigada Lore, sua ajuda foi muito importante. À Lídice, a colega da turma que amparava a todos com um carinho único, que nos fazia sentir-se especiais, sempre bem atenciosa, sempre nos ajudava com textos, fichamentos e ainda com seu delicioso almoço, À Mirinalda e Gorete pelas alegrias compartilhadas e a todos os colegas que diretamente e indiretamente deram sua contribuição.

À Nancyellen, minha primeira amiga em João Pessoa e do curso, onde pude aprender com sua amizade e maneira simples de encarar a vida, uma amante das artes, do teatro, e dona de um sorriso lindo. Obrigada amiga pelos bons momentos que compartilhamos juntas, você é uma pessoa incrível, alguém que eu sabia que podia contar sempre, e com a sua maneira de encarar a vida tornava as minhas angústias menos angustiantes. Ao Daniel Lelis, o Moféia, onde pudemos compartilhar alguns momentos e Socorro sua esposa por também ter feito parte deste.

E para concluir meu agradecimento especial a turma do RU, pessoas maravilhosas, que convivi diariamente por almoçarmos juntos no restaurante da universidade. São eles: Rodrigo, Rogério, Ricardo, Diego e Thalisson, os momentos compartilhados com vocês foram excepcionais, todo encontro era a mesma alegria de sempre, as discordâncias teóricas também, né Rodrigo, Rogério e Ricardo? Foram dias ótimos, estar com vocês era sempre muito bom, que outros momentos como os que tivemos possam acontecer.

Por fim, só tenho a agradecer a Deus por ter me cercado de pessoas maravilhosas como todos vocês, ratifico mais uma vez, meu agradecimento ao dono da minha vida, que acredito que foi tudo preparado por ele, e que as experiências vividas e compartilhadas só me fazem o enaltecer.

Não há, pois no fundo, religiões que sejam falsas. Todas são verdadeiras a sua maneira: Todas respondem, ainda que de maneiras diferentes, a determinadas condições da vida humana.

(Durkheim, 2008)

RESUMO

Esta dissertação resultou de uma pesquisa etnográfica que teve como objetivo compreender se a diversidade religiosa apareceu nas aulas de Ensino Religioso e a contribuição da sua inserção nessas aulas do ponto de vista dos alunos e professores de três escolas públicas de João Pessoa. No primeiro capítulo, foi realizada uma discussão acerca das categorias de diversidade, multiculturalismo, multiculturalidade e interculturalidade tendo em vista que são termos polissêmicos, mas que o uso, desses termos delineiam notadamente uma compreensão que por vezes se aproximam, ora se distanciam, sendo utilizados muitas das vezes como sinônimos de diversidade. Contudo, ao apresentar as concepções atribuídas a esses termos, pretende-se tornar claro ao leitor qual a compreensão adotada a palavra diversidade ao longo desta dissertação. No segundo capítulo, foi apresentada uma reflexão em torno do panorama histórico do Ensino Religioso, abordando a sua natureza desde o período da colonização aos dias atuais, enfatizando a sua inserção na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular. No terceiro capítulo, evidencia-se uma reflexão acerca do método etnográfico, refletindo sobre as nuances do trabalho de campo e a construção dos dados durante a vivência com os sujeitos da pesquisa, mostrando quem são estes e o contexto o qual estão inseridos. No quarto e último capítulo, foi feita a análise dos dados construídos durante a permanência em campo, de modo a responder aos anseios da pesquisa. Para tanto, analisou se a diversidade religiosa fez-se presente nesse espaço, onde foi possível constatar não apenas a sua presença nas aulas de Ensino Religioso, mas as maneiras pelas quais a intolerância religiosa tem ganhado espaço, sobretudo com as religiões de matrizes africanas, que tem como marca de sua visibilidade o preconceito religioso.

Palavras-chave: Diversidade religiosa. Ensino Religioso. Intolerância.

ABSTRACT

This work resulted from an ethnographic study aimed to understand if the religious diversity came into being in Religious Education classes and the contribution of its insertion in these classes from the point of view of students and teachers from three public schools in João Pessoa, Pernambuco, Brazil. In the first chapter the topic diversity were brought to discussion, multiculturalism, multiculturality and interculturality although they're polysemous, they're different in understanding of meaning usage, that sometimes are closer and sometimes are not, although these terms are used many often as synonyms of several cultural diversity. However, it is intended to make clear to the reader the meaning imposed to the cultural diversity terms throughout this work. In the second chapter was presented a reflection about the history of religious education panorama, approaching its nature from the period of colonization to the present day, emphasizing its inclusion in the draft Common National Base Curriculum. The third chapter highlights the ethnographic method, reflecting on the subtle differences in the field work and construction of data during the experience with the research subjects, showing who they are and the context which they're inserted. In the fourth and final chapter, was done the analysis of the collected data in the field work, in order to respond to the needs of the research. Therefore, the presence of religious diversity in those public schools was notable in religious education classes, but it brings along the ways in which religious intolerance has gained ground, especially the prejudice against religions of African origin.

Keywords: Religious diversity. Religious Education. Intolerance.

.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –Ensino Religioso na Paraíba.....	100
FIGURA 2 – Rendimento escola Romênia.....	119
FIGURA 3–Rendimento na escola Líbia.....	120
FIGURA 4 – Atividade escola Romênia.....	186

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Defesa das dissertações da linha de pesquisa Religião e Educação durante 2008 e 2015.....17

QUADRO 2 – Atividades sobre as religiões 141

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade.

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CF- Constituição Federal

CNBB – Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAMAD- Convenção Nacional das Assembléias de Deus no Brasil- Ministério da Educação

CONER- Conselho Regional do Ensino Religioso na Paraíba

CONIB- Confederação Israelita do Brasil

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ER- Ensino Religioso

FAETEN- Faculdade de Educação Teológica do Nordeste

FONAPER- Forum Nacional do Ensino Religioso

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCNER- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

PPP- Projeto Político Pedagógico

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. COMPREENDENDO ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	21
1.1 Antropologia e diversidade.....	22
1.2 Do silenciamento da diferença ao reconhecimento da diferença: o multiculturalismo como arena de conflitos e possibilidades	28
1.2.1 Multiculturalismo e seus modelos.....	32
1.2.2 Uso do multiculturalismo, diversidade e interculturalidade na prática escolar ...	38
1.3 Interculturalidade: “da luta à convivência”	43
1.3.1 E o que o Ensino Religioso tem a ver com isso?	53
2. O ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	59
2.1 A confessionalização do Ensino Religioso.....	60
2.2 Então, o Império brasileiro decide adotar uma religião	67
2.3 O Ensino Religioso na república	72
2.4 Ensino Religioso como meio de introduzir a religião no espaço público	81
2.4.1 Laicidade e o cenário atual do Ensino Religioso	82
2.4.2 Audiência pública sobre Ação Direta de Inconstitucionalidade	87
2.4.3 Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular e nos Parâmetros Curriculares.....	91
2.5 Ensino Religioso na Paraíba.....	99
3. REFLEXÕES SOBRE O CAMPO: limites, desafios e possibilidades.....	105
3.1 Entrar em campo.....	105
3.2 Sobre as escolas, alunos e professores.....	112
3.3 Os professores.....	116
3.4 Dos alunos.....	117
3.5 Etnografia.....	122
4. DIVERSIDADE RELIGIOSA NA SALA DE AULA: presença, (in)visibilidades e desafios.....	128
4.1 Conteúdos trabalhados nas aulas de Ensino Religioso: entre o dito e o não visto	130
4.2 Brincando de ser preconceituoso: quando a intolerância religiosa é vista como brincadeira.....	148
4.3 Quando a religião entra na escola, as marcas do preconceito são inevitáveis.....	162
4.4 E a diversidade religiosa, o que dizem os alunos e professores a respeito?.....	170
4.5 Mas, afinal, o que é o Ensino Religioso para os alunos e professores?.....	176
4.6 O Ensino Religioso sob o olhar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos...179	
4.6.1 O que tem sido trabalhado em Ensino Religioso?.....	182
4.6.2 Os sujeitos da EJA e a intolerância religiosa.....	189
4.6.3 Ensino Religioso e diversidade religiosa na EJA.....	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	xx
REFERÊNCIAS	xx
APÊNDICE	xx
ANEXOS	xx

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar essa temática, surgiu ainda na graduação em Pedagogia, durante a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual realizei uma pesquisa etnográfica em uma escola da rede pública de ensino, por um período de cinco meses, onde permaneci na escola dois dias por semana, acompanhando a professora em suas seis turmas, na perspectiva de compreender a contribuição e a importância que os alunos e professores atribuem ao Ensino Religioso como prática escolarizada. A partir dela foi visto que essa contribuição transcorre por questões de ordens particulares e subjetivas em que o credo religioso de cada sujeito entra nessa avaliação, como também a maneira como esse ensino é apresentado.

Além do TCC tive a oportunidade de aprofundar algumas questões do meu trabalho por meio da participação em eventos, como no I Simpósio Regional da Associação Brasileira de História das Religiões – Nordeste, e através da publicação de parte dos resultados de minha pesquisa em artigo publicado no dossiê temático “Educação e Religião” na revista *Interações: Cultura e Comunidade*. (OLIVEIRA, ALMIRANTE, SANTOS, 2013).

A partir da pesquisa e dessa experiência foi possível compreender não apenas a contribuição dessa disciplina, bem como perceber os dilemas e desafios que o Ensino Religioso enfrenta para autolegitimar-se enquanto componente curricular, pois envolve desde normas para habilitação e admissão dos professores, formação desse profissional e conteúdos discutidos nessas aulas. Assim, surgiu o interesse em dar continuidade a esse estudo, haja vista que ele trará importantes contribuições para o âmbito escolar.

Dada a contribuição dessa discussão para a comunidade educativa, tive o interesse em certa medida, de dar continuidade a essa pesquisa, (modificando apenas o campo local, que sai de Alagoas e parte para a realidade da Paraíba) aprofundando questões, e buscando um maior aporte no campo das Ciências das Religiões, já que “a Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o Ensino Religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo de Educação” (JUNQUEIRA, 2013, p. 609).

Dessa forma é atribuída às Ciências das Religiões a responsabilidade de legitimar os conhecimentos que devem ser trabalhados neste componente curricular, onde o profissional de Ciências das Religiões será habilitado a trabalhar com o Ensino Religioso. “Na realidade o Ensino Religioso, é o resultado prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas de ensino público fundamental e médio” (SOARES,

2010, p. 118). Assim, o currículo do Ensino Religioso deve ser organizado a partir dos conhecimentos que tratam às Ciências das Religiões.

Essa área de conhecimento, atua na perspectiva, de possibilitar aos educandos uma formação capaz de enxergar o “outro” não pela sua própria lente, mas pela ótica do “outro”, tendo uma postura distanciada de fundamentalismo, em que para se legitimar enquanto uma identidade religiosa não necessite se avaliarem como “verdadeiro e legítimo”, enquanto que este diferente seja subalternizado por não gozar das mesmas ideias e crenças.

O que cabe a esse componente curricular é possibilitar que as identidades religiosas sejam conhecidas, por isso é um ensino que deve ser organizado de forma dialógica, onde haja não apenas a permanência de conteúdos relacionados à diversidade religiosa, mas para, além disso, se faz necessário ser um ensino marcado pelo diálogo entre os pares e diferentes.

A diversidade religiosa, como aponta Teixeira (2014), não é uma novidade na história da humanidade, mas trata-se de uma característica que sempre a acompanhou em seu desenvolvimento. O que é recente é o reconhecimento e legitimidade das identidades religiosas, que ao longo deste século, tem reivindicado por seu espaço na sociedade, haja vista que a homogeneização e o desejo de supremacia religiosa consolidou apenas uma enquanto uma religião universal e colocou este traço da sociedade num plano inferior.

Contudo, na dinâmica atual da sociedade, em que cada vez mais a diversidade seja ela qual for estar conquistando seu lugar, “há cada vez menos espaço para uma única religião central e universal, pois não há mais um único modelo cultural. Na verdade, nunca houve uma única cultura e uma só religião” (GUERRIERO, 2015, p. 13). Logo, o reconhecimento da diversidade religiosa torna-se uma necessidade e não deve ser esta entendida como uma mera cortesia como indica Oliveira (2015), pois, trata-se de um direito a existência que lhe fora negado, o que não significa que esta tenha deixado de existir, mas que para isso revestiu-se de formas díspares para manter-se viva.

E pode-se afirmar que o pontapé inicial do reconhecimento desta característica da sociedade foi dado pelas próprias identidades religiosas, que por meio de resistências tem lentamente garantido a sua existência e possibilitado a sua inserção nas legislações nacionais, de modo que, são, não apenas assegurada, mas garantida e resguardada. Bem como, incluída nas políticas públicas, especificamente voltadas ao campo educacional, onde o ensino e o respeito acerca da diversidade cultural religiosa tornam-se aspecto imprescindível à busca pela valorização e reconhecimento destas identidades. Sendo assim, a instituição escolar é um espaço por excelência, onde se deve tratar sobre a diversidade religiosa.

Dessa maneira, essa temática constitui-se atualmente um dos assuntos que devem se tornar pauta de discussões pelos diversos setores da sociedade, especialmente pelas políticas públicas educacionais, haja vista que a intolerância religiosa tem sido cada vez mais frequente e cabe também a escola assumir sua responsabilidade para o combate a qualquer discriminação, já que “acredito que a escola também é um *locus* privilegiado para a superação do preconceito étnico-racial e da intolerância religiosa, ainda que deva ser considerado para tanto os limites estruturais imposto à prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2014 p.182).

Entretanto, ainda que a diversidade religiosa tenha sido uma discussão recorrente nos dias atuais, devido os atos de intolerância e discriminação que tem marcado presença nos mais diferentes espaços das distintas sociedades, é visto que ela ainda necessita de uma maior reflexão no âmbito educacional, pois, as discussões acerca dessa temática, ainda tem sido pouco debatida. De modo, que a diversidade religiosa pouco tem aparecido nas políticas públicas educacionais.

Entre os meios de “aparições” da diversidade religiosa nos documentos relacionados a educação, está os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural de 1997, que na indicação dos objetivos do Ensino Fundamental, um deles afirma que os alunos deverão ser capazes de “repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais” (BRASIL, 1997, p. 43). Esse documento não faz referência direta a diversidade religiosa, mas aponta a necessidade de uma formação que possibilite os alunos a ter um olhar de respeito a qualquer diversidade, e sendo a religião uma destas, pode-se considerar que implicitamente ela se faz presente no texto.

Tendo a preocupação com uma proposta de currículo que considere importante as diversidades existentes na sociedade e a superação do preconceito e da discriminação, os PCN’s de Pluralidade Cultural apontam a necessidade do respeito às diferentes maneiras de crenças, ainda que [...] “a questão da diversidade religiosa é tocada brevemente” [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 175).

Sabendo da complexidade que é a discussão sobre religião no espaço público o documento citado anteriormente discorre brevemente sobre o Ensino Religioso, apontando que a sua inserção nas escolas públicas “é assunto que exige atenção”. (BRASIL, 1997, p. 30). E de fato, tratar sobre essa área de conhecimento é preciso considerar o campo de disputas políticos-religiosos que o cerca, principalmente, quando se trata de abordar sobre questões que sempre foram marginalizadas e subalternizadas, como é o caso das religiões afro-brasileiras e indígenas.

Um outro marco importante para se pensar a diversidade religiosa na educação é a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições públicas de ensino. Tendo em vista que se tratam de religiões que foram alvos de subalternização e estigmas dos mais diversos, e a escola não dispndia de espaço para esse ensino, já que estava ocupada com a disseminação de conhecimentos que privilegiavam a cultura branca e eurocêntrica.

Dessa maneira, a escola “muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação em suas mais perversas manifestações” (BRASIL, 1997, p. 22), não apenas silencia, como também dissemina conhecimentos dessa origem. Desse modo, a promulgação da Lei 10.639/2003 é sumariamente importante para a valorização de uma cultura que esteve sempre a margem de toda forma de preconceito e discriminação.

E o Ensino Religioso deve assumir seu papel diante dessa responsabilidade da educação, pois de igual modo, deve abordar sobre esta temática. Assim, é possível considerar o Ensino Religioso “como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de um debate em torno da História e Cultura Afro-brasileira” (OLIVEIRA, 2014, p. 171). Dada a afirmativa de que “a forma como as religiões afro-brasileiras são invisibilizadas pelo Ensino Religioso são múltiplas” (*Idem*, p. 181). Assim, é necessário que esse componente curricular supere essa realidade e dê a conhecer as diferentes manifestações religiosas. Sem deixar de fora a lei de número 11. 645/08, que inclui a questão indígena, haja vista que, cabe ao Ensino Religioso possibilitar igual espaço as diferentes manifestações religiosas.

Nesse sentido, considerando a complexidade da realidade religiosa brasileira, especialmente no que diz respeito a sua relação com o espaço público (GIUMBELLI, 2009), há uma necessidade que se coloca como urgente para o plano acadêmico que é de desenvolver uma reflexão em torno da dinâmica do Ensino Religioso. Sobretudo, a discussão sobre a questão da diversidade religiosa no espaço escolar, compreendendo em que medida ela é realmente vivenciada.

Considerando inclusive os dispositivos legais que vêm sendo elaborados desde os anos de 1990, como os Parâmetros Curriculares Nacionais– Pluralidade Cultural em 1997, e da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, por meio da lei nº 10.639/03 que já foi apresentado. Bem como, a inclusão recente do Ensino Religioso na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, pois nas propostas das Secretarias Estaduais de Educação, mesmo no caso daquelas que assumem o Ensino Confessional a questão da diversidade é colocada como algo relevante (GIUMBELLI, 2009). Desse modo, dialogar sobre essa questão é uma tarefa essencial no âmbito educacional, visto que a configuração

atribuída a essa diversidade no âmbito escolar tanto possibilita o respeito às diferentes crenças como pode também contribuir para a reflexão sobre a intolerância e o desrespeito.

Tendo em vista, a relevância científica e social da presente pesquisa, fiz um levantamento das dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Religião e educação, na tentativa de perceber se a temática diversidade religiosa e Ensino Religioso tem sido pesquisada pelos mestrandos em Ciências das Religiões entre 2008 a 2015, como se pode observar na tabela 1, abaixo:

Quadro 1, de defesa das dissertações da linha de pesquisa Religião e Educação durante 2009 - 2015.

TÍTULO	ANO
O Ensino Religioso no Estado da Paraíba: Desafios na formação docente e no contexto educacional	2009
E agora professora? Um estudo sobre o discurso docente acerca da sexualidade no Ensino Religioso	2009
Ensino Religioso: Problemas e desafios	2010
Estudo das propostas de Ensino Religioso da escola municipal Joaquim Braz Pereira do município de Sobrado- PB	2011
Jogando flores no mar: As religiões afro-brasileiras na percepção dos estudantes do ensino fundamental em João Pessoa	2011
Concepções sobre os conteúdos programáticos da disciplina de Ensino Religioso do ensino fundamental II- 6º ao 9º ano.	2011
Laicidade escolar na perspectiva profissional docente da área de Ensino Religioso no município de João Pessoa	2011
A História do Ensino Religioso no Estado da Paraíba: Mudanças e implicações: 1984-2004.	2012
Ensino Religioso: Um estudo sobre as escolas estaduais de Salgado de São Félix- PB.	2012
Ensino Religioso, representações sociais e formação docente: Implicações sobre o processo de atuação do professor de Ensino Religioso.	2012
Projeto Político Pedagógico: Construção e implicações a partir dos enunciados dos docentes de Ensino Religioso das escolas municipais de João Pessoa- PB.	2012
Formação continuada de professores de Ensino Religioso: concepção do professor.	2013
A finalidade do rito no espaço escolar: uma abordagem simbólica do primeiro dia de aula.	2013
Ensino Religioso como aporte da formação humana: Percepção de estudantes do ensino fundamental.	2014
O ciclo de vida da carreira profissional do docente do Ensino Religioso	2014
Formação inicial e continuada de docentes de Ensino Religioso: reflexos nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam no Ensino Fundamental.	2015
O Ensino Religioso e o Programa Escola de Zé Peão: interfaces e articulações no currículo.	2015
Jurema sagrada: desafios a prática docente no ensino fundamental	2015

A formação do professor de Ensino Religioso: Um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola.	2015
Ensino Religioso: Estudo sobre proposta curricular com base no FONAPER e BNCC	2015

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões/PPGCR da UFPB

Como se pode perceber no quadro acima, as pesquisas que foram desenvolvidas estão centradas mais na figura do docente, de modo que o sujeito aluno e a prática pedagógica do Ensino Religioso, são questões que pouco se tem investigado. A temática diversidade religiosa nas aulas de Ensino Religioso não foi objeto de pesquisas de nenhuma das dissertações mencionadas, o que não significa que essa discussão não apareça nas pesquisas, mas que não há uma discussão ampla a respeito.

É nesse sentido que esta pesquisa assume caráter eficaz de relevância científica e social, pois não apenas contribui para o enfrentamento das mazelas preconceituosas existentes na sociedade, na medida em que aborda elementos da diversidade religiosa, mas também por possibilitar uma reflexão acerca da aceitação do outro. E buscar elementos da própria sala de aula, não tão-somente voltadas para a figura do professor, pois, parte-se do pressuposto, que uma aula não se resume ao fazer pedagógico do docente e nem a sua identidade e formação, é para, além disto, é necessário levar em consideração que os sujeitos discentes presentes neste espaço assumem papel essencial nessa transposição didática. E que essa relação entre professor, aluno e conhecimento é um dado que não pode deixar de ser observado. Daí a necessidade de estudos desse tipo.

Desse modo, a importância desta dissertação se justifica especificamente pela carência de estudos na área, buscando refletir para além do que afirma as legislações nacionais, estaduais e municipais. Pois esta possibilita uma reflexão em torno da prática educativa acerca do Ensino Religioso, em que não é suficiente ficar com o discurso das legislações a respeito da temática, sem discutir se a efetivação de determinada legalização está sendo cumprida de fato e como esta se apresenta.

Logo, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender se a diversidade religiosa aparece nas aulas de Ensino Religioso e qual a contribuição da sua inserção nesse espaço do ponto de vista dos alunos e professores. Para tanto, foi necessário manter uma vivência no campo durante um semestre letivo, acompanhando a dinâmica da prática pedagógica em três escolas municipais.

Desse modo, foi necessário realizar uma discussão acerca das categorias multiculturalismo, interculturalidade e diversidade para daí afirmar qual a compreensão desse termo adotada nesta dissertação; apresentar um panorama do processo histórico do Ensino

Religioso para contextualizar o momento atual que esse componente curricular vivência; bem como tecer considerações teóricas e metodológicas acerca da etnografia e sua contribuição para compreender as nuances que envolvem o Ensino Religioso e por último realizar uma análise acerca da compreensão em torno da diversidade religiosa a partir da perspectiva dos alunos e professores nas aulas de Ensino Religioso, observando a interação entre alunos/professor e conhecimentos discutidos nas aulas de Ensino Religioso, identificando os desafios, limites e possibilidades, que a escola/professor enfrenta para trabalhar com a diversidade religiosa.

Para alcançar os objetivos da pesquisa fiz uso da etnografia, por acreditar que essa metodologia me aproximaria o mais possível dos sujeitos pesquisados. Como instrumento de coleta de dados utilizei a entrevista, onde pude ouvir três professores e alunos das três escolas pesquisadas. Não farei uma discussão detalhada aqui a respeito do método utilizado haja vista que o farei no capítulo três.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, onde no primeiro foi realizada uma discussão acerca das categorias multiculturalismo, interculturalidade e diversidade, tendo em vista que “ a expressão diversidade” quando utilizada no Brasil, aparece geralmente como sinônimo do que Stuart Hall define como multicultural”, termo qualificativo que descreve a pluralidade de culturas presente em determinada sociedade” (MOEHLECKE, 2009, p. 465). Assim, sentiu-se a necessidade de discorrer sobre tais categorias, pois estas serão sempre tomadas no decorrer do trabalho.

Para discutir tal abordagem foi utilizado Hall (2003), Candau (2013), Nascimento (2014), Moreira (2001), Wieviorka (1999), Fleuri (1999), tecendo considerações acerca dos argumentos tecidos por esses. Recorreu-se nessa parte do trabalho também a respeito do Ensino Religioso, na perspectiva de apontar qual a relação de se debruçar sobre tais categorias e o Ensino Religioso, ora os aproximando, ora se utilizando dele para justificar a discussão realizada na primeira parte do trabalho.

No segundo capítulo, foi feita uma discussão a respeito do panorama histórico do Ensino Religioso. Tendo em vista que, senti a necessidade dessa abordagem, já que a situação emblemática que o Ensino Religioso enfrenta atualmente, é um dado a ser discutido, pois este é um dos momentos mais importantes na história do Ensino Religioso, visto que se apresenta como a possibilidade de trazer mudanças significativas em sua natureza.

Desse modo, entre o referencial teórico utilizado nesse capítulo está Figueiredo (1999), Junqueira (2002), Saviani (2013), Cunha (2013). Contudo, é imprescindível destacar que tanto Cunha como Saviani, são contra a presença do Ensino Religioso no espaço escolar, em que Cunha (2013), vai dizer que esse ensino é danoso à educação pública, pois vai de encontro com

a laicidade do país. Ideia esta que se distância dos argumentos defendidos na dissertação, uma vez que o Ensino Religioso é compreendido aqui como um componente de grande relevância, já que se constitui na possibilidade de apresentar as filosofias das diversas religiões. Mas, mesmo sendo contra o Ensino Religioso, esses autores apresentam um claro panorama histórico desse componente curricular. Por isso, são utilizados na dissertação. Assim, acredita-se que utilizar determinado teórico não significa que se esteja em concordância com todo seu pensamento, mas sim com aqueles utilizado, que é o caso desse trabalho.

No terceiro capítulo, foi realizada uma discussão a respeito da metodologia adotada na dissertação, porque, parte-se do pressuposto que a metodologia é um aspecto de essencial relevância, especificamente por se tratar de uma etnografia, que possui características importantes a serem discutidas, sobretudo sobre seu uso na prática escolar, que se constitui um desafio, uma vez que a imersão no espaço escolar, sobretudo na sala de aula, não é uma atividade simples, pois exige a desnaturalização das práticas desenvolvidas nesse espaço, o que não é tão simples já que os comportamentos e ações estabelecidos nessa instituição são facilmente naturalizadas.

Nesse capítulo além da discussão teóricas sobre a metodologia será apontado as limitações e desafios da realização da pesquisa nesse campo. Como aporte teórico têm-se Geertz (2014), Peirano, (1995). Magnani (2009), Pires, (2007).

No quarto, foi realizada uma análise da pesquisa, onde eu trouxe para a escrita as observações realizadas durante a permanência nas escolas, a análise das entrevistas realizadas tanto com os alunos quanto com os professores, refletindo sobre as relações entre professor, aluno e conhecimento, tentando enxergar caminhos pelos quais a diversidade religiosa fazia-se presente, não apenas nas aulas, mas também nos espaços da escola onde transitava.

Portanto, espero que a presente pesquisa ofereça elementos que possibilite ao leitor a compreensão de como o Ensino Religioso tem sido na prática nas três instituições escolares para daí perceber a importância da inserção da diversidade religiosa nas aulas de Ensino Religioso. Bem, como indicar caminhos basilares a superação das práticas excludentes e segregacionistas que ainda persistem em existir no âmbito educacional.

1. COMPREENDENDO ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O uso das categorias diversidade, “multiculturalismo”, “multicultural” e “interculturalidade”, tem se feito presente em diversos estudos¹, de modo que, o uso desses termos delineiam notadamente uma compreensão que por vezes se aproximam, ora se distanciam, sendo atravessadas por maneiras distintas e análogas (MOEHLECKE, 2009), em que essas expressões também são apresentadas ora como sinônimas², ora com significados antagônicos.

Dessa maneira, é necessário compreender que, ainda que haja uma aproximação nesses conceitos, eles não se equivalem completamente. Contudo, ao apresentar as concepções atribuídas a esses termos, pretende-se tornar claro ao leitor qual a compreensão adotada a palavra diversidade ao longo desta dissertação, haja vista que, de acordo com Moehlecke (2009, p. 478) “tem-se atribuído ao termo um conjunto variado de significados não necessariamente idênticos ou complementares”.

Como este termo, “quando utilizado no Brasil, aparece geralmente como sinônimo do que Hall (2003) define como multicultural” (*Ibidem*, p. 465), é necessário discorrer acerca dos conceitos apresentados por esse autor. Daí o motivo pelo qual multiculturalismo, multicultural e interculturalidade são inseridos nesta discussão, já que são termos polissêmicos. Nesse sentido, o presente capítulo visa tecer reflexões a respeito dessas categorias.

Portanto, a compreensão acerca da diversidade, adotada no decorrer deste trabalho será a partir da Antropologia, que tem como objeto de estudo a diversidade cultural, já que “o que caracterizaria essa ciência seria o estudo da espécie humana em geral ou daquilo que ela carrega de especificidade, ou seja, a própria diversidade de comportamentos” (GUERRIERO, 2014, p. 246). E como “antropologia e antropólogos estiveram, no passado e no presente, preocupados com o universo das diferenças e das práticas educativas” (GUSMÃO, 1997, p. 10). Logo, esta compreensão constitui-se numa necessidade desta pesquisa.

Inicialmente, será abordada a relação entre Antropologia e diversidade, apontando como esta é compreendida por essa área de conhecimento, sobretudo a definição de Geertz (2001), que é o conceito chave para esta dissertação. Em seguida será apresentado as teorizações sobre os termos multiculturalismo, multiculturalidade e interculturalidade. Sendo esta discussão

¹ Candau e Moreira (2013); Sacristán (2002), Hall (2003), Moehlecke (2009).

² Para Capelo (2003), diversidade, pluriculturalidade, multiculturalidade e outras “designações similares” são palavras sinônimas.

necessária, tendo em vista que são expressões que marcam as lutas por reconhecimento e legitimidade das diversidades culturais, sobretudo dos grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”³.

Na terceira parte deste capítulo, será apresentada a relação da diversidade com o espaço escolar, refletindo em como essa terminologia vem sendo utilizada e concebida no campo da educação. “A questão da diversidade, especialmente na última década, é cada vez mais presente no debate educacional brasileiro” (MOEHLECKE, 2009, p. 462), ainda que os conceitos de multiculturalismo, multicultural e interculturalidade sejam utilizados com mais frequência do que o de diversidade.

Essa discussão também é essencial nesse tópico, pois há uma estreita necessidade de se pensar o campo educacional e a diversidade presente neste espaço, pois a diversidade religiosa constitui-se uma das diversidades presentes no âmbito educacional.

1.1 Antropologia e diversidade

A convivência com a diversidade, seja ela de gênero, etnia, classe social, religião, tem se mostrado como uma das dificuldades que a sociedade tem enfrentado, tendo em vista que este traço despertou sobre si um olhar indiferente. Estigma presente nos primeiros estudos da antropologia, na sua empreitada de compreensão ao “outro”, que ao deter seu olhar sobre a diversidade cultural traz em seu bojo uma compreensão sob um olhar evolucionista, em que as características deste “outro” tratam-se de aspectos que não evoluíram.

Dessa maneira, a rejeição a diversidade não é um problema da contemporaneidade, mas a resistência de um desejo de supremacia cultural que perpassa ao longo da história da sociedade e ainda consegue manter-se vivo nos dias de hoje. Neste sentido, Geertz (2001, p. 68), afirma que:

A antropologia, minha *frohliche Wissenschaft*, tem se envolvido fatalmente, no curso de toda sua história (uma longa história se partirmos de Hérodoto, ou muito curta, se partirmos de Taylor), com a enorme variedade de maneiras com que os homens e mulheres tentam viver suas vidas. Em certos momentos, ela procurou lidar com essa variedade captando-a em alguma rede teórica universalizante: estágios evolutivos, ideias ou práticas pan-humanas, ou formas transcendentais (estruturas, arquétipos, gramáticas subterrâneas). Em outros, insistiu na particularidade, na idiosincrasia, na incomensurabilidade-repolhos e reis. Mas, recentemente, ela se viu diante de algo novo: a

³ Movimento feminista; Movimento negro e indígenas.

possibilidade de que a variedade esteja rapidamente se suavizando num espectro mais pálido e mais estreito.

Nesse sentido, Geertz (2001, p.69) apresentou duas maneiras distintas pelas quais a antropologia tem lidado com a “enorme variedade de maneiras com que os homens e mulheres tentam viver suas vidas”. A primeira se faz presente em estudos como os de Tylor (1871) que julga o desenvolvimento da cultura a partir de uma linha linear e universal, onde o “outro” é visto sob um ponto de vista etnocêntrico, que evolui de maneira uniforme.

“O evolucionismo, que por muito tempo dominou o pensamento ocidental, constitui assim uma tentativa de reduzir a diversidade das culturas, ao mesmo tempo que finge reconhece-las plenamente” (LEVI-STRAUSS, 2012, p. 80). Logo, “a diversidade é explicada por Tylor (1981) como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução” (LARAIA, 2007, p. 32-33), em que desconsidera o caráter dinâmico da cultura.

A outra maneira em que discorre o autor, é contrariamente a essa perspectiva, pois, refere-se a um olhar sobre a particularidade humana, em que seu desenvolvimento não está condicionado a determinados fatores, pois “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado” (*Ibid*, p. 45). Onde as “variedades de comportamentos” não são explicadas por nenhum tipo determinismo, seja ele biológico ou geográfico.

Percepção essa, presente nos estudos de Frans Boas (1958-1949), considerado o pai do relativismo cultural, que despreza a explicação evolucionista. (LARAIA, 2007). Assim, a compreensão de cultura tal como se apresenta hoje como um termo polissêmico e algo dinâmico (*Ibid*), não foi historicamente constitutivo da maneira como a diversidade era compreendida pela antropologia, pois, a diversidade era vista como algo a ser superado como diz Lévi-Strauss (2010, p. 17):

[...] parece que a diversidade das culturas raramente surgiu aos homens tal como é: um fenômeno natural, resultantes das relações directas ou indirectas entre as sociedades; sempre se viu nela, pelo contrário, uma espécie de monstruosidade ou de escândalo; nestas matérias, o progresso do conhecimento, não consistiu tanto em dissipar esta ilusão em proveito de uma visão mais exacta como em aceitá-la ou em encontrar o meio de a ela se resignar.

Nessa perspectiva, a diversidade era apontada como um problema a sociedade, sobretudo, a Ocidental que propagava a ideia de supremacia cultural, e todas as que se opunham a esse modelo era tratada com inferioridade, vista sob um olhar etnocêntrico⁴, em que se

⁴ Visão de mundo que consiste em enxergar o “outro” a partir dos próprios valores do “eu”. Ver Everardo Rocha (2007) para uma melhor compreensão do termo.

apresentavam como o oposto a civilização e ao progresso. Por isso, essa sociedade “definiu-se a si mesma como a civilização do progresso” (*Ibid*, p. 15).

Desse modo, ao se referirem as demais culturas eram utilizadas expressões de repulsa e desprezo, em que “a Antiguidade confundia tudo o que não participava da cultura grega, (depois greco-romana) sob o nome de Bárbaro; em seguida, a civilização ocidental utilizou o termo selvagem no mesmo sentido” (*Ibid*, p. 17). As diversidades culturais das diferentes sociedades eram vistas com estranheza e menosprezo pelo Ocidente. Os pensamentos da época se apresentavam como uma força a deslegitima-las, especificamente por aquelas que ansiava pela hegemonia e preponderância cultural, haja visto que as diferenças eram subjugadas e incorporadas à visão de mundo europeia. Aquelas que não se adequassem a essa, estariam destinadas a um tratamento subalterno. Contudo, Geertz (2014a, p. 10) alude que:

Mesmo nos seus ímpetos mais universalistas – evolucionárias, difusionista, funcionalista, e, mais recentemente, estruturalista ou sociobiológica – a antropologia sempre teve um sentido muito aguçado de que aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo.

Sem dúvida, esse sentido aguçado da Antropologia foi um dos motores que a impulsionou a ter um novo olhar acerca da diversidade, em que estas passam a serem vistas a partir de um novo viés. “Chegamos, a um ponto na história moral do mundo, [...] em que somos obrigados a pensar nessa diversidade de modo bem diferente do que costumávamos fazer”. (GEERTZ, 2001, p. 82). Nesse sentido, os estudos sobre a diversidade cultural ganham novos impulsos⁵ e esta passa a ser tratada pelo valor que há em si mesma e não mais no sentido de adequação a um dado comportamento, mas numa perspectiva de reconhecimento do “outro”. Logo:

Os antropólogos estão aí para testemunhar que a maneira como vivemos, os valores em que acreditamos, não são os únicos possíveis; que outros gêneros

⁵ Geertz (2001, p. 68) aponta que os antropólogos diante da “possibilidade de que a variedade esteja rapidamente se suavizando num espectro mais pálido e mais estreito” terão simplesmente “que aprender a compreender diferenças mais sutis, e seus textos talvez se torne mais sagazes, ainda que menos espetaculares”. Não significa que as diferenças culturais tenham deixado ou deixará de existir, mas que estas não se apresentam mais com o mesmo teor de exotismo com o qual se apresentava, tendo em vista que os fenômenos estudados por esses pesquisadores não estão tão afastados e distantes como estava outrora. Assim, a preocupação central dos antropólogos de acordo com Geertz reside em “como justificar os valores”. Essa inquietação constitui-se como a peça chave para o trabalho do antropólogo, pois é a partir deste questionamento que as individualidades passarão a serem encaradas a partir de sua própria lógica e não uma lógica outra. Geertz afirma ainda que “Agora que esses mundos, e essas mentalidades alheios, em sua maioria, não estão realmente noutro lugar, mas são alternativas para nós, situadas bem perto, “lacunas [instataneas] entre mim e os que pensam diferentes de mim”, parece haver necessidade de um certo reajuste de nossos hábitos retóricos e nossos sentimentos de missão”. (*Ibid*, p. 81).

de vida, outros sistemas de valores permitiram, permitem ainda a comunidades humanas encontrar a felicidade. A antropologia nos convida, portanto, a temperar nossa gloriola, a respeitar outros modos de viver, a nos recolocar em questão pelo reconhecimento de outros usos que nos surpreendem, nos chocam ou nos repugnam (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 33-34).

Desse modo, a compreensão acerca da diversidade cultural deve partir deste pressuposto, enxergando para além da própria cultura. Em que os sujeitos percebam que sua organização sociocultural, expressões religiosas não são as únicas possíveis, que existem outras maneiras de se viver, e que não se desenvolvem de maneira uniforme.

Assim, por mais diferente e irracional que possa parecer determinada expressão cultural, esta possui uma lógica própria, que não precisa estar de acordo com a lógica do “eu” para ocupar o mesmo espaço e legitimidade que este. Contudo, de acordo com Lévi-Strauss (2012, p. 79-80):

Presos entre a dupla tentação de condenar experiências que os chocam moralmente, e de negar diferenças que não compreendem intelectualmente, os modernos testaram compromissos que lhes permitissem a um só tempo levar em conta a diversidade das culturas e suprimir o que ela conserva de escandaloso e chocante.

O que ocorre de fato é uma tentativa de reduzir a diversidade cultural, sob um pano de fundo que se expressava como um reconhecimento dessas, ou seja, um projeto ideológico que camuflava as suas reais intenções, baseadas num discurso de reconhecimento, mas que estava arraigado em suas intenções uma inibição da diversidade das culturas, principalmente por fazer parte dessas ideias a propagação de um ideário de uma sociedade igualitária, alocando a diversidade para um espaço sem visibilidade. Ou seja, um projeto ideológico com um intento de um falso reconhecimento.

Por isso, “a noção da diversidade das culturas humanas não deve ser concebida de uma maneira estática. Esta diversidade não é a mesma que é dada por um corte de amostras inerte ou por um catálogo dissecado” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 15). O que implica considerá-la dentro de uma dimensão mais ampla, haja vista que, se a cultura é dinâmica como afirma Laraia (2007), logo, a diversidade também o é. Sendo necessário pensá-la como algo a mais que um modelo comum e desejável. Longe de uma compreensão que a comprometa e a enfraqueça.

Nessa perspectiva, Geertz (2001, p. 81) indica que:

Os usos da diversidade cultural, de seu estudo, sua descrição, sua análise e sua compreensão, têm menos o sentido de nos separarmos dos outros e separarmos os outros de nós, a fim de defender a integridade grupal e manter a lealdade do grupo, do que o sentido de definir o campo que a razão precisa atravessar, para que suas modestas recompensas sejam alcançadas e se concretizem. O terreno é irregular, cheio de falhas súbitas e passagens perigosas, onde os

acidentes podem acontecer e de fato acontecem, e atravessá-lo ou tentar atravessá-lo contribui pouco ou nada para transformá-lo numa planície nivelada, segura e homogênea, apenas tornando visíveis suas fendas e contornos.

Geertz (*Ibid* defende) que a legitimidade da diversidade não implica em uma perda de identidade cultural, ou que a comunicabilidade, entre as diferentes culturas possam afetar a preservação dos sistemas de valores destas, como argumentou Levi-Strauss (2010, p. 70), ao apontar que o etnocentrismo utilizado pelas sociedades ditas primitivas era a razão pela qual “a integridade cultural era prontamente mantida”, ou seja, estas sociedades ao se relacionarem com “profunda indiferença para com outras culturas era uma garantia de que elas podiam existir a sua própria maneira e segundo os seus próprios termos”. Logo, para Levi-Strauss (*Ibid*, p. 69), o etnocentrismo “não apenas não é ruim em si, como é até uma coisa boa, pelo menos desde que não fuja ao controle”. Ideia esta, que Geertz critica, pois não é neste sentido que ele defende os usos da diversidade cultural, não numa perspectiva de distanciamento, ou de negação e subalternização do “outro”.

Uma antropologia muito temerosa de destruir a integridade e a criatividade culturais, nossas e de todos os outros, por se aproximar de outras pessoas, conversar com elas e procurar apreendê-las em seu cotidiano e sua diferença, está fadada a morrer de inanição que não pode ser compensada por qualquer manipulação de conjuntos de dados objetivados (GEERTZ, 2001, p. 73).

Contudo, os usos da diversidade cultural não ocorrem de maneira harmoniosa, mas um percurso onde tais falhas e passagens perigosas apontadas pelo autor podem torná-las vítimas de práticas que lhe descaracterizem. Deste modo, na concepção de Geertz, os usos da diversidade cultural, deve se dar numa tentativa de aproximação e compreensão destas. De modo a reconhecer as diferentes maneiras de se viver, as diferentes crenças, valores e estilos de conduta. O que Geertz propõe é que “chegamos a um ponto em que somos obrigados a pensar nessa diversidade de modo bem diferente do que costumávamos fazer” (*Ibid*, p. 82), ou seja, um olhar sobre a diversidade, diferente daquele que tinham como objetivo fazer com que as outras maneiras de viver parecessem piores do que a do grupo do “eu”.

Entretanto, essa não é uma tarefa fácil, compreender aquele que é diferente do “eu” exige esforço, tendo em vista que “não se trata de uma capacidade inata” como diz Geertz. Por isso, a necessidade de se estar refletindo sobre como a diversidade cultural tem sido encarada na sociedade, principalmente no espaço escolar, tendo em vista que, este contribui significativamente com a maneira como se constrói o pensamento sobre o “outro”.

“Desde sempre, a antropologia e a educação têm se defrontado com universos raciais, étnicos, econômicos, sociais e de gênero, entre tantos outros” (GUSMÃO, 1997, p. 9). E a relação que esses dois campos mantêm com esta diversidade não está isenta de desafios, tendo em vista que, o caráter homogeneizante e universalizante pelo qual a escola dispendeu no tratamento a essas se degladiam ao se depararem com as diversidades culturais ao passo que estas exigem para si o reconhecimento de suas individualidades e particularidades.

Porém, a relação hoje, entre ambas áreas de conhecimento⁶ se dá numa perspectiva de abertura ao diálogo, reflexão e debate em torno das diversidades. Daí as razões pelas quais a compreensão⁷ acerca da diversidade neste trabalho, parte da maneira de como a Antropologia o tem discutido. Ainda que, acordo com Moehleck (2009, 465-466), no campo da educação se utiliza:

[...] com mais frequência os conceitos de multiculturalismo, pluralismo cultural, e interculturalidade do que o de diversidade cultural para se referir aos diferentes modos de interpretar a interação entre os grupos sociais e suas culturas (Gonçalves, Silva, 1998; Candau, 2002; Candau, 2006; Moreira, Silva, 2002). [...] A expressão “diversidade”, quando utilizada no Brasil, aparece geralmente como sinônimo do que Stuart Hall define como “multicultural” [...] o debate em torno da ideia de multiculturalismo tem se difundido consideravelmente na área educacional; contudo os sentidos atribuídos ao termo são dos mais variados.

Dada essa compreensão, é que há, necessidade de discutir esses conceitos apresentados por Moehleck, (salvo o de pluralismo cultural⁸). Pois, Oliveira (2015a, p. 135) aponta que, há na maneira como as políticas públicas educacionais, se apropriam do conceito diversidade uma verdadeira disputa, tendo em vista que são atribuídos a esta uma multiplicidade de sentidos.

Também é assim com o multiculturalismo. Moehleck (2009, p. 466), aponta que “o debate em torno da ideia de multiculturalismo tem-se difundido consideravelmente na área educacional; contudo, os sentidos atribuídos ao termo são dos mais variados”. Assim, a reflexão que se segue é na perspectiva de fazer compreender esses termos, pois a sua definição está entrelaçada a discussões de reconhecimento da diversidade cultural, que foi fruto de imposições e lutas por grupos minoritários que exigiram seus direitos e impulsionaram um novo olhar

⁶ Educação é vista aqui como área de conhecimento, e não como uma mera receptora do saber de outras ciências, em que era dado a esta o caráter de de prática e a antropologia o de ciência.

⁷ Compreensão aqui entendida na perspectiva de Geertz (2001, p. 84), “no sentido da compreensão, da percepção e do discernimento, precisa ser distinguido de “compreender” no sentido da concordância de opiniões, da união de sentimentos ou da comunhão de compromissos”.

⁸ Este conceito não é objeto de estudos nesta dissertação, tendo em vista que ao se referir as diversidades culturais essa categoria não é muito utilizada quanto as demais, sobretudo no campo da educação. Bem como, porque essa discussão tomaria um tempo maior para esta análise.

acerca da diversidade, fazendo-se notar que a ideia de uma única cultura não é aceitável, já que ao invés de uma, há uma multiplicidade delas.

1.2 Do silenciamento da diversidade ao reconhecimento da diversidade: o multiculturalismo como arena de conflitos e possibilidades

De acordo com Raimundo Nascimento⁹ (2014), o termo multiculturalismo se origina a partir das lutas contra o racismo, realizadas pelos negros norte-americanos, em que tinham como principal objetivo o extermínio da segregação racial e a conquista de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos independentemente de cor de pele, ou qualquer diferença que o constituíssem enquanto indivíduos.

Logo, a preocupação com essa questão, aparentava ser exclusividade da América do Norte, pois os Estados Unidos, era tido como o “país do multiculturalismo por excelência” (WIERVORKA, 1999, p. 15). Contudo, esse “movimento” recebeu grandes proporções, de modo que, a partir dos anos 1970, com a intensificação do movimento migratório¹⁰, essa linha de pensamento entrava em todo continente europeu. E a imigração será vista como um dos responsáveis pela constituição do termo multiculturalismo.

No entanto, o significado atribuído ao termo multiculturalismo se dá de diferentes maneiras, principalmente porque se trata da adoção de uma terminologia a diferentes contextos sociais (NASCIMENTO, 2014). E outro movimento responsável pelo multiculturalismo, ressaltado por Hall (2003), é a globalização¹¹. Muito embora, segundo Nascimento (2014, p. 37), “não há como datar ou mesmo encontrar uma única razão para o surgimento do multiculturalismo”. Assim, para esse autor, o desenvolvimento do conceito desse termo assume as seguintes características:

[...] nos países anglo-saxônicos desenvolveu-se um multiculturalismo inspirado no modelo norte-americano, baseado em medidas institucionais de *affirmative action*¹² e *discriminação positiva* para as minorias que se encontravam em processo de reafirmação de suas identidades.

⁹ Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Professor Adjunto I, do Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Ciências Sociais da UFPI. Endereço do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2106940501918497>.

¹⁰ Ver Nascimento (2014).

¹¹ A esse respeito ver Nascimento (2014).

¹² De acordo com Wiervorka (1999) esse termo “trata-se da adoção de meios racialmente orientados para fins anti-discriminatórios. [...] resulta dos movimentos pelos direitos cívicos nos anos 60 e suas consequências que se soldaram por revoltas nos guetos negros e por uma tendência crescente dos líderes afro-americanos a constituírem-se figuras que reivindicam para as suas comunidades um controle real sobre os seus próprios assuntos.

A reafirmação da identidade dessas minorias é fruto de resistências as práticas assimilacionistas¹³ desenvolvidas pelos Estados Unidos, que pregava a universalidade cultural no país, e para isso os imigrantes que entrava na nação deveriam assimilar a cultura local e abandonar a sua cultura de origem.

Nessa perspectiva, o “multiculturalismo, originalmente como foi concebido nos Estados Unidos da América, preconizava que as diversas culturas existentes no interior do território norte-americano seriam *assimiladas* pela cultura dominante” (SILVA G. 2001, p. 100). Para isso, foram criadas diferentes estratégias políticas, entre estas a implantação de programas de reforço escolar para os filhos de imigrantes, para que esses dominassem e tivessem conhecimento satisfatório da língua e cultura americana.

E os povos que não fossem aptos à assimilação eram impossibilitados de entrar no país, uma vez que essa disposição era considerada fundamental a estabilidade política. (NASCIMENTO, 2014). A partir das resistências desses imigrantes e de camadas populares minoritárias essa postura foi substituída por uma política que possibilitasse a vivência de aspectos culturais da herança étnica desses povos.

Contudo, era permitida apenas a vivência de alguns aspectos culturais, mas essa cultura externa não era vista como fator enriquecedor a cultura dominante, tendo em vista que as ideias neste momento tinham em seu bojo uma visão etnocêntrica, que partia do pressuposto de uma superioridade cultural em relação ao “outro”. Assim, de alguma maneira era necessário a assimilação de traços culturais estadunidense.

As políticas que permitiam a absorção de alguns traços culturais de origem pelos imigrantes não partiram de ações políticas de um país que estava preocupado com o respeito a diversidade cultural, mas foram migalhas de conquistas advindas das resistências destes povos. Nascimento (2014, p. 43), destaca que:

É válido ressaltar que, a partir do movimento pelos direitos civis, desencadeado pelo movimento negro norte-americano, um grande número de movimentos sociais contestatórios formados por grupos étnicos minoritários como indígenas, ciganos, feministas, gays, lésbicas, pessoas com deficiência física e terceira idade, juntaram-se ao movimento negro sob o lema do Multiculturalismo. Estes passaram a lutar em defesa do seu reconhecimento

[...] assenta-se em preocupações de igualdade social e não de reconhecimento cultural”. (WIERVIORKA, 1999, p. 16).

¹³ De acordo com Silva G. (2001) expressão se popularizou para designar esse processo de assimilação foi chamada de *Melting Pot*, ou como descreve Lima: “[...] cadinho onde várias culturas se fundem para formar uma só, perdendo características próprias em favor de uma nova unidade - no caso, a americana, predominantemente anglo-saxã”.

institucional e de suas identidades socioculturais, reivindicando também sua legítima participação nas instituições democráticas norte-americanas.

Não apenas as políticas assimilacionistas exigidas aos imigrantes promoveram as lutas por espaços iguais, mas os direitos negados aos grupos que ficavam a margem da sociedade americana, e principalmente a subalternização das pessoas negras promoveram uma onda de luta e busca pelo reconhecimento e legitimidade de sua identidade e aspectos culturais.

Dessa maneira, mantiveram suas culturas vivas, mesmo diante da marginalização e tentativas de supressão. Porém, “o multiculturalismo tal como foi inventado no início dos anos 70, no Canadá, não era apenas uma resposta as dificuldades das minorias culturais do país, uma maneira de pensar o Canadá como um mosaico e não um *melting pot*” (WIEVIORKA, 1999, p. 13), pois, enxergar dessa forma, seria ingenuidade, tendo em vista que essa era também e talvez sobretudo, uma maneira de “evitar ou atrasar a bipolarização do Canadá”.

As sociedades sempre foram multiculturais, o que não havia era o reconhecimento dessa característica, mas que, devido às lutas sociais, essa se tornou uma questão “emergente” a ser considerada. Em conformidade com Nascimento (2014, p. 38-39), há que se destacar que “as sociedades são multiculturais, não porque são “naturalmente multiculturais, mas porque no seio destas sociedades, há reivindicação pelo reconhecimento desta diversidade”. Logo, o que havia não era uma sociedade uniforme, monocultural, mas um espaço marcado pela diversidade, e uma tentativa de silenciamento e extinção destas por parte de uma cultura que ansiava pelo poder e dominação cultural.

[...] A história dos processos de constituição de boa parte das sociedades, assim como, da maioria dos estados nacionais, tem mostrado que sempre houve uma luta entre grupos portadores de identidade, valores e exigências diferentes, que são conflitantes entre si, pois tratam de se impor umas sobre as outras. (NASCIMENTO, 2014, p. 39).

A origem do multiculturalismo é marcada por diferentes causas, a principal entre elas se refere à luta social por conquistas dos mesmo espaços e direitos iguais a todos, sem distinção de cor de pele, status social, cultura, etnia. E a superação da visão monocultural e uniformizadora presente nas sociedades, pois a imposição de determinada cultura, presente em muitas sociedades, deixava os grupos “minoritários”, especificamente os negros, pobres, migrantes, em situações subalternas, e proliferavam um ideário e estabelecimento de uma cultura universal, pregando a sobreposição de dada cultura sobre outra.

Contudo, as culturas de grupos “minoritários¹⁴”, contestaram essa realidade e resistiram as ações assimilacionistas. Dessa forma,

A partir dos anos 50, inicia-se um processo de luta pela garantia dos direitos civis, em que as organizações negras americanas têm um papel fundamental. Há um forte questionamento das teorias assimilacionistas, um retorno às tradições culturais e à luta pela preservação da língua de origem por parte dos grupos minoritários. As ideias do assimilacionismo passam a ser rejeitadas por pressuporem um menosprezo e desvalorização do patrimônio cultural das populações minoritárias. (SILVA, G., 2001, p. 105).

Diante desse contexto, as práticas intolerantes e etnocêntricas se tornam acudadas, e seus idealizadores são forçados a abandonarem e trazer para o contexto estratégias que visem a possibilitar o respeito, e espaços necessários para que estas sejam vistas não como um modelo a ser superado e extinto, mas como algo que possui o seu valor pela sua identidade própria e por isso, esse reconhecimento e espaços de vivência tornam-se uma questão vital para a harmonia político-social. Dessa maneira, o que os grupos ditos minoritários anseiam, não é apenas o reconhecimento dessas diversidades, mas igualdade de oportunidades a todos, que tenham os mesmos espaços na sociedade. E que sua origem cultural, étnica, social, não sejam características determinantes a definirem o espaço a ocupar no meio social, ou uma adequação ao contexto local.

Assim, é que se origina o multiculturalismo, sendo reflexo dessa disputa, na qual se tem as identidades resistindo as estratégias de subalternização e homogeneização de uma cultura dominante. Haja visto que esse critério de dominação em relação a grupos minoritários, essa norma de convivência e ajuste social tem como pano de fundo o intuito de supressão a toda cultura subordinada. Mas que, mesmo diante de estratégias de adaptação aos modelos estabelecidos, essas culturas mantiveram-se resistindo e existindo.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2013, p. 18), ponderam que:

O multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos as questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos as identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo.

A origem do multiculturalismo é reflexo de oposições dos grupos minoritários, como já foi apontado, e que a sua presença na academia só se deu posterior a essas lutas, mas, vista ainda sob muitas disputas e complexidades, onde não há um consenso sobre a conceitualização

¹⁴ De acordo com Nascimento (2014, p. 43), fazem partes deste grupo: Indigenas, ciganos, feministas, gays, lésbicas, pessoa com deficiência física e terceira idade.

do termo, haja visto que há diversas concepções a respeito deste termo, principalmente porque se trata de uma expressão polissêmica (MOREIRA & CANDAU, 2013).

Logo, no tópico abaixo, será apresentada uma análise de como o multiculturalismo é compreendido por alguns teóricos, discorrendo sobre os tipos de multiculturalismo, já que alguns teóricos vão apresentá-lo com vários tipos, e as concepções apresentadas são heterogêneas, e diferenciam entre si, principalmente devido o contexto sócio histórico e os objetivos de quem se utiliza do discurso.

Nessa perspectiva, a expansão do multiculturalismo se dá por meios de concordâncias e discordâncias, em que a sua conceitualização vai aos poucos se distanciando daquelas recebidas em sua origem. E o uso dessa expressão na América Latina será conhecida como “pluralismo cultural, heterogeneidade, hibridez e mestiçagem” (MARTIN apud NASCIMENTO, 2014, p. 37).

Mas que, com o desenvolvimento do termo, haverá uma tentativa de substituição pela expressão interculturalidade, muito embora há autores que não entrem nessa disputa pela terminologia. Contudo, estes termos se tornam objeto de estudos por diferentes áreas de conhecimento, entre elas se destaca a Antropologia e a educação, sendo esta uma das mais significativas para essa dissertação. Entre o interstício de 1970 a 1980, essa linha de pensamento receberá maior atenção dos estudiosos como Candau e Moreira (2013).

1. 2.1 Multiculturalismo e seus modelos

Para analisar a categoria multiculturalismo, parte-se inicialmente das abordagens de Hall (2003), que elabora uma crítica dos termos, apresentando a diferença entre multiculturalismo e multiculturalidade. De acordo com o autor a utilização dessa primeira expressão não se reduz a uma sociedade, tendo em vista que o seu uso ocorre de maneira universal, porém, a compreensão do seu significado não se constitui em uma questão esclarecida, pois se trata de um termo complexo.

Porém, diante da ausência de outro mais simples, que abarque as discussões sobre a temática, a sua utilização torna-se uma necessidade eminente. Todavia, que ela venha acompanhada de interrogações e problematizações do termo.

Hall (2003) concentra-se em apresentar uma distinção entre essas categorias, muito embora deixe claro que a separação entre elas é uma tarefa impossível, devido a

interdependência entre si. Afirmando que o problema consiste no sufixo¹⁵ do termo. Que tendência “a converter o "multiculturalismo" em uma doutrina política, "reduzindo-o a uma singularidade formal e fixando-o numa condição petrificada” (HALL, 2003, p. 52).

Contudo, o autor não se delonga nesse argumento, e não apresenta qual o problema do ismo. Destarte, acredita-se que um dos motivos pelos quais a utilização do multiculturalismo é motivo de discordância por Hall (2003) refere-se a a compreensão acerca dele, já que a maneira como este tem sido compreendido podem contribuir para provocar desigualdades sociais. Dessa maneira,

É necessário questionar quais os significados que estão agregados a este conceito, pois, ao mesmo tempo em que ele pode servir para conscientizar sobre a diversidade, também pode dar margem à discriminação, se for empregado para hierarquizar as diferenças culturais (MARQUES, 2004, p. 25).

Nesse sentido, a preocupação de Marques (2004), centra-se no uso descomprometido deste termo, pois é necessário que ao utilizá-lo seja esclarecido a compreensão obtida a respeito da expressão, bem como há ainda outros autores como Candau (2013) que preferem a substituição da terminologia multiculturalismo por interculturalidade.

Porém, retomando as ideias de Hall (2003), a diferença entre os termos multicultural e multiculturalismo consiste em:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. "Multicultural", entretanto, é, por definição, plural (HALL, 2003, p. 52).

¹⁵ Acredita-se aqui, que essa compreensão se dá pelo fato de que os nomes em –ismo têm sido relacionados “à formação de nomes de sistemas, crenças, princípios, doutrinas e fenômenos linguísticos”. (GIANASTÁCIO, 2011). Assim, essa definição, coloca o multiculturalismo em maus olhos, pois, ele não se constitui ou não deve constituir nenhuma das categorias apresentadas, essa é uma compreensão limítrofe do termo, que o distancia das reais necessidades de uma sociedade plural e diversa, e que por isso se apresenta com significados muitas das vezes conflitantes. Ainda sobre este problema do sufixo, Oliveira (1984) dissertando sobre o “SER” da Antropologia e seus modismos, menciona o *ismo* como um problema que precisa de atenção, pois, algumas correntes de pensamento com esse sufixo, colocaram essa área em descrédito¹⁵.

Zaluar (1986), dissertando a respeito dos efeitos das divergências teóricas e os vários ismos na Antropologia sobre a pesquisa etnográfica, igualmente se utiliza dessa interpretação de Oliveira. Desse modo, o problema do ismo não é exclusividade do multiculturalismo, mas para além disso, é visto sob suspeita, tendo em vista que pode cair no erro de se tornar “sistemas fechados de explicação”. Vieira (1999) sobre interculturalismo, afirma também não gostar dessa expressão por causa do sufixo. Assim, há que se considerar que, não há uma compreensão clara sobre esse sufixo.

Em outras palavras, uma das características de qualquer sociedade é a heterogeneidade de organização, de comportamentos, manifestações religiosas, de pensamento, que as diversas comunidades culturais expressam, mas que, mesmo em sua singularidade, tentam construir uma vida em comum, mas mantendo a sua identidade “original”, pois essa não é alvo de negociação.

A partir dessa dimensão, a corrente de pensamento multicultural é vista como um termo adjetivo que vai delinear essas características sociais e os problemas oriundos da governabilidade que se apresentam em qualquer uma destas sociedades. Enquanto o multiculturalismo não se refere, ele próprio o é, ou seja, se trata de uma filosofia ou doutrina que sustenta as estratégias e políticas para administrar ou governar os problemas oriundos das comunidades multiculturais. Nessa perspectiva, o termo mais apropriado para o autor seria a concepção multicultural, haja vista que, seu significado é para além de estratégias e ações desenvolvidas para lidar com determinados problemas. É o reconhecimento da multiplicidade cultural nas sociedades.

Para Moreira (2001), o multiculturalismo é uma condição das sociedades contemporâneas e do mundo ocidental, mas que, a sua presença não se dá do mesmo modo, podendo suceder-se por vias distintas. Contudo, o desconhecimento dessa característica é uma possibilidade fora de cogitação, haja vista que “nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais” (*Ibid*, p. 67). Assim, de acordo com o autor supracitado, o termo multiculturalismo pode apontar múltiplas ênfases, a saber:

- a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais (op. cit., p. 67).

Percebe-se, então, que essa é uma categoria que vem sendo utilizada ora como objetivo a ser alcançado, como método de reconhecimento, e principalmente como uma característica da sociedade ocidental. A utilização dessa está enviesada a propósitos diferentes, mas que possuem estrita relações entre si, em que a aplicação deste termo vai depender do escopo de quem a utiliza.

É a mesma concepção dentro do pensamento de Hall (2003) que, de acordo com ele, multiculturalismo não se trata apenas de uma única teoria, doutrina, estratégia ou ações já alcançadas ou prontas, mas de uma ideia em construção, inacabada. “Longe de ser uma doutrina estabelecida, o “multiculturalismo” é uma ideia profundamente questionada”. (*Ibid*, p. 53).

Desse modo, ao falar em multiculturalismo, é necessário reconhecer que a existência de diversos multiculturalismo é uma realidade, pois assim como as controvérsias sobre esse termo são muitas, também o é os seus modelos.

Assim, não apenas uma corrente de pensamento se opõe ao multiculturalismo, pois os argumentos de contestações e conflitos são oriundos de diversas linhas de pensamentos, a saber: dos pensamentos conservadores, liberais, modernizadores, versões pós-modernas, radicais e posições da esquerda, que expressam opiniões contrárias ao multiculturalismo. Os argumentos apresentados estão marcados por diferentes concepções de mundo, sociedade, pessoa e interesses.

Destarte, discursos sobre o respeito da pureza e integridade cultural da nação; a ideia de negação da diversidade, ameaça ao universalismo e a neutralidade do estado, justificam a rejeição do multiculturalismo como concepção teórica e estratégia política. Hall (2003, p. 53) afirma que a direita conservadora rejeita o multiculturalismo “em prol da pureza e integridade cultural da nação”.

Para esse autor (*Ibid*, p. 53), o multiculturalismo:

[...] é contestado pela direita conservadora, em prol da pureza e integridade cultural da nação. Contestado pelos liberais, que alegam que o "culto da etnicidade" e a busca da diferença ameaçam o universalismo e a neutralidade do estado liberal, comprometendo a autonomia pessoal, a liberdade individual e a igualdade formal. Alguns liberais afirmam que o multiculturalismo, ao legitimar a ideia dos "direitos de grupo", subverte o sonho de uma nação e cidadania construídas a partir das culturas de povos diversos — *e pluribus unum*? O multiculturalismo é também contestado por modernizadores de distintas convicções políticas. Para estes, o triunfo do universalismo da civilização ocidental sobre o particularismo de raiz étnica e racial, estabelecido no Iluminismo, marcou uma transição decisiva e irreversível do Tradicionalismo para a Modernidade. Essa mudança não deve jamais ser revertida. Algumas versões pós-modernas do "cosmopolitismo", que tratam o "sujeito" como algo inteiramente contingente e desimpedido, se opõem radicalmente ao multiculturalismo, em que os sujeitos se encontram mais localizados.

Ha ainda o desafio de várias posições na esquerda. Os antirracistas argumentam que, erroneamente, o multiculturalismo privilegia a cultura e a identidade, em detrimento das questões econômicas e materiais. Os radicais creem que ele divide, em termos étnicos e racialmente particularistas, uma frente racial e de classe unida contra a injustiça e a exploração. Outros apontam as várias versões do multiculturalismo "de butique", comercializado e consumista (Fish, 1998), que celebram a diferença sem fazer diferença. Ha também aquilo que Sarat Maharaj oportunamente denomina "gerencialíssimo multicultural", o qual apresenta "uma assombrosa semelhança com a lógica do apartheid".

Percebe-se que o multiculturalismo é uma linha de pensamento complexa, e que sua compreensão exige mais que uma simples leitura do termo, é necessário se debruçar nos estudos

sobre diferentes teorias¹⁶, pois a sua compreensão requer uma análise de diferentes estruturas da sociedade, e caso isso não ocorra, terá uma compreensão entrecortada e feita por análises tangenciais. Especificamente porque como foi visto, não há apenas um multiculturalismo, como defende Hall (2003), há o multiculturalismo conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo, crítico ou revolucionário.

Para explicar o primeiro modelo, Hall (op. cit., Idem) afirma que esse está pautado pelas ideias de Hume Goldberg (1994), pois, fixa-se na “assimilação da diferença e as tradições e costumes da maioria”. Para Souza Santos (2003, p. 12) esse modelo “é um multiculturalismo que, mesmo quando reconhece outras culturas, assenta-se sempre na incidência, na prioridade a uma língua normalizada, estandardizada”.

Visto dessa forma, esse multiculturalismo mesmo reconhecendo a existência de outras culturas, prende-se a uma valorização e legitimação de uma cultura hegemônica, a qual parte do princípio de que as outras são inferiores, incompletas, enquanto que a sua cultura eurocêntrica é superior às demais, ocupando um lugar central por direito.

Nesse sentido:

Esse modelo de multiculturalismo tem como base as teorias evolucionistas, mas, pode ser melhor entendido como resultado direto do legado da doutrina da supremacia branca que biologizaram as populações africanas como criaturas, ao compará-los com os estágios do desenvolvimento humano. Com essa mentalidade colonialista, não somente as populações africanas, mas também os povos indígenas foram classificados como espécies humanas inferiores e, portanto, desprovidas dos direitos e privilégios da classe superior, - a europeia (MECLAREN apud NASCIMENTO, 2014, p. 45).

Sobre o multiculturalismo liberal, Hall (2003) afirma que ele busca integralizar os diferentes grupos culturais “a sociedade majoritária”, contudo, algumas práticas culturais particulares só são possíveis de serem exercidas de forma privativa. Assim, não há uma aceitação de fato das diferentes manifestações culturais e sim um favoritismo a cultura dominante.

Esse modelo constitui-se em uma estratégia de silenciamento disfarçada, em que o sujeito pode manifestar seus traços culturais mais de maneira particular, e na vida social coletiva o que importa é a expressão da cultura dominante.

A respeito do multiculturalismo pluralista, Hall (*Ibid*) afirma que este possibilita a convivência de diversos grupos culturais, garantindo seus direitos “dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal”. Esse modelo permite a expressão e vivência das

¹⁶ São exemplos de teóricos: HALL (2003), Candau (2013), Moreira (2001), Wieviora (1999).

diferentes identidades culturais, em que as diferenças consistem em características reconhecidas e legitimadas.

O multiculturalismo pluralista, constitui-se em um dos mais aceito pelos teóricos atuais, pois suas ideias eram as que mais se contrapunham ao modelo do multiculturalismo conservador, indo de encontro com os ideários universalista. Contudo, há críticas também, destinadas a esse multiculturalismo, uma vez que, apesar de enfatizar a diversidade cultural, sem uma visão etnocêntrica da cultura, ele pode cair no erro de não se dar conta “nas relações de poder existentes entre a construção da identidade, as representações culturais e as lutas por recursos”.

Ao modelo comercial, Hall (*Ibid*) pondera que ele parte do pressuposto de que, se houver o reconhecimento público dos indivíduos de distintas comunidades, os problemas da diferença cultural serão resolvidos no consumo privado, de modo que não haverá necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. Há nessa perspectiva uma tentativa de manutenção do poder e acesso dos direitos igualitários de cidadania a um grupo minoritário. Uma tentativa de silenciamento das diferenças, por meio de um pérfido reconhecimento. No entanto, reconhecer não é suficiente, é necessário mais que isso, é preciso criar possibilidades de acesso aos direitos, de modo que todos tenham condições concretas de gozo de igual forma.

A respeito do multiculturalismo corporativo (público ou privado), Hall (*Ibid*, Idem) avalia que ele procura “administrar as diferenças culturais minoritárias, tendo em vista os desejos do centro”. A esse respeito, não há também o acolhimento, o reconhecimento e legitimidade das diversidades, pois o que se busca é uma maneira de governar e ainda a partir do interesse de outrem, e não do próprio grupo. Esse multiculturalismo se distancia de uma sociedade em que os múltiplos pertencimentos culturais sejam não apenas reconhecidos, mas que tenham o mesmo espaço na sociedade que os demais, inclusive aqueles considerados hegemônicos.

Por fim, será delineado aqui o último modelo apresentado por Hall (*Ibid*, p. 53), que é o multiculturalismo crítico ou “revolucionário”, que “enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (MCLAREN, 1997)”. Visto desse modo, esse multiculturalismo não se prende a uma visão da sociedade, nem muito menos centra-se em atender os desejos desta mas procura questionar os poderes postos, de maneira a compreender a estrutura das relações estabelecidas e os movimentos de resistências.

Portanto, o multiculturalismo crítico parte do pressuposto de que não há, nas culturas, uma harmonia, ou consenso, já que estas são conflituosas e desarmônicas. Nesse sentido, Souza (2003, p. 13) assegura que “as culturas só se movem por conflitos. Todas as culturas são

conflituais e isso se aplica tanto as culturas hegemônicas, como as culturas não-hegemônicas. E é nessa luta e nessa prioridade dada ao conflito que o multiculturalismo também se firma”.

Como foi apresentado, são muitos os significados e interpretações atribuídos ao multiculturalismo, mas que mesmo diante de disputas conflituosas, Hall (2003) concorda com Wallace (1994), ao fazer a citação de uma de suas ideias, alegando que mesmo diante de suas indefinições, o multiculturalismo não é uma linha de pensamento a ser desprezada, pois há além das imprecisões “algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando”. Sendo esse “algo” meios que tornem pública a relevância da diversidade cultural, bem como inserir as contribuições das pessoas negras ao “tecido da sociedade”. Assim, a ideia de abdicar o multiculturalismo, não faz parte das cogitações de Hall (op. cit.).

Destarte, as apresentações a respeito da problemática realizada, não tornam a questão esgotada, principalmente porque esses não dão conta das múltiplas interpretações do multiculturalismo realizada pelos teóricos. Logo, ao enfatizar as concepções supracitadas outras interpretações foram deixadas de lado, especialmente porque não consiste como objetivo deste trabalho esgotar a discussão, e muito menos tomar um modelo como o correto, mas apresentar um breve panorama das problemáticas as quais o multiculturalismo tem sido pensado para facilitar a compreensão acerca do termo diversidade.

Contudo, as discussões não se encerram aqui, já que, será tomada logo mais, diferenciando apenas o enfoque a ser adotado, pois se trata de uma abordagem pelo viés da educação, ou seja, uma análise de como o multiculturalismo, interculturalidade e diversidade são utilizadas nas discussões teóricas voltadas para educação.

1.2.2 Uso do multiculturalismo, diversidade e interculturalidade na prática escolar

As reflexões apresentadas nesta seção tratam de uma discussão voltada para o âmbito educativo, abordando a sua relação com a diversidade presente nesse espaço. Pois, uma de suas características mais evidentes é o encontro e desencontro destas, atravessadas muitas das vezes pela negação, silenciamento, dissensões, exclusão, conflitos.

Sendo as práticas educativas reflexo de um dado contexto histórico, suas ações são pensadas e executadas dentro desse contexto. Bem como será apresentado nesse tópico a defesa de que a abordagem atribuída ao Ensino Religioso tenha como proposta um ensino intercultural que, para além do reconhecimento da diversidade religiosa, possibilite espaços de convivência e troca entre estas.

As diversidades não foram sempre vistas sob um olhar de reconhecimento, contudo, esta temática vem suscitando interesse, especialmente nas políticas públicas que de acordo com Tatiane Rodrigues¹⁷ (2011), há na contemporaneidade a ascensão da diversidade. Contudo, esta ascensão não retira da sociedade a intolerância e desrespeito a diversidade, que reflete também no espaço escolar. Desse modo, tecer considerações a respeito de como o campo educativo tem lidado com as diversidades constitui-se em uma tarefa essencial. O multiculturalismo, será igualmente apresentado nessa parte do trabalho, já que é a partir dele que se iniciam as reflexões sobre a interculturalidade. Para contribuir com essa discussão será realizado um diálogo com Fleuri (1999), Moreira e Candau (2013).

Entretanto, inicialmente será apontado algumas reflexões a respeito da escola, lugar esse, “fruto de um longo processo de formação sociocultural marcado por intensas disputas entre concepções de sociedades divergentes”. (PETITAT apud OLIVEIRA, ALMIRANTE, SANTOS, 2013, p. 261-262). E uma de suas marcas mais visíveis se relacionava ao caráter monocultural assegurado em suas práticas diversas, em que as tensões em torno desse modelo escolar eram fruto justamente dessa tendência de silenciamento da diversidade em busca de uma homogeneização cultural.

Apesar disso, é preciso considerar que as desigualdades em termos sociais e excludentes em termos culturais, existentes na sociedade, são tendencialmente aprofundadas na escola, mas que nas últimas décadas no Brasil, essa instituição possui um papel crucial nos debates por perspectivas que objetivem a alteração dessa realidade, (OLIVEIRA, 2015a).

Compreende-se, então, que é preciso refletir sobre essas perspectivas, analisando como essas distintas estratégias podem contribuir com essa alteração, e de que maneira elas contemplam as diversidades sociais, culturais, de modo a colocar em “xeque” a pretendida universalidade cultural, que insistem em manter-se como paradigma na sociedade atual.

Dada a relevância dessa afirmativa, é preciso reconhecer que a escola não é um espaço extra sociedade, onde suas práticas são desvinculadas do que acontece em seu meio, mas para além disso, se constitui em um lócu, presente nesse espaço, ou seja, parte integrante, em que suas ações influenciam e são influenciada por esse contexto. Logo, pensar a escola é também pensar a sociedade, haja vista que esta está inserida em um contexto social mais amplo.

¹⁷ Doutora em Educação (2011) pela Universidade Federal de São Carlos. Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8361431964064731>

Sobre a maneira como a escola lida com a diversidade, Valente (2003) apresenta uma crítica sobre a ideia de considerá-la como espaço de diálogo, troca e convivência, em que para a autora, esse espaço tem sido, histórico e hegemonicamente, espaço de imposição, monólogo, certezas e coabitações. Contudo, é importante destacar que a imposição dessas características não se dá de forma pacífica, onde se dita as regras e o grupo marginalizado obedece.

É preciso desmitificar esta ideia que enclausura esses grupos como meros receptores, pois, os direitos a diversidade são frutos dos conflitos oriundos de sua oposição frente a esse modelo de sociedade. Para a autora esse caráter hegemônico, vai servir como ponte para as resistências e lutas oriundas desse tratamento a diversidade cultural. Fazendo convergir no mesmo espaço dois modos antagônicos de pensar a diversidade: de um lado a ideia de que estas devem ser uniformizadas, e de outro, reivindicações exigindo legitimidade, respeito e espaços de convivência.

Nessa perspectiva, a autora delinea que, se é verdade o fato da escola ser um espaço de convivência entre crianças e jovens com origens distintas e possibilitar a transmissão dos conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, tão pouco isso significa, ou garante que o tratamento dado em seu interior seja de respeito para com as diversidades, já que “ali podem ser ensinadas as regras do espaço público marcadas historicamente pelo desrespeito a diferença” (VALENTE, 2003, p. 30).

Dessa maneira, a concretude de tal fato não significa que ela receba o tratamento merecido, pois a propagação de uma convivência pacífica, entre os diferentes grupos em muitos casos não passam de um discurso forjado na tentativa de camuflar as relações de poder exercida sobre a diferença.

Uma corrente de pensamento que vai trazer esta questão para a ordem do debate é o multiculturalismo¹⁸ (MOREIRA & CANDAU, 2013). Uma linha teórica importante para se pensar o lugar na sociedade atribuído às diversidades, tendo em vista que a partir dele essas recebem um novo caráter, em que aponta uma importância antes não vista, e se anteriormente eram colocadas num plano inferior, a partir dessa situação, dá-se início a uma proliferação da legitimidade da diversidade.

“Com o multiculturalismo, surgiram não somente as políticas de reconhecimento da diversidade, mas também, ações que visavam romper com o modelo segregacionista de

¹⁸ É importante frisar que a insistência da discussão sobre multiculturalismo nesse trabalho, é devido ao fato dele ter sido reconhecido como uma abordagem que a partir dele a diversidade cultural serão vistas como características essenciais para a sociedade. Assim, em alguma momentos ele será retomado, e receberá mais espaços que outras categorias discutidas.

sociedade” (NASCIMENTO, 2014, p. 249). Assim, diferentes formas de preconceito e discriminação no espaço escolar são vistas por essa linha de pensamento como uma abordagem a serem combatidas.

O multiculturalismo se propunha uma nova maneira de tratamento a diversidade cultural e étnica. E a educação seria o meio pelo qual seria difundido essas ideias. Nessa perspectiva,

Foi no campo educativo que o movimento multicultural ganhou sua maior expressão, promovendo os mais diversos modelos educativos como forma de “promoção e reconhecimento” da diversidade, através do que se convencionou chamar “educação multicultural”. (NASCIMENTO, loc. cit.).

Tem-se, então, o “multiculturalismo como uma resposta aos desafios colocados pela existência da diferença cultural” (WIEVIORKA, 1999, p. 24). E mesmo não sendo originário no campo da educação, esse se tornará o seu maior aliado para a difusão de suas ideias. Nesse sentido, nos Estados Unidos com o desenvolvimento do multiculturalismo e sua aplicação na educação, essa passará por algumas modificações, em que:

Nos anos 80 e 90, outras iniciativas nesse campo trataram de propor mudanças no conteúdo dos currículos de história e estudos sociais com o objetivo de abrir espaço para as minorias e superar uma abordagem estereotipada de suas culturas. No âmbito das universidades americanas, vários cursos e programas de estudos multiculturais foram implementados com a criação de especialidades como “estudos afro americanos”, “estudos de mulheres”, “estudos de gays”, “estudos de lésbicas”. Foram introduzidos, além disso, obras e autores não ocidentais nos currículos de literatura (SILVA, G., 2001, p. 104).

Desse modo, as minorias passam a receber um novo tratamento, onde as diferenças individuais e de grupos ao invés de serem silenciadas, passam a serem vistas como algo a ser estudado, e não apenas a inculcação dos elementos históricos e sociais dos Estados Unidos e a assimilação de uma cultura dominante são os conteúdos tratados nas escolas e universidades, mas também elementos culturais dos grupos minoritários. Já no Brasil as discussões sobre o multiculturalismo chegam, por volta das primeiras décadas do século XX, também com a iniciativa dos movimentos negros.

Entretanto, é necessário enfatizar que a importância atribuída ao multiculturalismo, se refere apenas em seu início de construção como linha de pensamento, pois, com o amadurecimento da ideia será desenvolvido uma proposta de interculturalidade em oposição a este, especificamente porque para alguns pesquisadores “o multiculturalismo opera com uma concepção de justaposição de culturas múltiplas” (RODRIGUES, 2011, p. 102). Sendo visto como uma postura extremista, determinante e segregacionista, que coloca a cultura de

determinado grupo dentro de um caixote geográfico, criando assim uma separação de grupos. Nascimento (2014, p. 59) sobre a limitação do multiculturalismo afirma que:

Mesmo que o multiculturalismo tenha instaurado o debate sobre o reconhecimento e o respeito às diferenças, propondo que a escola fosse vista como um espaço de interação e acolhida do outro, parece não ter sido suficiente para dirimir o fosso entre os sujeitos culturalmente diferenciados, que coexistem no ambiente educacional. Essa perspectiva educacional limitou-se a reconhecer as diferenças que coabitam no mesmo contexto, tomando a diversidade cultural como um fato dado, desconsiderando que cada sujeito tem seu modo próprio de agir, ver e interagir com sua realidade social. Também não foi capaz de perceber que a interação entre as diferentes culturas pode contribuir para que pessoas ou grupos sociais modifiquem seu horizonte de compreensão, assumindo novos pontos de vista e diferentes lógicas de interpretação da realidade social em que vivem.

Entre essas principais razões de crítica ao multiculturalismo, a não compreensão de que a não interação entre os diversos grupos culturais constitui-se numa visão redundante e sectarista da questão, é o ponto mais atacado pelos estudiosos, uma vez que essa inter-relação é uma característica que torna a educação intercultural mais valorizada, onde enxerga, que reconhecer as diferenças não é suficiente para que a diversidade cultural seja apreciada.

Para Nascimento (2014, p. 59), a educação multicultural não dá conta das necessidades dos grupos desfavorecidos, por isso acredita que um novo modelo educativo é necessário, e que este seja pautado no reconhecimento das diversidades, e que as utilize para potencializar “encontros em que o diálogo se dá na base do reconhecimento do outro”.

Sendo assim, Nascimento (*Ibid*) acredita que a educação intercultural é um modelo que dá conta dessas especificidades, e de acordo com esse autor, o surgimento desse modelo de ensino objetiva possibilitar a relação entre os membros dos diferentes grupos culturais. “Promovendo acima de tudo uma interação entre os sujeitos. Tal interação vai além da dimensão individual e de suas respectivas identidades culturais” (op. cit., loc. cit.).

No entanto, mesmo estas teorias sendo difundidas largamente em outros países que não seja os Estados Unidos, a sua compreensão não se dá de maneira uniforme. Tendo em vista, que vai sofrer influência do contexto sócio-histórico-cultural. Uma comprovação deste fato se refere a maneiras distintas de assimilação do multiculturalismo e interculturalidade entre Estados Unidos, Europa e América Latina apontada por Nascimento (2014), em que afirma que os modelos educativos dentro dessa proposta estavam destinados a públicos diferentes.

Assim, enquanto que nos Estados Unidos e Europa eram direcionados aos imigrantes, negros e outras minorias étnicas. Na América latina ele surge diante das necessidades das populações indígenas, que lutaram por seus direitos. “As revoltas indígenas no Equador, na

Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados” (FLEURI, 2003, p. 21).

Uma outra diferença aos espaços em que esta discussão ocupa entre o Brasil e Estados Unidos refere-se ao campo educacional, nesse último como foi apontado, essas discussões adentram de imediato nos espaços escolares e universidades, enquanto que no Brasil isso só vem ocorrer no início dos anos 1970. “No caso específico do Brasil, as reivindicações por um modelo educativo que fizesse frente aos modelos salvacionistas, integracionistas e homogeneizadores, começaram a surgir nos anos de 1970” (NASCIMENTO, 2014, p. 250). Entretanto para outros pesquisadores esse processo se dá a partir dos anos 80 e principalmente, dos anos 90 em diante. Silva M. (2008, p. 60).

Na década de 80, com a redemocratização política cresce o interesse pelo enfoque multiculturalista na educação e no currículo das escolas. Além da influência exercida pelas teorias críticas e pós-críticas, as próprias organizações internacionais de defesa dos direitos humanos firmam o compromisso de promover uma educação para a cidadania baseada no respeito à diversidade cultural, visando à superação das discriminações e do preconceito.

Nessa perspectiva, a diversidade cultural passa a ser vista como uma característica importante a ser considerada, sobretudo, nos espaços educativos, que nas últimas décadas, tem sido desenvolvido políticas públicas como a normatização da lei número 10.639/03, que torna o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas obrigatório, a lei 11.645/08 que inclui a questão indígena. E anterior a essas, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade cultural de 1997.

Contudo, essas preocupações ficaram mais restritas aos estudos do que de fato a prática. Muito embora, essa realidade, aos poucos venham se modificando e uma nova maneira de lidar com a diversidade é projetada, como por exemplo a sanção da lei citada acima. E a constituição da expressão interculturalidade, surge como uma resposta a necessidade que o multiculturalismo não dava conta. Uma maneira de enxergar as diversidades, para além do multiculturalismo, onde agrega a essas características um novo tratamento, baseado principalmente na relação entre estas. Assim, no próximo item, segue reflexões em torno da interculturalidade.

1.3 Interculturalidade: “da luta à convivência”

Dada a insuficiência do termo multiculturalismo, a ideia de interculturalidade é difundida em aversão a esse pensamento, que como foi apontado constitui-se numa linha teórica que vai para além de um mero reconhecimento. Dessa maneira, a origem da interculturalidade está relacionada com a evolução do multiculturalismo (DOMINGUEZ, 2011).

Mas, segundo a autora pode ter se originado em diferentes contextos ao mesmo tempo. Desse modo, a autora afirma que a diferença entre multiculturalidade e interculturalidade basicamente consiste em:

[...] entendemos por “interculturalidad” un término que refiere a procesos de interacción, negociación, comunicación y conflicto en “deseables” condiciones igualitarias entre diferentes grupos culturales. Frente a ello, la “multiculturalidad” sería un término puramente descriptivo que recoge la multiplicidad de grupos culturales en un contexto dado sin que haya una interacción necesaria entre ellos. (DOMINGUEZ, *Ibid*, p. 3).

Nessa compreensão, a interculturalidade estaria relacionada não apenas com a constatação da diversidade, como faz a ideia multicultural, que as reconhece e as descreve, mas para além disto, a interculturalidade visa a relação entre os diferentes grupos. Motivo pelos quais, a concepção de multicultural é rejeitado por alguns educadores como corrente teórica aplicada no espaço escolar, pois reconhecer as diversidades presentes neste espaço não é suficiente para que essas sejam legitimadas. É necessário que haja o diálogo entre elas, que sejam vivenciadas não em guetos, mas que tenham espaços de existência nos diferentes grupos, podendo conhecer e se tornar conhecida. É necessário que estas possuam espaços de vivência entre si, que tenham possibilidades de encontro numa perspectiva de reconhecimento e valorização do “outro”.

A rejeição pela diversidade com suas práticas pautadas por uma visão etnocêntrica não deve continuar sendo mais uma característica do espaço escolar. Fleuri (2003, p. 25) aponta que:

A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior.

O que Fleuri propõe, é que a educação assuma em suas práticas educativas uma perspectiva intercultural, com ações que potencialize o diálogo entre as diversas culturas, tornando-se em um espaço acolhedor a todos os sujeitos, independente se sua cor, sexo, religião.

Nessa perspectiva, a educação intercultural não pode se restringir à questão da

diversidade, pois outra dimensão importante que não pode ser esquecida é a temática da desigualdade, as relações de poder e dominação que são destinadas aos grupos minoritários, pois caso esses aspectos não sejam levados em consideração na proposta de educação intercultural, esse modelo perde sua importância, tendo em vista que está contribuindo para a reprodução das estruturas de discriminação social (NASCIMENTO, 2014). Especificamente no que se refere à questão do poder, uma vez que as diferenças não podem ser vistas desvinculadas dele (SILVA, T., 2000).

Sendo o Brasil um país formado por diversas etnias, identidades sociais e culturais distintas, surge a necessidade do desenvolvimento de políticas que garantam a igualdade de direitos e oportunidades a todos os sujeitos. E que estas não sejam mascaradas e dissimuladas por meio de um discurso que as acomodem e as silenciem.

Como se tem notado “os modelos culturais e cognitivos predominantes” não têm dado conta de compreender a complexidade dessa problemática e muito menos possibilitado, estratégias adequadas para o reconhecimento, valorização e espaço de diálogo com o “outro”. Dessa maneira, é neste contexto que o modelo intercultural é apontado como uma estratégia de combate as práticas homogeneizantes tradicionais, e à altura da complexidade dos desafios contemporâneos (FLEURI, 2002).

Nessa perspectiva, é uma nova maneira de enxergar as relações presente na sociedade entre a diversidade cultural. Trazendo-as para o plano do discurso, de modo a questionar os paradigmas estabelecidos na atualidade e apontar medidas que contribuam para a formação de uma sociedade capaz de vivenciar democraticamente e dialogicamente com as diferentes culturas. É preciso considerar que “no caso de um diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida incomensuráveis” (SANTOS, 1997, p. 115).

Contudo, a concepção em torno do termo interculturalidade também não é livre de disputas, visto que, há para este, diferentes concepções. A ideia de atribuir a ela o “ismo”, tem sido vista da mesma maneira que no multiculturalismo, onde esse sufixo restringe a concepção a uma ideologia. Assim, a preocupação acerca desse termo, tem obrigado alguns autores a enfatizarem a diferença entre essas categorias, pois de acordo com Fleuri (2003), alguns autores como Stephen Stoer e María Luiza Cortesão utilizam a categoria inter/multicultural se referindo as mesmas coisas, enquanto que alguns autores vão utilizar para indicar concepções distintas.

Como é o caso do multiculturalismo, que não é para Silva (2003) e Moreira (2001) compreendido da mesma maneira que para as autoras supracitadas. Assim,

[...] o adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem” (FLEURI, 2003, p. 17).

Nesse sentido, há diversas concepções e compreensões a respeito do termo, e de acordo com esse autor, esta polissemia terminológica, é resultado da dificuldade de controlar o entrelaçamento da terminologia e de apresentar uma interpretação correta das diferentes propostas, o que impede a produção de esquemas simplificatórios eficazes, mas que essa característica torna o debate de maneira mais aprofundado e aberto, justamente pela sua complexidade, tendo em vista que esse grau de complexidade exige uma atenção maior, que o torna alvo de críticas que o faz e refaz. E é essa complexidade que o torna paradigmático.

Assim, “a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente” (FLEURI, op. cit, loc. cit.). Há de se ressaltar que mesmo apresentando perspectivas incongruentes, todas as compreensões são respaldadas pelo discurso do respeito as diversidades, ainda que sejam colocadas em planos distintos.

Dada essa constatação, é necessário que ao fazer referência a esse termo, seja explicitada a compreensão adotada. Fleuri (op. cit., p. 31) vai se referir a interculturalidade como:

Um campo complexo em que se entrecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.

Vista desse modo, a interculturalidade é um campo que tem como marca principal a coexistência da diversidade em seus múltiplos aspectos. Em que, a supremacia de dada característica cultural sobre outra é combatida dando lugar para o reconhecimento de igual modo destas.

Assim, é preciso salientar que, o que se busca não é uma supervalorização dos grupos minoritários em relação a cultura dominante, muito pelo contrário, pois ações dessa maneira não resolvem o problema, mas se constitui como reprodutores de velhos paradigmas. Desse modo, o que acontece é uma abertura para as diferentes manifestações e expressões culturais e

sociais. Em que o rigor com o qual se nega e silencia as diversidades não encontra espaço nesse campo.

Com relação a esse aspecto, a interculturalidade se configura como um objeto de estudo que se preocupa em tematizar e teorizar a complexidade e ambivalência “dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social” (FLEURI, 2003, p. 23 Grifo do autor).

Para Candau (2013), uma das características da perspectiva intercultural é “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”, uma vez que essa se contrapõe as ideias de negação e deslegitimação da identidade do outro, que desvaloriza a riqueza da diversidade cultural.

Uma outra característica apontada pela autora supracitada refere-se ao rompimento de uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, pois essas são vistas como resultado do contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução e não de maneira fixa, em que o contexto a determine, mas uma cultura como resultado de uma construção social.

Assim, de acordo com Candau “cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado” (2013, p. 22). A terceira característica está relacionada a assertiva de que na sociedade o processo de hibridização cultural devido a sua intensidade e mobilizador de uma construção de identidades abertas, supõe que as culturas não são “puras”. E que essa hibridização cultural se constitui em um componente importante a ser considerado “na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais”.

Por fim a última característica que a referida autora apresenta é o não desvinculamento das questões da diferença e das desigualdades, que se apresentam hoje de maneira conflitiva. Desse modo, as relações culturais trazem em si uma inter-relação marcada por questões de poder. Não pode deixar de levar em consideração esta característica, haja visto que o preconceito, hierarquização e discriminação constituem-se como características fortemente presentes nessas relações.

Dessa maneira, a perspectiva intercultural que Candau (2013, p. 23) defende almeja:

Promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Nesse aspecto, essa abordagem constitui-se em uma tarefa importante, mas também complexa e desafiante, já que as diferenças têm se apresentado nos espaços escolares de diferentes maneiras e as práticas escolares o mais que tem feito é atribuir ínfimo reconhecimento. Sem ao menos trazer para discussões as relações de poder envolvida nesse embricamento, contentando-se apenas na constatação dessas. Que se revela como uma maneira fugidia para não atribuir o devido tratamento a diversidade, e lidar com a temática de maneira tangencial.

Contudo, como foi apontado a prática de uma educação intercultural se revela como uma questão emergente nos espaços escolares uma vez que as diversidades estão cada vez mais em conflitos e disputas e isso pode gerar ou provocar problemas mais sérios a sociedade, já que a legitimidade das identidades tem sido fruto de uma imposição destas e não da aceitação da sociedade em si. E a imposição não é o que se almeja, pois acredita-se que esse não é meio eficaz para a garantia de direitos e espaços iguais.

Mas que, diante da relutância da negação do “outro”, essa se constitui como a maneira mais prática de apresentar que a diversidade é uma característica real, que se faz presente no dia a dia e que deve ocupar os mesmos espaços e gozar dos mesmos direitos que outros, pois já se tem provas o suficiente do fracasso de qualquer concepção que vise, ou busque uma identidade homogênea.

Desse modo, Candau (2013) propõe alguns elementos, considerados por ela como importantes para trilhar na direção da construção de práticas pedagógicas que adotem a perspectiva intercultural. Sendo elas: O reconhecimento das “nossas” identidades culturais; desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar; identificar as “nossas” representações dos “outros”; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Discorrendo acerca do primeiro elemento, que é sobre o reconhecimento das “nossas” identidades culturais, a autora destaca que esse se trata do primeiro aspecto a ser trabalhado. Este se refere a oferecer espaços que possibilitem a compreensão da formação da própria identidade cultural do sujeito. Fazendo com que esse se conscientize de como se deu essa construção, compreendendo-a dentro de uma dimensão mais ampla, que considera não apenas o plano social, mas em relação com os processos socioculturais do contexto o qual se vivencia e da História do país, já que a construção da identidade é relacional, e recebe influência desse contexto.

E a não conscientização tem favorecido uma concepção naturalizada ou essencialista da identidade desses, que tendencia as assumirem como um dado natural. Assim, Candau (2013,

p. 26) aponta que “desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos”.

O segundo elemento apontado se trata do desvelamento do daltonismo cultural presente no cotidiano escolar. A autora supracitada alega que essa expressão é utilizada por outros pesquisadores como Stephen Stoer e Luiza Cortesã (1999), ao fazer uma analogia de um distúrbio visual com a não conscientização da diversidade cultural, que se constituiria em um daltonismo cultural.

Assim, Candau (2013) apresenta essa ideia para tratar da importância de tornar conhecido o processo de construção deste daltonismo cultural, enfatizando que esse é prejudicial a diversidade cultural, haja vista que essa deficiência favorece o caráter monocultural da cultura escolar e inviabiliza a capacidade de enxergar esta diversidade.

O que implica na prática educativa, especificamente para os alunos pertencentes aos grupos minoritários, que tem suas identidades negada, silenciadas e subalternizadas. Portanto, a educação intercultural deve não apenas possibilitar o reconhecimento da própria identidade cultural do sujeito, mas também romper com esse daltonismo, para que as diversidades sejam enxergadas e assumidas como uma característica importante a se tornar conhecida.

O terceiro elemento que a autora destaca é “identificar nossas representações dos “outros”. Aqui a discussão se trata da maneira como o “outro”, aquele que é visto como diferente é representado por “nós”.

De acordo com Candau (2013, p. 28) “as relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de estereótipos e ambiguidade” Por isso, é de fundamental relevância que discussões sobre quem são os “nós”? Quem são os “outros”? Como cada um destes são categorizados? Estejam presentes nas práticas escolares. E acrescenta-se ainda neste rol de interrogação, não apenas características que definam cada um destes, mas que se questione como essas categorias são construídas? Pois, para além de categorizar faz-se necessário compreender por quem, como e por que essas categorias são atribuídas.

Candau (2013), destaca que esses são temas para serem fundamentalmente tratados na escola, haja vista, que ao se situar em relação ao “outro”, isso é feito sempre a partir de uma perspectiva etnocêntrica, que coloca o grupo do “eu” (ou nós, como prefere a autora) em uma condição superior. E este “eu” se trata daqueles que tem os gostos, referências culturais e sociais semelhantes.

“O “eu” é assim aquele que só aceita os que considera iguais ou mais próximos de sua própria imagem”, (GUSMÃO, 2003, p. 91). “Os “outros” são os que se confrontam com estas

maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc” (CANDAU, 2013, p. 29). Sendo estes caracterizados como o anormal, estranho, incultos, ignorantes, terroristas, falsos. E conforme a autora essas ideias se traduz na escola de formas distintas.

Também na educação, essa perspectiva tem se traduzido de diferentes maneiras, algumas mais sutis e outras explícitas. Está presente quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos e alunas, considerando que uns/umas são melhores que os/as, outros/as, tem maior potencial e, para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando, como professores/as, situamo-nos diante dos/as alunos, a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência, quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística, etc. (CANDAU, 2013, p. 29-30).

Assim, é preciso que estas ideias sejam desconstruídas, a fim de possibilitar legitimidade a diversas identidades culturais e sociais, e que estas não sirvam como prerrogativas para subalternizar qualquer que seja a diversidade, ou caso contrário a escola continuará com práticas excludentes, na tentativa de camuflar ou extinguir a diferença em nome de uma concepção homogênea de sociedade de que nada contribui.

Dessa maneira, para Candau (2013, p. 31-32),

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos.

Nessa perspectiva, a escola assume papel fundamental nesse processo, principalmente porque cabe a ela desconstruir os estereótipos que a sociedade insiste em adotar. Favorecendo discussões que permitam um novo olhar acerca da diversidade, mas se nem mesmo a escola assumir a criticidade em relação a qualquer forma de discriminação, rejeição, exclusão, concepção etnocêntrica. Tão pouco seus alunos estarão aptos para manter uma relação agradável, de respeito com o “outro”.

Dessa maneira, é preciso que a escola desenvolva senso de autocrítica, capaz de criticar-se a si própria e promover uma educação para além de uma reprodução dos estereótipos da sociedade. Contudo, isso não significa que o conflito deixará de fazer parte deste âmbito, muito pelo contrário, pois é a partir dele que novos conhecimentos surgem, a partir de provocações, críticas que impulsionam para uma reflexão e um novo repensar da realidade atual.

Por fim, o último elemento que uma educação na perspectiva intercultural deve considerar na concepção de Candau (2013) é conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Segundo essa autora esse olhar que ela propõe tem inúmeras implicações, entre os quais ela destaca duas. A primeira é evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos e a outra é conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Na primeira implicação a autora destaca a característica inquestionável que é atribuído aos conhecimentos escolarizado definidos nos currículos. Em que estes assumem um status de verdades inquestionáveis. No entanto, esse deve ser alvo de intensa reflexão, para que não se torne o único conhecimento válido. Isto, exige tornar claro “o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos” (CANDAU, 2013, p. 33).

Assim, possibilita refletir e analisar sobre o processo de construção desses e ainda compreender como vão se dando as relações de poder neles presentes. Entretanto, isso implica repensar as escolhas na hora de se construir um currículo, instrumento essencial, pois por meio dela é possível incorporar no currículo conhecimentos para além de um padrão cultural, conhecimentos que tratem de distintos universos culturais.

A outra implicação apontada pela autora é a compreensão de que a escola é um espaço de crítica e produção cultural, em que “diferentes expressões culturais estão presentes e são produzidas”. Assim, a escola precisa estar preparada para lidar com novos desafios e o processo de mudança que ocorre no seio da sociedade, deve se enxergar como parte dessa sociedade e não como algo alheio a ela. Tudo para possibilitar espaços de novas experiências com a realidade extraescolar.

Semelhante a Candau (2013), Fleuri (1999), citando Antonio Nanni, aponta quatro mudanças necessárias na prática educativa para que ela dê conta de uma proposta de educação intercultural. A saber: a realização do princípio da igualdade de oportunidades; a reelaboração dos livros didáticos; a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias; e a formação e a requalificação dos educadores. A primeira mudança está relacionada ao reconhecimento de espaços e direitos iguais aos diferentes grupos populares.

Para tanto, “a educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas” (FLEURI, 1999, p. 280). E que, assim, as funções, os conteúdos e os métodos da escola não sejam vistos como algo dado, naturalizado e o único conhecimento “verdadeiro”, mas que possam ser objetos de análises e reflexões, de modo a superar qualquer caráter essencialista.

A segunda mudança está relacionada pelo desejo de transformações de suas práticas monoculturais, uma vez que, sendo a escola predominantemente marcada com essa característica, logo os livros didáticos, servem para atender os desejos do momento. Assim, a proposta a que estes se dispõem não cabem em uma perspectiva intercultural da educação, por isso necessitam passar por uma transformação, para que as propostas hegemônicas sejam substituídas por outras que atendam as diferentes culturas.

Tendo em vista que “estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para alunos pertencentes a ‘muitas culturas’, diferentes entre si, justamente no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, ideias, valores” (*Ibid*, p. 280), é preciso ter especial atenção a esse fator, pois muitos livros didáticos serviam como propulsor de estereótipos excludentes, que atribuía a cultura dominante um caráter superior em relação as culturas de grupos minoritários. Estes eram subalternizados.

De acordo com o autor, é preciso ainda que a escola se utilize de técnica e metodologias ativas tornando a prática educativa mais interdisciplinar. A última mudança, enfatiza uma questão sumariamente importante, uma vez que se trata da formação específica ou continuada do professor. Para Fleuri (1999), esta se constitui em questão decisiva na qual “depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural” para que os educadores superem a visão de uma superioridade a determinada cultura sobre outra é preciso que este passe por uma formação que desconstrua a visão universalizante, monocultural e etnocêntrica.

Destarte, tanto essas mudanças, apontadas pelo autor, quanto os elementos assinalados por Candau (2013), são sumariamente importantes para se pensar em uma prática educativa que tenha como perspectiva a interculturalidade, haja visto que se tratam de questões essenciais para se pensar a diversidade presente no âmbito escolar. Fleuri (2003, p. 31-32), alega que:

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais.

A diversidade cultural que se faz presente nos espaços escolares é vista sob uma nova ótica, em que a visão etnocêntrica abre espaço para uma concepção que implica em uma nova maneira de lidar com a diversidade. Maneira esta que se distancia de qualquer posição que

tem como proposta uma educação ancorada em um projeto de uniformização cultural, ou que inviabilize o respeito a diversidade.

É imprescindível destacar que essa discussão sobre as categorias adotadas não é apontada como uma discussão acabada, muito pelo contrário, são terminologias que necessitam de enfoque maior para tornar-se compreensíveis, apesar de que um consenso sobre a compreensão destas talvez não seja possível devido o dissenso entre os teóricos. Assim, para aqueles que desejam uma maior apreensão destas precisam recorrer também a outros teóricos, tendo em vista que o que se faz aqui é uma rápida apresentação que não o torna esgotado. E para um maior aprofundamento do assunto, faz-se necessário um estudo mais debruçado sobre o tema em busca de novas referências.

Portanto, essa discussão é importante para se pensar o Ensino Religioso no Brasil como componente curricular, tendo em vista que ele foi o meio pelo qual foi propagado o pensamento hegemônico de uma crença religiosa, que visava manter-se como universal. Ele é um componente de ensino que contribuiu sobremaneira com a proliferação de uma visão hegemônica e etnocêntrica das religiões, colocando em situação menor toda manifestação religiosa que se diferenciava do modelo dominante da época.

Era destinada ao Ensino Religioso a disseminação de uma padronização religiosa, que se encarregava de silenciar, excluir e ridicularizar todas as ideias contrárias a esse modelo hegemônico. Mesmo essa abordagem já não se tratando mais da função do ER, percebe-se que práticas similares a essa parecem insistir em se tornar presente nas aulas de Ensino Religioso. Dessa maneira, será apresentada uma discussão a respeito de um Ensino Religioso que tenha como perspectiva a interculturalidade em suas práticas.

1.3.1 E o que o Ensino Religioso tem a ver com isso?

Diante da apresentação das categorias analisadas até o presente momento, convém tornar claro, a relação desta discussão com o Ensino Religioso e com a temática diversidade religiosa. Na tentativa de esclarecer estas questões, convém explicitar que essa abordagem é necessária para se problematizar e afirmar a defesa de um modelo de Ensino Religioso e como o modelo que se anseia perpassa por estas discussões.

Logo, uma abordagem mais detalhada das categorias tratadas é fundamental para compreender de que ponto se parte e onde deseja chegar. As considerações a respeito da perspectiva intercultural proposta por Candau (2013) têm sido vistas como uma perspectiva essencial para se pensar o Ensino Religioso no espaço escolar, não apenas exclusivamente a

ele, já que se trata de uma concepção de educação que deve permear todas as relações e práticas educativas desenvolvidas no seio da escola.

Contudo, como o foco do objeto da dissertação é o Ensino Religioso, esse esboço foi pensado como uma proposta que deve sumariamente ser levada em consideração por aqueles que lecionam esse componente curricular, pois esta se constitui numa perspectiva que mais dá conta da complexidade do que se compreende como um ensino que não apenas reconheça, mas que possibilite espaços de trocas, vivência, reflexão entre a diversidade religiosa.

Questionando as relações de poder exercidas em relação ao que se chama de minorias religiosas, possuindo um olhar relativista frente a diversidade cultural, especificamente quando se trata de conhecimentos que é atribuído ao “outro”; abandonando o “daltonismo cultural”, para poder enxergar a riqueza da diversidade cultural e religiosa. Desse modo, pensar o Ensino Religioso multiculturalmente já não basta, uma vez que as diversidades religiosas devem ser vistas para além de uma constatação de sua existência

Dada a relevância do Ensino Religioso como prática escolarizada, convém explicitar que a maneira como este é estruturado e apresentado no espaço escolar torna-se uma necessidade emergente a se pensar, principalmente pelo seu distanciamento entre a sua função social e a sua prática pedagógica¹⁹, mas, também pela necessidade de discussões a respeito, pois se tem visto, com muita frequência, grupo de pesquisadores²⁰ que detêm esforços a estudarem não uma proposta de melhoria e reflexão que possibilite uma transformação do que não tem dado certo, mas que se preocupa em criar argumentos que se opunham à presença desse componente curricular no currículo da escola pública.

Desmerecendo a contribuição proeminente que essa área de conhecimento possibilita à comunidade escolar e à sociedade como um todo, já que, na medida em que esse apresenta conhecimentos das diversas religiões, logo contribui para o rompimento de um pensamento etnocêntrico, preconceituoso, discriminatório, fundamentalista e intolerante com as diferentes religiões.

O argumento utilizado pelo “grupo do não”²¹ centra-se no caráter laico do Estado, onde afirmam que o Ensino Religioso viola esta característica. Sendo apontado como argumento o

¹⁹ Sobre a função social do Ensino Religioso ver Passos (2007) e sobre a prática pedagógica ver Cunha (2013).

²⁰ Grupo do não. Para maior compreensão ver Cândido (2008). Que entende esses como aqueles “não mais apenas como o grupo que se manifestou em São Paulo 2001 e 2002, quando da elaboração e publicação da Deliberação nº 16/ 2001, mas de forma geral como aqueles que se posicionam contrariamente ao Ensino Religioso, encontrados em diferentes sítios, artigos em jornais de circulação, em nossa prática nas escolas bem como no meio acadêmico. (P. 22).

²¹ Para maior compreensão ver Cândido (2008, p. 22), que entende esses como aqueles “não mais apenas como o grupo que se manifestou em São Paulo 2001 e 2002, quando da elaboração e publicação da Deliberação

caráter proselitista desse ensino, que não dá para negar que ainda persiste em se fazer presente como indica Cunha (2013), mas, é preciso reconhecer que esse é um reflexo de como a identidade do Ensino Religioso foi construída, com um viés tendencioso e proselitista, bem como da omissão do CNE em elaborar diretrizes necessárias a implementação desse componente. Ou seja, tem-se o reconhecimento de uma área de conhecimento e ao mesmo tempo o indeferimento de elaborações de princípios básicos ao seu funcionamento e por outro lado a exigência de que esta assuma um papel, do qual o próprio CNE se eximiu de definí-las.

As práticas proselitistas devem ser utilizadas para buscar estratégias de combate e extinção a essa prática, pois excluir o Ensino Religioso como componente curricular não resolve o problema, principalmente porque não é exclusivo do professor que o leciona, tendo em vista que há relatos de alunos, que professores de outras áreas de conhecimento cometem tal atitude²², nem surgem a partir da inserção dele na prática escolar, uma vez que esse modelo de ensino monocultural que busca a hegemonia cultural, a universalização, faz parte de um projeto maior de sociedade, no qual o Ensino Religioso apenas se constitui como uma parte desse modelo.

Nesse sentido, Marislei Brasileiro²³ (2010) aponta que os argumentos utilizados pelo “grupo do não” a respeito da posição contrária ao Ensino Religioso nas escolas geram três sub-consensos, que são: o ensino religioso é desnecessário na escola laica; o ensino religioso não é democrático; e os professores confundem aula de religião com ensino de uma religião.

De acordo com a autora, os autores Saviani (1997), Cunha (2001) e Cury (2004) concordam ou criam esse primeiro argumento. O ponto do qual esses autores partem é a crítica de um ensino confessional, que parece não saberem que não é esse o modelo de ensino que está se buscando com o Ensino Religioso, muito pelo contrário, esse é o tipo de ensino que tem impulsionado os pesquisadores da área para sua superação.

Brasileiro (2010) assinala ainda que, o segundo subconsenso é apresentado por autores como Vaidergorn (2008) e Leão (2009) e seus argumentos vão se relacionar também a questão

nº 16/ 2001, mas de forma geral como aqueles que se posicionam contrariamente ao Ensino Religioso, encontrados em diferentes sítios, artigos em jornais de circulação, em nossa prática nas escolas bem como no meio acadêmico.

Brasileiro (2010), também apresenta de maneira clara a respeito do “grupo do não”.

²² Relatos de alunos de uma escola da rede pública municipal de João Pessoa, durante aula de Ensino Religioso, que pergunta se a Umbanda é religião a professora de Geografia e essa diz que não.

²³ Doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás (2011), Doutora em Ciências da Religião pela Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2010). Docente de Metodologia Científica da Pós-graduação do Centro de Estudos de Enfermagem e Nutrição/Pontifícia Universidade Católica de Goiás desde 2003; Coordenadora/apoio técnico de projetos do Ministério da Educação / FNDE na Secretaria Municipal de Educação; é pesquisadora na área de Ciências da Saúde, Saúde Coletiva e Teoria do ser humano unitário de Martha Rogers. Membro da Academia Goianiense de Letras, cadeira no.3 (Florence Nightingale). Site: www.cultura.trd.br e-mail: marislei@cultura.trd.br. Endereço currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2130476884756878>

da confessionalidade e este último adverte sobre a impossibilidades de todas as crenças estarem presentes no sistema de Ensino Religioso, especificamente as religiões minoritárias. O que se configura em um problema essa sua afirmativa, sobretudo ao dar como exemplo as religiões afro-brasileiras. Tendo em vista que estas, obrigatoriamente, devem estar presente no espaço escolar, uma vez que, independente do Ensino Religioso, a sua inserção está garantida por meio da lei 10.639/03.

Por fim, o último argumento desse grupo que Brasileiro (2010) aponta, se refere ao mal entendimento que os professores fazem a respeito desse Componente Curricular, que é enfatizado por Sena (2009), que confirma que os professores “confundem aula de religião com ensino de uma religião”. E que, dessa forma, não há razão para a sua existência. Contudo, como ele mesmo enfatiza, há um discernimento embaraçoso do que de fato é essa área de conhecimento.

Logo, a exclusão não é o caminho, e sim possibilitar meios que mostrem a esses professores o que de fato é esse componente. A maneira como os conflitos do Ensino Religioso é encarada por esse grupo se torna radical, e não se esforçam para criar meios de transformação desta realidade conflituosa do Ensino Religioso, mas para deslegitimar a sua contribuição e importância.

É preciso esclarecer algumas questões, já que a postura adotada nesta discussão é de que a exclusão não resolveria o problema, pelo contrário tornaria os males de intolerância religiosa ainda piores, tendo em vista que se a escola não ensinar sobre essa dimensão, quem estaria preparando ou formando crianças, adolescente, jovens e adultos a terem atitudes respeitosas e tolerantes com o próximo? Ou mais ainda, quem possibilitaria o conhecimento das diversas Tradições Religiosas? As instituições religiosas? Apenas a família?

Não dá para arriscar tanto, pois de qualquer modo o fundamentalismo²⁴ se constitui como uma característica peculiar de muitas delas e a família em alguns casos oferecem uma educação a seus filhos a partir dos pressupostos de suas religiões. E ainda essas instituições possuem tal conhecimento? Como apresentará aos seus filhos um conhecimento que não obtém? Haja visto que na maioria dos casos o que conhecem é aquele oriundo dos ensinamentos de sua religião, que na maioria dos casos não é fidedigno com aquilo que de fato é.

Mas, se esse conhecimento fica a cargo de outras áreas de conhecimento como a Sociologia, Filosofia, História (outro argumento utilizado por alguns), então apenas os jovens

²⁴ Fundamentalismo é uma categoria sociológica, mas que se “define” por um conjunto de opções filosóficas-teológicas. (Vasconcellos, 2008, p.42). Ver ainda Marty (1992). O que é fundamentalismo? Perspectivas teológicas. Concilium, Petrópolis.

e adolescentes estarão aptos a obter tal conhecimento, tendo em vista que alguns desses componentes só estão presentes no Ensino Médio, como é o caso de Filosofia e Sociologia.

Torna-se, assim, o adiamento de um conhecimento importante para esses sujeitos. Tendo em vista que, a importância do Ensino Religioso “advém da importância social da religião como um dado humano que se mostra nas múltiplas dimensões humanas (social, cultural, política, psicológica etc.)” (PASSOS, 2007, p. 94), delongar estes conhecimentos para os últimos anos da educação escolarizada seria eximir os alunos de um conhecimento importante.

Outro ponto importante, a se questionar refere-se ao Projeto Político- Pedagógico (PPP) dos cursos, em que é necessário questionar se os conhecimentos sobre as diversas tradições religiosas adentram estes currículos, para que não caiam no mesmo erro de delegar a professores tarefas das quais não têm formação, até porque isto já se tem com o Ensino Religioso. Dessa maneira, o argumento de que os conhecimentos que devem ser tratados no Ensino Religioso, devam ser abordados pela antropologia e filosofia não é a alternativa que se deseja nesta dissertação, por acreditar que estas não dão conta dos conhecimentos que devem ser transmitidos pelo Ensino Religioso, não por negligência, mas porque estes componentes curriculares já possuem suas preocupações e objetos de estudos definidos.

Brasileiro (2010) faz um levantamento bibliográfico acerca de estudos sobre o Ensino Religioso no período de 1978 a 2009. Nessa pesquisa, encontram-se 207 estudos, entre eles dissertações, teses e monografias. Dentre eles, as posições favoráveis ao Ensino Religioso, que “defendem a necessidade e a viabilidade do ensino religioso nas escolas correspondem a 97,11%, ou seja, 201 trabalhos científicos” (BRASILEIRO, 2010, p. 53). Um dado interessante, em que, mesmo com um leve aumento nos dias atuais, ainda assim as produções têm se dado mais por reflexões que visem uma melhoria do que aqueles que desejam a extinção deste.

Assim, a autora (*Ibid*, p. 54) aponta que os argumentos utilizados por esses pesquisadores favoráveis é que:

[...] na atualidade, o ensino religioso nas escolas a) é interdisciplinar e transdisciplinar²⁵; b) aborda a ética da vida à luz dos valores cristãos; c) ajuda a enfrentar as mudanças atuais na sociedade; d) contribui para a promoção da paz, da solidariedade e da não-violência; e) é uma contribuição possível para a cidadania; f) está relacionado à espiritualidade e g) desperta para a vida.

Contudo, é preciso salientar que este segundo motivo não se constitui hoje num dos objetivos do Ensino Religioso, tendo em vista que os valores de determinam da crença religiosa

²⁵ Grifo meu. Acerca dessas categorias ver Japiassú (1976).

não deve ser tomada como um valor a ser abordado a “ética da vida”. Mas, mesmo com esse argumento contraditório, é preciso salientar que o Ensino Religioso tem contribuído com a formação dos alunos na tentativa de possibilitar um novo olhar acerca das diversidades presentes na sociedade, enxergando-as sob um olhar de alteridade.

Portanto, no próximo capítulo, será realizada uma reflexão em torno do panorama histórico do Ensino Religioso, na tentativa de compreender as abordagens atribuídas a este desde a colonização do país aos dias de hoje, que é o que mais interessa nessa parte do trabalho, tendo em vista a necessidade de discutir o momento atual que o Ensino Religioso está inserido.

2 O ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Ensino Religioso, utilizado como mecanismo de propagação de ideologias políticas-religiosas em diferentes períodos históricos da educação no país, adentra o sistema brasileiro de educação antes mesmo de haver uma preocupação e estruturação desse sistema. Introduzido por grupos de clérigos católicos, tornou-se em uma tentativa de evangelização, já que as manifestações religiosas presentes nesse período sequer eram vistas como religiões, e cabiam a estes religiosos a tarefa de difundir os princípios da “verdadeira” religião.

Para Junqueira (2002, p. 9), “o Ensino Religioso na escola brasileira foi inserido na estratégia da educação como um todo, como um meio para garantir a cristianização”. Assim, esse grupo utilizava da educação para a difusão dos princípios da religião católica, em que por meio de uma postura etnocêntrica desconsiderava as manifestações religiosas presentes na colônia, e se ocupava da transmissão dos princípios considerados como supremo e autênticos.

Contudo, o caráter atribuído ao Ensino Religioso, no decorrer do processo de construção do país passa por alterações ao longo dos anos, em que ora é utilizado como instrumento de homogeneização religiosa, ora como parte da formação integral do ser humano, visando possibilitar o conhecimento da diversidade religiosa. Têm-se diferentes abordagens e compreensões acerca deste componente curricular, que colocam em disputas a sua inserção enquanto componente curricular na educação pública brasileira.

Entretanto, essas disputas não são reflexo apenas de interesses da igreja, para além disso, há também de maneira dissimulada, um jogo de interesses políticos, interesses estes que modifica o caráter do Ensino Religioso em alguns momentos históricos. Desse modo, cabe neste capítulo tecer considerações a respeito dos diferentes enfoques atribuídos ao Ensino Religioso em diferentes momentos históricos da educação, para daí tornar compreensível o momento atual no qual se encontra o Ensino Religioso.

Discorrer sobre o Ensino Religioso requer em primeiro momento discutir a respeito de seu trajeto no período da colonização do país, que inicia em 1549 com a chegada dos jesuítas, bem como sobre o Ensino Religioso no Império brasileiro, tendo em vista que esse é um momento onde a religião católica se torna oficial no país e o Ensino Religioso no espaço escolar vai tratar oficialmente da transmissão de conhecimentos católicos.

Em seguida, será discutido o Ensino Religioso no período da república, momento marcado por busca de legitimação pelas diversas religiões consideradas como não religião. Além dos dispositivos legais que são formulados e ou reformulados sobre o Ensino Religioso,

será apontando algumas políticas educacionais que favoreceram a legitimação e a busca pelo respeito e conhecimento da diversidade religiosa presente na sociedade brasileira. Entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural, que apresentam a necessidade da introdução do tema diversidade cultural no espaço escolar e a lei 10.639/03, o que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira na escola.

Será realizada também uma análise crítica acerca dos PCNER, para daí trazer para as discussões o debate realizado na Ação Direta de Inconstitucionalidade, a sua inserção na Base Nacional Comum Curricular. O que contribui substancialmente para a defesa e manutenção da inserção do Ensino Religioso no espaço escolar.

A justificativa dessa discussão advém do momento atual que esse componente se encontra. E como os conflitos em torno do Ensino Religioso atualmente estão marcadamente influenciados pelas concepções desenvolvidas ao longo desses períodos. Logo, este estudo se caracteriza como uma necessidade.

2.1 A confessionalização do Ensino Religioso

Segundo Saviani (2013, p. 29), uma das características da colonização foi a catequização, prática que apresentava como intuito “a difusão e conversão dos colonizados a religião dos colonizadores”, já que as crenças em outros deuses não eram toleradas pela igreja católica, tendo em vista que se autodeclarava como possuidora da crença verdadeira e do poderio religioso absoluto.

Contudo, essa característica da colonização não é específica da colonização brasileira, pois Dacy Ribeiro (1995, p. 39), afirma que, “antes do *achamento* do Brasil, o Vaticano estabelece as normas básicas de ação colonizadora”. Assim, a posse de terras, a servidão escrava e a expansão da cristandade Católica se tornaram em normas básicas a serem executadas pelos colonizadores em qualquer colônia.

Saviani (2013, p. 26) afirma que, “a inserção do Brasil no mundo ocidental deu-se assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”. Dessa maneira, falar em colonização significa pensar num tempo marcado por estes três momentos, sobretudo, sob a ótica da influência cristã.

É dentro dessa configuração que a educação é pensada, marcada pelos princípios da religião católica. Daí um dos motivos pelo quais o Ensino Religioso é introduzido na educação no Brasil. “E o Ensino Religioso na escola brasileira foi inserido na estratégia da educação

como um todo, como um meio para garantir a cristianização”. (JUNQUEIRA, 2002, p. 9). Para tanto, é nesse cenário que o Ensino Religioso receberá uma configuração cristã católica.

Durante o período colonial, devido à forte influência da religião Católica o Ensino Religioso foi considerado como fator imprescindível na formação dos sujeitos, em que a formação do homem tinha como critério a catequização. Sendo assim, os Jesuítas enfrentaram a tarefa de “civilizar seres exóticos”, em que a “essência humana, era admitida com certa desconfiança e pouca convicção, a igreja não resolvera ainda de forma satisfatória a questão da “humanidade” do índio americano e do negro africano, mantendo ainda a polêmica sobre a presença de uma alma nesses seres” (XAVIER, 1994, p. 40).

As condições devastadoras e sangrias as quais eram impostas aos indígenas, eram justificadas pelos princípios religiosos, em que, “não faltaram as justificativas ideológicas. A ideia do indígena como um ser sem alma, o papa só resolvera anos depois, pois, só em 1537²⁶ é que ele atribui a cada indígena a característica de “homem verdadeiro”.

Mas a negação da humanidade nos indígenas não é aceita de imediato, tendo em vista que, de acordo com o autor supracitado, em 1557, um membro do conselho real afirmara que os indígenas eram inferiores à escala da humanidade para serem capazes de receber a fé. No Brasil, Levy (2008, p. 6), afirma que, “segundo Mércio Gomes, essa bula só foi dada a conhecimento um século depois, em 22 de abril de 1639”. Ainda que não seja possível afirmar que se tivesse chegado antes, a realidade teria sido diferente, é preciso considerar que o conhecimento desta chega tardiamente aos católicos brasileiros.

Mesmo que a aceitação da hipótese sobre a presença de alma nos indígenas não estivesse esclarecida, o projeto de cristianização continuava na colônia brasileira. Os Jesuítas concentram seus esforços em converter a gente daquelas terras, haja vista que de acordo com seus princípios somente ela detinha o poder supremo de conduzir as pessoas a salvação e, assim, por meio de práticas intolerantes e etnocêntricas se ocupava da negação da identidade religiosa dos indígenas e depois dos africanos, enquanto autodenominava-se como a religião verdadeira.

Sendo a evangelização sua principal missão, onde, os jesuítas vieram com a incumbência atribuída pelo rei de converter os gentios:

²⁶ Contudo, esse não o único momento em que a igreja falara sobre a humanidade do indígena, pois, de acordo com Levy (2008, p. 5-6): “Inúmeros escritos papais foram publicados em relação ao tratamento que devia ser dispensado aos índios. A própria *Inter Coetera* editada pelo papa ALEXANDRE VI, em 1493 (em seguida da descoberta da América) “reconhecia a capacidade indígena para aceitar a fé e os Ensinamentos da Igreja Católica”. [...] “Em 28 de Maio 1537, o breve *Pastorale Officium* do papa PAULO III, mais uma vez proclamava que os índios eram seres humanos, tinham capacidade para evangelização, assim como proibia sua escravização”. [...], contudo foi necessário outro escrito de Paulo III, a bula *Veritas Ipsa*, de 9 de junho de 1537, colocando os índios em um mesmo plano de humanidade que os demais homens, proibindo a escravidão sob pena de excomunhão.

“Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica” de modo que os gentios “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas da nossa santa fé” (DOM JOÃO III, apud Saviani, 2013, p. 25).

Quem dá início a essa missão são os franciscanos, quando chegam na caravela de Pedro Álvares Cabral, mas têm sua missão interrompida ao terem que partir na mesma frota depois de seis dias. Contudo, outros franciscanos durante o século XVI chegam ao Brasil, mas só se estabeleceram, de fato, em 1585. Os beneditinos, outra ordem religiosa, também vieram ao Brasil nesse período.

Não apenas esses, mais outros também estavam presentes no período da colonização como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos (SAVIANI, 2013). Entretanto, de acordo com esse autor quem vai colocar em prática a missão da igreja são os jesuítas, já que estes receberam apoio não apenas da coroa portuguesa, mas também das autoridades da colônia.

Desse modo, a chegada dos jesuítas marca o início da história da Educação no Brasil, “vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização” (SAVIANI, *Ibid*, p. 41). Uma marca da escolarização ofertada por essa ordem religiosa era o caráter religioso. “Explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra” (RIBEIRO, 1993, p. 15-16).

Logo, cabiam aos jesuítas a conversão dos colonos a Santa fé Católica e o aniquilamento das manifestações religiosas destes. A instrução jesuítica perdurou por mais de um século e o Ensino Religioso nessa época vai servir como um instrumento nas mãos da igreja para a disseminação de seus princípios, assim:

O Ensino Religioso é efetivado como cristianização por delegação pontifícia, justificativa do poder estabelecido. Compreendido como ensino da religião, é questão do cumprimento dos acordos entre a igreja Católica e o Monarca de Portugal, em decorrência do regime de padroado. Além do método de doutrinação empregado, o mesmo ensino, compreendido como catequese, tem um caráter disciplinador imposto a todo tipo de evangelização. Visa a conquista de índios e negros aos novos esquemas civilizatórios e a sua consequente adesão ao catolicismo (FIGUEIREDO, 1995, p. 9).

Dada essa prerrogativa, convém salientar que o regime de padroado²⁷ é fruto de um acordo político entre a Igreja Católica e o governo de Portugal e Espanha, ou seja, um

²⁷ De acordo com Eduardo Hoornaert apud Oliveira (2008, p. 8) “o direito do padroado dos reis de Portugal só pode ser entendido dentro de todo o contexto da história medieval”. Assim, abordar esta temática exigiria um espaço maior de discussão, mas como não é o foco deste trabalho, para uma maior compreensão do leitor vide HOORNAERT, Eduardo. O padroado português. In: *História da Igreja no Brasil*. Petrópolis: Vozes, tomo II, 1979, p. 160.

compromisso entre essas instituições que se expressava não apenas em direitos políticos, mas em princípios religiosos, que garantia a interferência do Estado em questões religiosas, ou seja, um controle do primeiro sobre a igreja Católica. Uma parceria que possibilitava a interferência dos monarcas em atribuições da igreja, especificamente porque esse acordo se expressava em uma proteção que a igreja recebia do Estado.

De acordo com Figueiredo (1995, p. 21),

O Regime de Padroado é a expressão máxima do consórcio entre Estado e igreja, uma vez celebrado o acordo entre o monarca de Portugal e o Sumo Pontífice. Através de tal regime são confirmadas as prerrogativas concedidas ao rei, em vista da propagação da fé Católica.

Nessa perspectiva, a Igreja, em troca do interesse de manutenção da sua hegemonia, alia-se ao Estado para que ele contribua com seus intentos: “mantém-se aliada ao Estado, chegando a tornar-se ora dependente deste, ora orientadora de sua ação política e até mesmo o seu sustentáculo no projeto colonizador” (Ibid, Idem). E, de acordo ainda com essa autora, a Igreja recebeu privilégios e benefícios materiais, mas também a restrição da sua liberdade, já que, o monarca assume alguns poderes sobre ela.

Mas, de acordo com Oliveira (2008, p. 11), “o sentido para a implantação da ordem do padroado no Brasil se convergia em dois motivos pertinentes, a expansão das fronteiras e a propagação da fé católica, como pressupostos necessários da colonização das novas terras descobertas”. Desse modo, os portugueses trouxeram consigo não apenas a sua ambição econômica mas junto a isso a sua religião, pois estes eram fiéis a igreja Católica Romana (XAVIER, 1994). Não bastava a exploração e a apropriação da terra, mas ainda impõe aos indígenas a negação de sua identidade e aceitação de um “deus estrangeiro”, e em nome desse deus justificar os atos de violência e intolerância exercidos por ela.

A catequização servia como meio de controle a essa nova organização da sociedade, onde se difundia o ideário de uma sociedade unirreligiosa. Assim, a “morte” dos deuses dessa gente seria uma das ações importantes a serem realizadas, e para isso, nada como a exaltação do deus católico em relação aos povos indígenas, já que o deus único e verdadeiro pertencia a igreja.

Destarte, para Dussel (1993, p. 60), “todo o ‘mundo’ imaginário do indígena era ‘demoníaco’, e como tal devia ser destruído. Esse mundo do outro era interpretado como o negativo, pagão, satânico e intrinsecamente perverso”. O discurso de superioridade religiosa era difundido pela própria Igreja. Assim, “colonizar significa também a imposição de uma ideologia dominante, em que, além de ‘colonizar’ a terra, era necessário ‘colonizar’ as

consciências” (ZOTTI, 2004, p. 14-15). Assim agiu a Igreja durante a colonização, que exerceu grande influência durante todo esse período.

Contudo, seu projeto de colonização das crenças indígenas não fora realizado pacificamente, pois é importante destacar que os indígenas não foram sujeitos que assistiram à negação de sua identidade cultural passivamente. “[...] Os índios defenderam até o limite possível seu modo de ser e viver” (RIBEIRO, 1995, p. 49), pois, mesmo diante de condições desfavoráveis em relação aos colonizadores, já que não possuíam apoio e nem armas de fogo a seu favor, ainda assim resistiram as práticas de dominação cultural e religiosa. “Não há dúvidas de que entre nós uma cultura, a nativa, agonizava, mas procurava resistir a invasão da “civilização cristã ocidental” (XAVIER, 1994, p. 34). “[...] Aos índios jamais estabeleceram uma paz estável com o invasor, exigindo dele um esforço continuado, ao longe de décadas, para dominar cada região” (RIBEIRO, 1995, p. 33).

Nesse mesmo pensamento, esse autor aponta que:

Essa resistência se explica pela própria singeleza de sua estrutura social igualitária que, não contando com um estamento superior que pudesse estabelecer uma paz válida, nem com camadas inferiores condicionadas à subordinação, lhes impossibilitava organizarem-se como um Estado, ao mesmo tempo que tornava impraticável sua dominação (*Ibid*, p. 34).

Afinal, a resistência tem sido uma característica marcante desse povo, em que há mais de 500 anos vêm lutando e resistindo às imposições do Estado contra sua cultura e exigindo seus direitos, principalmente no que se refere a seu espaço sociocultural na sociedade. É importante considerar que essa subserviência não foi vivenciada unicamente pelos indígenas, pois, devido à resistência destes era necessário trazer mão de obra escrava para dar prosseguimento os objetivos da colonização.

Diante da resistência, em grande parte passiva dos índios e da inacreditável mortandade a qual foram vítimas, a necessidade da colonização e principalmente do comércio atlântico fez com que o tráfico de escravos negros se estendesse por toda a orla leste da América. Quando os povos negros e subjugados de seu continente de origem vieram servir de bestas de carga nas plantações do “Novo Mundo”, a invasão e destruição da América, tal qual existira até o século XV, já ia adiantada; aos negros não foi reconhecido o direito de serem reconhecidos como filhos legítimos de Deus e, portanto, subalternos pela origem [...] (XAVIER, 1994, p. 37).

Os negros trazidos ao Brasil possuíram a função exclusiva de servir ao Estado como mão de obra escrava, pois fora para isso que teria sido trazido. Fora introduzido para dar continuidade ao projeto de colonização, que visava a mão de obra barata. Sendo trazido principalmente no período do funcionamento dos engenhos de açúcar. “Portanto, no século XV

os portugueses começaram o tráfico de africanos (que já tinham valor mercantil em diversas sociedades) e no século XVI o comércio negreiro já era bastante lucrativo”, (MARCHINI NETO, 2013, p. 8). Assim, os negros africanos se constituíam em uma moeda de troca importante no processo de colonização, principalmente por que “já tinham habilidades reconhecidas por colonizadores, ainda mais por que exerciam de forma rentável atividades açucareiras nas ilhas do Atlântico. Sua capacidade de trabalho regular e compulsório era bem superior à dos índios”. (Ibid, p. 8).

Nesse sentido, a situação dos negros na colônia fora bem mais tensa que a dos indígenas, por que mesmo diante da imbecilidade atribuída aos indígenas pelos portugueses, estes ainda eram vistos como pessoas a serem conquistadas, enquanto os negros eram objetificados. Bem como, de acordo com Marchini Neto (2013), foram criadas também leis de proteção aos indígenas contra a escravização (ainda que quase não eram aplicadas). Mas que “não abrangiam o negro, pois este não tinha direitos por ser juridicamente uma ‘coisa’” (MARCHINI NETO, 2013, p. 11).

Assim, as condições socioculturais vivenciadas pelos negros eram mais difíceis que as dos indígenas, o que favoreceu a resistência empreitada pelos indígenas e negros, em que estes últimos não foram tão resistentes quanto ao primeiro grupo, e um dos motivos estaria relacionado ao conhecimento geográfico do território que os negros não possuíam, o que dificultava nas tentativas de fugas dos negros. No entanto, as dificuldades encontradas não o impediram de resistirem as imposições atribuídas a eles.

Marchini Neto (2013, p. 9), aponta que:

[...] também vale ressaltar que os negros não aceitaram a escravidão passivamente. Eram muito comuns as fugas individuais ou em massa, agressões contra senhores e resistência. Tanto é que no Brasil Colonial existiram centenas de quilombos, estabelecimentos de negros que escapavam de seus donos pela fuga. No entanto, os negros não resistiam de forma eficaz e duradoura como os indígenas. Além disso, nem a Corte Portuguesa e nem a Igreja se colocaram contrárias à escravização do negro. Era comum a alegação de que a escravidão já existia na África e assim era apenas transportada para o Novo Mundo, onde os não cristãos seriam civilizados e salvos pela verdadeira religião.

Se os indígenas e negros africanos eram vistos de maneira inferior aos colonos, não obstante seria as suas crenças e rituais religiosos, que foram vítimas de ataques de toda intolerância católica, (e, logo mais, dos protestantes) que com seu fundamentalismo²⁸ perseguiu e proibiu o culto aos deuses destes povos. Designando a estes o caráter demoníaco.

²⁸

Ver Vasconcellos (2008).

Nisso, “as religiões afro-brasileiras, desde que estabeleceram-se no Brasil, têm sido estigmatizadas e reprimidas” (ÁVILA, 2009, p. 100), bem como também é negado a elas o seu caráter de religião, negação essa que ainda repercute na contemporaneidade, como foi o caso do Juiz que as subalternizou por não possuírem um texto base, atribuindo a elas o caráter de “não religião”. Devido à repressão recebida, revogou o que disse.

Sampaio (2014, p. 58), ao analisar esse caso, aponta que:

As religiões afro-brasileiras são tomadas como “manifestações de religiosidade”, ou ainda, como pontua, “as manifestações religiosas afro-brasileiras não se constituem em religião”, pois na perspectiva do magistrado para se constituir enquanto religião é necessário ter “um texto base”, tal como possuem as religiões monoteístas mencionadas implicitamente no texto jurídico - o islamismo e o cristianismo. Além disso, faz-se necessária a presença de uma estrutura hierárquica e um “Deus” com letra maiúscula, a ser venerado.

Essa negação não é uma perspectiva suspensa ao tempo, mas é reflexo do preconceito arraigado ao longo do processo de construção da sociedade brasileira, já que, na colonização, foram perseguidas pela Igreja Católica durante quatro séculos (ÁVILA, 2009). Logo, as religiões que se distanciam da forma de organização do Cristianismo, são vítimas de todo tipo de intolerância, sobretudo, as religiões afro.

Contudo, a hegemonia cristã tão ansiada pela igreja e colonizadores só foram alcançados a partir de muitas lutas, tendo em vista que as diferentes expressões culturais destes povos resistiram e ainda resistem a mais de 500 anos de perseguição. Mas a supremacia atribuída a igreja contribuiu para o “encobrimento” ou silenciamento de manifestações religiosas exercidas pelos indígenas e africanos. E a educação servira como um dos meios mais eficazes utilizados para a subalternização dessas manifestações, sobretudo, o discurso difundido pelo Ensino Religioso, pois é nesse contexto de silenciamento que o Ensino Religioso é criado.

Figueiredo (1995), apresenta o período colonial em duas fases, a primeira se insere no século XVI a XVIII, e a segunda no século XVIII e início do século XIX. Na primeira fase, “o projeto colonizador inclui a conquista dos gentios a fé Católica, além de atenção especial aos escravos” (*Ibid*, p. 19). Assim, o plano principal é a evangelização dos gentios.

Para isso, a educação será o meio utilizado pela igreja para o cumprimento de seu intento, pois ela é a instituição que detém maior interesse na educação. Dentro da proposta de ensino desenvolvida pelos Jesuítas, a catequese aparece como um dos principais conhecimentos a serem transmitidos aos indígenas, pois, “uma forma de colonizar os/as índios/as era através da educação catequética, uma vez que ao impor sua religião tornava ao mesmo tempo submissos/as aos mandados dos colonizadores” (SANTOS, 2015, p. 24).

Contudo, a educação jesuítica, que tinha como seu principal objetivo a catequese, logo manterá esforços e preocupação pela educação dos filhos dos colonos, ou seja, uma educação destinada a elite. Mas o ensino da religião Católica não deixa de fazer parte deste processo. Para (ZOTTI, 2004, p. 17), “o ensino da doutrina cristã, ‘dos bons costumes’ (diga-se costumes portugueses) e das primeiras letras compunham a matriz curricular básica”.

A educação, no período da colonização, não estava desvinculada dessa religião, de modo que não dá para pensar em educação sem se remeter a ela. Pois, seus princípios, e dogmas eram os conteúdos básicos transmitidos na catequese. Desse modo, nessa primeira fase a catequese se constituía como um dos privilégios da formação escolar.

Na segunda fase que é compreendida no século XVIII e início do século XIX, é um período onde o Brasil é marcado por alguns acontecimentos internacionais, um deles que Figueiredo (1995) destaca é a independência dos Estados Unidos, que com ela a liberdade religiosa é assegurada oficialmente, e em seguida há a separação entre Estado e igreja, que repercute no Brasil, ocasionando a separação também, mas ocorrerá um século após, mas o Ensino Religioso nesse período (FIGUEIREDO, 1995, p. 30), “continua como ensino da religião católica, passando pelo crivo da repressão, como um dos aspectos marcantes da inquisição, a impedir o livre pensamento teológico e qualquer tentativa de um ensino religioso fora dos esquemas preestabelecidos”.

A perspectiva atribuída ao Ensino Religioso como o ensino dos princípios Católicos esteve dentro de sua proposta de ensino durante a colonização, em que esta desfrutou de um tratamento exclusivo em relação aos demais que eram demonizadas. Portanto, foi visto que o Ensino Religioso já estava presente na educação brasileira, desde o início do processo de colonização do país, e que as várias mudanças e transformações que a sociedade enfrentara em sua institucionalização vão interferir em todo o processo de educação, repercutindo no Ensino Religioso.

Essas abordagens atribuídas ao Ensino Religioso foram apenas o início de sua caminhada, tendo em vista que, este não ficou preso no tempo, mas caminhou junto com o processo histórico de construção do país, assumindo diferentes enfoques, haja visto que as mudanças ocorridas nas ideias pedagógicas do período colonial impuseram ao Ensino Religioso algumas variações. Na próxima sessão será apresentado uma discussão a respeito da abordagem assumida pelo Ensino Religioso durante o período imperial, apontando-as.

2.2 Então, o Império brasileiro decide adotar uma religião

De acordo com Figueiredo (1995), a família real chega ao Brasil, no final do período colonial, favorecendo a instauração da monarquia e avanço da educação brasileira, tendo em vista que são criadas instituições de nível superior, e obras públicas, como bibliotecas, teatros, imprensas e escolas especializadas. Mas, que, os privilégios desse avanço giram em torno dos filhos dos burgueses, já que à camada social mais pobre ficavam “a margem dos benefícios”. Nessa perspectiva, (ZOTTI, 2004, p. 36), afirma que “a independência é articulada com base nos interesses da elite brasileira [...], não ocorreu nenhum envolvimento popular, ficando o povo excluído do processo e da nova ordem política estabelecida”.

Dessa forma, o que acontece nesse novo regime não é uma mudança de situação vivenciada no período da colonização, mas a transferência de poderes, em que a independência do Brasil só se dá em relação a Portugal. As relações sociais internas não sofrem alterações, a classe pobre continua a margem, e para elas não são pensadas nenhuma política que pudesse vir melhorar as condições socioeconômicas desses. “Somente interessava, a minoria dominante, colocar o novo Estado e a população a serviço de seus interesses econômicos” (ZOTTI, 2004, p. 37). Assim, o projeto de educação não era destinado a camada popular, mas a elite brasileira.

Uma das características marcantes desse novo regime é a confessionalidade católica, tendo em vista que de acordo com Saviani (2013), o Estado adotou o Catolicismo como religião oficial, sob a forma do padroado. Assim, “o direito de padroado, com interpretação regalista, é confirmado ao imperador, que se investe na qualidade de soberano e padroeiro da igreja do Brasil” (FIGUEIREDO, 1995, p. 37). E este regime revigora até o final do Império. Ainda que a maneira como a elite enxergava o ponto de vista da moral e dos costumes já estavam separados dos princípios da igreja, pois de acordo com (SAVIANI, 2013, p.178), “a concepção de vida, disseminada durante a vigência do padroado resultava bastante laicizada, secularizada, distanciando-se e, mesmo entrando em conflito com os cânones, oficiais esposados pela igreja romana”.

Desse modo, a influência da igreja Católica caíra em descrédito por uma parte da elite, em que os princípios e dogmas elaborados por essa instituição eram desprezados por muitos.

Mas a concepção que se procurava incutir na população, de modo geral, e, em consequência, as ideias pedagógicas que conformavam as escolas em que se concretizava a então denominada instrução pública continuavam impregnadas da visão católica. Assim, podemos considerar que a hegemonia católica no campo da educação não chegou a ser abalada nem mesmo quando se agudizavam os conflitos entre as elites, bafejadas pelo ideário iluminista, e o clero, assim, como entre o clero secular, sujeito ao imperador pelo regime de padroado, e os ditames da Cúria Romana, como se deu desde a ascensão de Pombal até o final do Império brasileiro. (SAVIANI, 2013, p. 178).

Neste sentido, mesmo sua influência, caindo em descrédito, mas ainda assim a igreja mantém-se hegemônica, o que não é de estranhar devido a confessionalidade do Império, pois este era uma peculiaridade da época. Já que “a Constituição de 1824 assegura tal direito, mediante o juramento feito pelo imperador em “*manter a Religião Católica Romana*”²⁹” como religião do Estado”. (FIGUEIREDO, 1995, p. 37). Cabe ao Estado defender e protegê-la.

Resta às outras religiões a privatização dos seus rituais, em que a vivência destes não podem ser feitas nos espaços públicos, já que este era um espaço eminentemente católico. Assim, os ingleses poderiam fazer seus rituais religiosos desde que no espaço privado.

De acordo com Cunha (2013, p. 28), na primeira Constituição do Império “todas as outras religiões seriam “permitidas”, com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma algum exterior no templo” (*Ibid*, p. 28-29). Diga-se também, que todas essas outras religiões apontadas no dispositivo, não estavam incluídas aí as religiões afro-brasileiras, pois estas não eram consideradas como religião, e eram vítimas de ataques, não apenas vindo do poderio católico, mas também do novo grupo de cristãos protestantes que juntos exercem todo tipo de intolerância religiosa.

Dessa maneira, Cunha (*Ibid*, p. 29), dissertando sobre os direitos civis na primeira Constituição aponta que:

Entre os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros havia um dispositivo taxativo: “Ninguém pode ser perseguido por motivo de religião, uma vez que respeite a do Estado e não ofenda a moral pública”, aqui, estava o critério para a repressão aos cultos afro-brasileiros, comumente considerados atentatórios a moral e aos bons costumes”. Restava-lhe o sincretismo com figuras do catolicismo como forma de resistência e sobrevivência. Os indígenas, por sua vez, recuados para regiões cada vez mais distantes das cidades, não representavam ameaça ao Cristianismo dominante.

Assim, a proibição à perseguição religiosa estava destinada ao Cristianismo Católico e Protestante, apesar da resistência da igreja Católica, esta enfim resolvera que esta última tornara-se religião. Mas a estas, restava-lhe apenas uma vivência secreta dos cultos, sem interferência na sociedade, pois estes não eram rituais importantes a tornarem-se públicos. Pois, como o autor supracitado aponta, o que estava incutido na Constituição era uma “liberdade de culto submetida a religião do Estado”. E não uma liberdade para as diferentes religiões presente no Império.

Uma maneira de garantir a propagação dos princípios desta é por meio do ensino nos espaços escolares, e sua influência se dava principalmente nas ideias pedagógicas, que era o foco da igreja, tendo em vista que por meio da educação acreditava ganhar mais fiéis. Desse modo, a Igreja Católica “estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião Católica no Currículo proposto” (SAVIANI, 2004, p. 128).

Assim, os princípios da igreja eram inseridos como conteúdo a serem lecionados. E sobre a educação moral Saviani (2013, p. 156), aponta que esta era “entendida em íntima ligação com a religião”. Uma vez que a igreja tinha um poderio e influência na sociedade como um todo. Estando o ensino sobre os princípios da igreja presente em todas as escolas oficiais, como enfatiza Cunha (2013, p. 32-33):

A religião Católica estava presente em todas as escolas oficiais, como no Colégio Pedro II, onde seu ensino foi determinado logo no primeiro regulamento (1838). Havia nele todo um capítulo destinado a instrução religiosa, extensão inigualada por qualquer outra matéria. Além, da missa, os alunos da 1ª e 2ª aulas assistiam a “conferências filosóficas sobre a verdade da Religião, sua história e os benefícios que lhe deve a humanidade”; os da 3ª, 4ª e 5ª aula assistiam a “exposição dos dogmas da Religião e das provas em que se apoiam”; os alunos da 6ª e da 7ª aulas “decoravam” o catecismo da diocese, com as explicações que o capelão julgasse necessárias; os da 8ª aula, finalmente, “decoravam a História Sagrada e trechos do Novo e do Velho Testamento, explicados por Capelão.

O ensino transmitido na época passava estritamente pelo crivo da religião Católica, que contribuía para a manutenção de seus princípios. E se fez presente durante todo o regime Imperial nas diferentes reformas educacionais, desde mesmo a colonização perpassando pelo modelo de educação jesuítica, marcada pelo monopólio da igreja. E o modelo pombalino, que aspirava a desvinculação da interferência religiosa, não conseguiu êxito em seu projeto, pois havia uma “coexistência ente as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional”. (SAVIANI, 2013, p. 59).

Assim, “durante o período colonial, nem mesmo a reforma pombalina, com todo o seu repúdio aos jesuítas, eliminou o ensino da religião oficial do estado português como componente curricular obrigatório e central a escolarização dos que viviam no Brasil”. (CEE, 2002, p. 2). O que impulsiona nos anos seguintes, a se materializarem enquanto ensino da crença Católica.

O Ensino Religioso, surge com a finalidade de formar seguidores do catolicismo. E no período imperial a igreja ainda continua sendo a responsável pela execução desse Ensino. Haja vista, que esse ensino recebe do Estado a proteção, e sua obrigatoriedade é enfatizada na edição

das Constituições do arcebispado da Bahia na versão de 1853, que enfatiza que: “A doutrina cristã é uma das partes principais, que entra na obrigação dos professores de primeiras letras”. Tal ensino é, então, considerado uma “disciplina”, e, como tal, da competência do governo” (FIGUEIREDO, 1995, p. 40). Dessa forma, Figueiredo (*Ibid*, p. 61) afirma que nessa fase:

O Ensino religioso é oferecido, porém acontece de forma mais privativa e doméstica. O clero é considerado alto funcionalismo do governo do império, enquanto a igreja, principal interessada na educação, passa a atuar mais através dos leigos agrupadas em irmandades, confrarias e ordens terceiras. Na Monarquia Constitucional, na primeira fase, houve restrição da liberdade religiosa acentuada, pois a religião Católica apostólica Romana é oficializada como “Religião do Império”. Na Constituição do Império, o ensino religioso continua com a proteção do estado, com a autorização do imperador e garantia de que manterá a religião católica Apostólica Romana, oficialmente.

Percebe-se que nesse momento o Ensino Religioso ainda é marcado pela catequização, sendo a igreja católica a principal responsável por sua propagação, tendo como objetivo a disseminação da fé. “Todo o período imperial o ensino da religião Católica, que permaneceu como credo oficial do estado nacional, seguiu sendo elemento fundante da nossa pedagogia escolar”, (ALAGOAS, 2002, s/p.) logo o contexto social levava os sujeitos tendencialmente a adotar o catolicismo, que era a prática predominante, Junqueira (2002).

Figueiredo (1995, p. 41), aponta que “na prática, o Ensino Religioso, compreendido e tratado como catequese, é considerado um componente curricular e se efetiva, através do uso dos manuais de catecismo, nos padrões tridentinos, em se tratando da seleção de conteúdos em vista de uma fiel ortodoxia”.

O Ensino Religioso, se constituía um aliado a igreja para o fortalecimento e difusão de sua fé. Contudo, ao longo das transformações ocorridas no Brasil, o Ensino Religioso passará a ser alvo de conflitos e disputas, pois as ideias vigentes nestas transformações superam a dependência da igreja em relação ao Estado. E esta nova maneira de encarar a realidade, repercutirá nos ideais das ideias pedagógicas, que inspirada nas ideias liberais³⁰ e positivistas³¹

³¹ De acordo com Cunha (2013, p. 434), “o positivismo foi a autodenominação de uma doutrina filosófica, surgida na sua forma amadurecida, na França. Seu expoente maior, Augusto Comte, pretendia unificar os conhecimentos do mundo “humano” e do mundo “natural” pela aplicação àquele da metodologia das ciências naturais: um método “positivo” em oposição ao método “metafísico” herdado das religiões. Por razões de disputas doutrinárias, os positivistas defendiam a separação entre a Igreja Católica e o Estado, assim, como as consequências políticas disso, a exemplo da secularização dos cemitérios públicos. O corolário educacional do pensamento de Comte implicava o reforço do conteúdo científico, bem como, um ordenamento disciplinar que começava com a Matemática, depois a Física, a Astronomia, e a Química, seguidas da Biologia. Sobre essa base científica, estaria assentada a Sociologia e, nela a Moral”.

almejavam a separação entre Estado e igreja. Em que no Império o monopólio da igreja Católica já estava ameaçado.

Cunha (2013, p. 34) aponta que, “desde o tratado de 1810 até a Proclamação da República, a religião católica já não teve a exclusividade, mas deteve a força do monopólio sobre as demais, garantida pelo Estado que a mantinha materialmente e de cuja administração fazia parte”. Assim, a igreja vinha aos poucos perdendo sua hegemonia, e no período da República a separação entre Estado e igreja se concretiza.

Desse modo, “as ideias pedagógicas que predominaram no final do Império e que conduziram a Proclamação da República também tiveram consequência importante no que se refere ao Ensino Religioso” (SAVIANI, 2013, p. 177). O que vai repercutir na abordagem atribuída ao Ensino Religioso. Desse modo, será abordado abaixo uma discussão a respeito desse ensino no período da República.

2.3 O Ensino Religioso na República

No final do Império, as ideias laicas referentes ao Regime de Padroado, já começam a surgir, tendo em vista que de acordo com Saviani (2013), a elite brasileira que havia estudado na Europa, estavam influenciadas pelas correntes do liberalismo e do positivismo, e que almejavam a dissolução do regime de padroado, que fora concretizada em 1889, com a implantação do regime republicano.

Em verdade, há que se destacar que nesse momento a divisão entre o Estado e a Igreja não era completamente clara, apenas no século XIX com o advento da República no Brasil é que se vivencia a experiência de um Estado dito laico, ainda que a própria questão do Ensino Religioso adentre nas polêmicas atuais sobre a laicidade deste (GIUMBELLI, 2009). Uma das causas que contribuíram para a queda do Regime monárquico seria “a questão religiosa³²”, onde

³² De acordo com Saviani (2013, p. 178), “o avanço das ideias laicas associado ao regime do padroado desembocou, no final do Império, numa crise de hegemonia cuja expressão mais ruidosa foi a “questão religiosa”. Essa denominação reporta-se ao episódio em que os Bispos de Olinda, Dom Vital, e do Pará, Dom Antonio de Macedo Costa, determinaram em 17 de janeiro de 1873, que em suas dioceses “os maçons fossem afastados dos quadros das Irmandades, Ordens Terceiras, E quaisquer Associações religiosas” (CASALI, 1995, pp. 64-65). Recusando-se a acatar essa determinação, várias associações recorreram ao imperador, que acolheu o recurso e, diante do não acatamento de sua decisão, determinou, em 1874, a prisão dos bispos que foram julgados e condenados pelo Supremo Tribunal a quatro anos de reclusão, sendo anistiados depois de um ano.

os religiosos importavam mais em obedecer os princípios da religião do que ao Estado, e a resolução do impasse resultou na separação entre Estado e igreja. E o que era um Estado confessional passa agora a não ter compromissos com nenhuma religião.

Mas “a igreja exerceu influencia constante sobre a cultura política, resistindo ao desenvolvimento da laicidade estatal” (RIVERA, 2015, p. 20). Enfoque estatal esse, que ganha importância a partir da separação entre o Estado e igreja, que é “oficializada pelo Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, de autoria de Rui Barbosa, sendo este o momento crucial e o ponto de partida do processo laicizador no Brasil”, (RANQUETAT JUNIOR, 2012, p. 52).

Esse autor aponta que,

Na Assembléia constituinte republicana amplos e fervorosos foram as discussões e os debates em torno dos dispositivos referentes a relação entre Estado e religião, bem com a questão da liberdade religiosa. O deputado Sr. Tosta defendia uma república religiosa. Entendia que esta não seria uma república governada pelo clero, nem subordinada a igreja Católica, mas que caberia ao governo reconhecer os princípios fundamentais do cristianismo e não expelir Deus da carta Magna, como se este fosse uma quimera. Para o deputado Tosta deveríamos nos inspirar no exemplo dos Estados Unidos e da Argentina. Nesse sentido, advogava a união entre Estado e religião, com o respeito irrestrito a liberdade de consciência e a liberdade de cultos. Além disso, em sua opinião a separação entre o Estado e a religião levaria ao surgimento de um Estado Ateu. A proposição desse deputado foi rechaçada pelo deputado Seabra, que declarava haver uma contradição na proposta de uma república religiosa. Argumentava que a existência de um Estado sem religião oficial, sem juramento religioso e sem subvenção alguma aos cultos não conduziria ao surgimento de um Estado ateu. O deputado Seabra advogava a posição de um Estado indiferente às questões religiosas, que não hostilizasse e nem afirmasse a crença em Deus. Por seu turno, o deputado federal Couto Cartaxo apresentou uma emenda na qual era definido que a República reconhecia a religião Católica como sendo da maioria dos brasileiros, e que os demais cultos seriam respeitados e garantidos, desde que não ofendesse a moral e a razão natural. O deputado Santos Pereira apresentou uma emenda em que era afirmado que os Estados teriam total autonomia e liberdade para a subvenção ou para o embargo ao exercício dos cultos. Pretendia que cada Estado da federação, cada comunidade, tivesse a liberdade plena para definir-se no que concerne as questões religiosas e morais. Essa emenda foi repelida por boa parte dos deputados (Roure, 1918). Uma outra emenda foi apresentada com a finalidade de modificar o § 6º da Constituição que determinava que seria o leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. (*Ibid*, 2012, p. 55-56).

Percebe-se que a separação entre Estado e Religião, foi marcada por interesses e conflitos, e que não foi uma mudança efetivada de imediato, pois as resistências caracterizava este momento de mudança. Sobretudo a religião Católica, tendo em vista que ela seria a mais prejudicada, já que perderia seu posto.

Assim, Rivera (2015), aponta, duas estratégias da igreja em articular e manter relações de privilégios com o Estado, a primeira estaria relacionada a construção da ideia da identidade nacional brasileira, onde propagava o ideário de que ser brasileiro significaria ser católico, e a segunda estratégia se deu durante o governo do Partido dos Trabalhadores, onde por meio de acordos, mais precisamente o Acordo Brasil Santa Sé³³, no qual a igreja Católica mais uma vez adquire privilégios em relação as demais religiões.

Entretanto, mesmo diante das resistências da igreja, essa característica é assumida de fato pela República brasileira, de modo, que nesse regime não é mais possível afirmar que ser brasileiro significa ser católico, tendo em vista que “o crescimento rápido e a forte presença no espaço público e no campo político de outros credos tipificavam uma nova situação de pluralismo religioso³⁴” (RIVERA, 2015, p. 20). Desse modo, as situações vivenciadas nesse período não eram favoráveis a um Estado confessional, e que a separação entre ambos era só uma questão de tempo.

Com a dissidência entre essas duas instituições, uma das “consequências foi a exclusão do Ensino Religioso das escolas públicas”. (SAVIANI, 2013, p. 179). Destarte, essa implicação foi uma das que a igreja não se dispôs a aceitar, e assim, desempenhou esforços para tentar reverter essa situação, promovendo mobilizações e resistência.

A mobilização da igreja expressou-se na forma de resistência ativa articulando dois aspectos: a pressão para o restabelecimento do Ensino Religioso nas escolas públicas e a difusão do seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores para o que elas dispunham de suas próprias Escolas Normais. (SAVIANI, 2013, p. 179).

A igreja não assiste à retirada do Ensino Religioso das escolas públicas de maneira passiva, mas enfrenta a situação com muita resistência, que não se restringe em apresentar suas discordâncias, críticas e objeções, mas se organiza coletivamente para impedir que essa retirada se concretize, de maneira a propor alternativas para essa situação do Ensino Religioso. Sendo esse um dos motivos que num momento posterior torna o Ensino Religioso como componente curricular obrigatório.

De acordo com Saviani (2013) um dos fatores que vai contribuir com a retirada desse ensino do espaço público é o avanço das ideias laicas. Neste sentido, Ranquetat Junior (2012, p. 47), pondera que “A laicização do Estado contribuiu para a pluralização do campo religioso,

³³ Ver Manguiera (2010)

³⁴ Ver Sanches (2010)

e permitiu que outras organizações religiosas se aproximem dele, pleiteando privilégios e buscando ocupar espaços na esfera pública”. Contudo esta discussão será tomada mais adiante. Importa saber neste momento, que a igreja se organiza de maneira mais veemente para não perder seu espaço.

Assim, os motivos que levaram a Igreja a participar ativamente do período político em todo o período republicano perpassavam por essa desvinculação dos seus princípios aos interesses do Estado, onde ao se deparar com a perda de suas regalias e superioridade é afetada no seu mais íntimo interesse. Daí a criação do Partido Católico; da fundação da Revista A ordem, que fora criada como “veículo de difusão das posições católicas”; Da criação do Centro Dom Vital, que fora “criado como órgão destinado a aglutinar intelectuais leigos que desempenharia o papel de elite intelectual da restauração católica” (SAVIANI, 2013, p. 180), e a partir de 1928, nos diversos Estados brasileiros a criação de Associações de Professores Católicos.

De acordo com Saviani (2013, p. 181),

Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930.

A militância da igreja não se expressava apenas em expor suas ideias contrárias a ideologia laica que se fazia presente no momento, mas a partir de uma estrutura organizada e prática, que se expressava não apenas em discursos, mas em ações, daí o porquê de Saviani (2013), designar estas ações como mobilização de “resistência ativa”.

Essas ações se fizeram presente desde a Proclamação da República até os dias de hoje, tendo em vista que quando o assunto é a retirada do Ensino Religioso enquanto componente curricular, esta instituição por meio de representantes designados expõe a defesa deste, e os argumentos utilizados anteriormente se confunde com os utilizados no presente momento.

O Ensino Religioso vai passar a ser alvo de disputas, onde de um lado a igreja por desejar a manutenção de seus valores e de outro os pesquisadores da época que visam a retirada permanente deste do campo educacional, já que teria sido criado outrora com fins religiosos. “No período da república, estabeleceu-se o conflito explícito com as questões religiosas, entre as quais encontrava-se o ensino religioso, o qual, a partir desse momento histórico do Brasil deveria ser leigo e não mais tutelado por nenhuma tradição religiosa” (JUNQUEIRA, 2002, p. 10). Muito embora, a compreensão acerca desse componente curricular não seja alterada, já que

persiste como ensino da religião, permanecendo como um aliado a igreja para a difusão de seus princípios.

O caráter leigo atribuído ao ensino após a promulgação da primeira Constituição da República é compreendido como “irreligioso, ateu, laicista, sem a presença de elementos oriundos das crenças dos cidadãos que frequentam as escolas mantidas pelo sistema estatal” (FIGUEIREDO, 1995, p. 45). Assim, a manutenção do Ensino Religioso, constituía-se em um problema, visto que esse componente tratava dos ensinamentos católicos, e tal prática não condizia com esse novo modelo de estruturação da sociedade. Desse modo, a responsabilidade dessa instrução encaminha-se para fora do espaço escolar.

Portanto, são inúmeros os discursos a respeito da defesa da manutenção do Ensino Religioso na escola, em que de um lado, a defesa de que ser leigo não significa ser ateu, e de outro de que esse componente significa manter um elemento eclesial no espaço público. Contudo, mesmo diante desse conflito, o Ensino Religioso é retirado das escolas públicas. Ainda que, de acordo com Cunha (2013), na prática, a Constituição já era desafiada, tendo em vista que, depois da revisão constituinte realizada em 1926, a educação continua leiga, mas em alguns Estados brasileiros, esse dispositivo não era cumprido, de modo que o ensino do catecismo era realizado em escolas públicas de Minas Gerais.

Contudo, nos anos 30, com a reforma da instrução pública dirigida por Francisco Campos, o Ensino Religioso adentra novamente o espaço da escola pública, respondendo a um anseio da igreja católica, que não tinha desistido da efetivação do Ensino Religioso nos estabelecimentos de ensino. Sendo assim, o Decreto de número 19.941 de 30 de abril de 1931, estabelece entre outros aspectos que o ensino de religião é facultativo nos estabelecimentos de ensino primário, secundário e normal e caso haja resistência por parte dos pais em relação ao ensino deste o mesmo pode ser dispensado.

Caetano e Oliveira (2007, p.54), afirmam que:

Em 1930 Francisco Campos, após a sua posse no Ministério da Educação e Saúde, elaborou um projeto de decreto que reintroduzia o Ensino Religioso nas escolas públicas. Em 1931, o presidente Getúlio Vargas, objetivando obter apoio da Igreja Católica e dividendos políticos, através da veiculação de “valores”, que constituiriam a base da justificação do seu Governo autoritário, ampliou a licença para as escolas públicas ministrarem o Ensino Religioso.

Desse modo, Getúlio Vargas, foi a peça chave para o retorno do Ensino Religioso nas escolas públicas. Sendo criado em seu governo “o Decreto nº 19. 941, de 30 de abril de 1931, facultando o oferecimento, nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal da *Instrução Religiosa*” (CUNHA, 2013, p. 49). Sendo esse Decreto considerado como

uma vitória da Igreja, que foi ampliado na Constituição de 1934, substituindo assim o termo Instrução Religiosa por Ensino Religioso,

As escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais, tinham de oferecê-lo, pois tal ensino constituía *matéria dos horários*. Todavia, a presença continuava facultativa para os alunos, com os pais ou responsáveis podendo manifestar sua preferência pelas distintas confissões religiosas. Na prática, apenas o catolicismo era ministrado nas escolas públicas (*Ibid*, p. 51).

De acordo com Saviani (2013, p. 196), esse Decreto “introduziu pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais. Por meio deste Decreto o novo ministro atendeu a uma insistente reivindicação da Igreja Católica” Mesmo com a garantia do Ensino Religioso, como matéria na escola pública, a igreja ainda assim não se dar por agradecida, pois o caráter facultativo atribuído ao Ensino Religioso, foi um dos fatores que a incomodou e discursou contrariamente a essa medida do governo.

Por outro lado, essa também foi alvo de críticas pelo Pioneiros da Escola Nova³⁵, que defendia uma educação laica, sem influência de ideologias religiosas, já que a manutenção desse ensino no espaço público em sua compreensão “fere a liberdade de consciência” (FIGUEIREDO, 1995, p. 49). Contudo, os conflitos entre esse movimento e a igreja Católica acontece em 1932 devido ao impacto da divulgação do manifesto. Sendo esse um dos fatores pelos quais a igreja tem seu pedido aceito por um escolanovista, já que o decreto do retorno do Ensino Religioso é anterior.

Após o governo de Vargas, a legislação educacional passa por uma adaptação, e as questões que ascenderam as discussões eram mais uma vez sobre o caráter laico da educação pública, interligado a esse debate estaria o Ensino Religioso. Assim, de acordo com Cunha (2013), será atribuído ao Ensino Religioso algumas limitações, especificamente sobre ser oferecida fora dos horários de aulas, sem ônus para os cofres públicos, e ministrada por representantes das religiões, não pelo corpo docente da escola.

Mas, devido à pressão da Igreja, em 1946, o caráter atribuído ao Ensino Religioso corresponde alguns de seus anseios. Mantendo-se como disciplina, de caráter facultativo, ministrado de acordo com a opção religiosa do aluno.

Segundo Cunha (2013), em 1961, o Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional continua como disciplina dos horários das escolas públicas, com o caráter facultativo e sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a crença dos alunos, não há uma exigência para o número de alunos e o registro de professores será realizado diante da

³⁵ A respeito disso, ver Saviani: História das ideias Pedagógicas no Brasil (2013)

autoridade religiosa. Em 1971, o Ensino Religioso aparece na lei nº 5.692, de 11 agosto como parágrafo único que determina a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica”. Fora revogado também o artigo da LDB de 1961, que “vedava a remuneração dos professores de Ensino Religioso pelos Poderes Públicos” (p. 62). Fator esse que animava a igreja, já que este foi um dos pontos a serem questionados por ela.

Em 1988, com a elaboração da nova Constituição Federal brasileira, o Ensino Religioso, constitui-se como “disciplina” dos horários normais. Sendo, o único componente curricular presente na Constituição, e de matrícula facultativa. Como se pode perceber, o Ensino Religioso passou por diferentes reformas, que interferiram em sua regularização, em que entre essas idas e vindas, o mesmo permanece como matéria dos horários normais da escola pública.

Assim, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação o Ensino Religioso, continua ainda sendo disciplina dos horários normais, sendo que sem ônus para os cofres públicos e sem um número exato de alunos. Na LDB de 1996, o Ensino Religioso vai sofrer algumas modificações, onde ela se constitui num dos primeiros documentos a fazer referência ao Ensino Religioso, onde assegurava que:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter de:

I confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas, ou

II- Interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, Art.33).

De acordo com Junqueira (2002, p. 45), a expressão sem ônus para os cofres públicos no texto da Lei 93.94/96, rejeita “qualquer possibilidade de uma compreensão pedagógica e apoia uma postura de catequização e não uma disciplina escolar”, atribuindo a esse um tratamento diferenciado, e afirmando implicitamente o que o movimento contrário ao Ensino Religioso afirmara, que este se tratava de difundir na escola princípios religiosos. De acordo com Junqueira (2002), este movimento afirmara três motivos que impossibilitava o financiamento desta disciplina.

O primeiro estaria relacionado a violação do artigo 19 da Constituição que veda a subvenção de cultos e a igrejas. O segundo motivo estava embasado na ideia de que se o Estado pagasse, estaria dando um tratamento desigual as igrejas, “porque a subvenção seria desproporcional á demanda” tendo em vista que em algumas escolas o número de alunos seria

muito inferior em relação a outras. E o terceiro, poderia o Estado ter um gasto elevado, devido o grande número de religiões presente na sociedade.

Contudo, a igreja não se satisfaz com essa anuência do Estado em não assumir as despesas pelo componente curricular e produz uma nova proposta. Um outro posto a ser destacado refere-se ao termo confessional e interconfessional, elemento novo atribuído ao Ensino Religioso, que possibilitava duas maneiras desse componente ser oferecido.

Ou seja: onde o catolicismo fosse dominante, como na zona rural do Nordeste, o Ensino Religioso seria confessional católico; onde o luteranismo prevalecesse, como em certas áreas do interior do Rio Grande do Sul, também seria confessional, mas dessa religião. Onde não houvesse preponderância, o interconfessionalismo seria a regra, isto é, a disputa pela hegemonia (CUNHA, 2013, p. 74).

De fato, estas duas maneiras de oferecimento não representava uma mudança significativa para o Ensino Religioso, tendo em vista, que o que se dava na prática era o ensino confessional, e há nessas nomenclaturas certa ambiguidade conceitual, que provocou discussões e alterações na LDB. Sendo aprovado o artigo 33, já havia a compreensão de que nesta redação havia muitas limitações.

Assim, em 22 de julho de 1997, é aprovada a lei 9.475/97, que dá uma nova redação a este artigo. Tendo como “enfoque o Ensino Religioso como disciplina escolar, entendendo-o como uma área de conhecimento, com a finalidade de rever o fenomeno religioso, este colocado como objeto da disciplina”. Desse modo, de acordo com Diniz e Lionço (2010, p. 15):

A principal mudança no texto da LDB foi à retirada dos tipos de ensino religioso (não há mais menção ao ensino confessional ou interconfessional), a proibição da prática do proselitismo religioso e a delegação aos sistemas de ensino da tarefa de definir conteúdos e formas de habilitação de professores de ensino religioso.

Nesta perspectiva, essa mudança teve como um dos principais articuladores o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), entidade civil formada por pessoas individuais e instituições, que lutavam por um ensino interconfessional, que não privilegiasse determinada religião, mas por um ensino que possibilitasse o conhecimento das filosofias das diferentes tradições religiosas.

Destarte, de acordo com o novo enfoque atribuído ao Ensino Religioso, cabe aos sistemas de ensino levar em consideração às diversidades religiosas, sem dar ênfase à determinada religião, desprezando assim toda e qualquer prática proselitista e os conteúdos não são mais responsabilidades de alguns líderes religiosos e sim dos sistemas de ensino, como também regulamentarão as normas para a habilitação e admissão dos profissionais.

Contudo, esse é um ponto que tem sido alvo de críticas, já que segundo Diniz e Lionço (2010), essa é uma questão que entra em discordância com a lei que regulamenta o ensino fundamental, pois existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação básica, mas, no entanto, com o Ensino Religioso tem sido diferente, pois não há uma regulamentação ou acompanhamento do Ministério de Educação, fato que tem incomodado, já que o Estado não abre mão de seu poder fiscalizador das outras áreas.

No entanto tem se retirado dessa função em si tratando do Ensino Religioso. Aspecto esse que deixa transparecer uma certa desvalorização com essa área de conhecimento, onde não se sabe de fato o que é que tem sido ensinado nas aulas de Ensino Religioso no país, já que nem fiscalização existe. Tornando essa área à mercê de diversas práticas excludentes.

Mesmo diante desse enfoque atribuído ao Ensino Religioso, a igreja Católica não se conforma com a perda de sua hegemonia e “o lance mais ousado do alto clero católico em sua estratégia de recuperação do espaço perdido foi a concordata entre o governo brasileiro e o Vaticano Santa-Sé”. (CUNHA, 2013, p. 77). Acordo que garante a essa igreja privilégios. Que vai de encontro com o artigo 33 da LDB, constituindo-se em um retrocesso, tendo em vista que este traz como objetivo “o ensino religioso católico e de outras confissões religiosas”.

Contudo, este acordo provocou manifestações contrárias, advindas de diferentes setores, sobretudo religiosos, haja vista que grupos evangélicos se sentem em desvantagem em relação a igreja católica.

Portanto, o Ensino Religioso e a complexidade que o cerca atualmente será tratado no tópico abaixo, tendo em vista, que sua história não se encerra aí, em que mesmo depois de mais de 500 anos deste país, o Ensino Religioso, continua sendo objeto de consensos e dissensos enquanto área de conhecimento a estar presente na instituição pública. Uma história que recentemente recebe um tratamento especial nunca tido antes neste país, onde a definição de um modelo a ser adotado serve como motivo de audiência pública no Supremo Tribunal Federal. E outro fator importante que merece ser destacado é a sua inserção na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular.

Sendo essa umas das maiores conquistas do Ensino Religioso até o presente tempo, haja vista que este nunca tinha recebido o tratamento merecido pelo Conselho Nacional de Educação. E mais ainda se espera com muita ânsia o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 a respeito do Ensino Religioso confessional nas escolas da rede oficial de ensino do país, realizada em 15 de junho de 2015. Dessa maneira, uma nova história do Ensino Religioso está por ser escrita.

2.4 Ensino Religioso como meio de introduzir a religião no espaço público

Como já foi abordado, o Ensino Religioso está cercado de argumentos contrários³⁶ e favoráveis à sua inserção no espaço escolar. Nos argumentos contrários o que mais se destaca é a relação religião e espaço público³⁷. Em que o Ensino Religioso é visto como uma ameaça a laicidade do Estado, já que de acordo com este posicionamento, o Ensino Religioso fere tal princípio estatal.

“Com o ensino religioso, temos a constatação de que a religião acaba entrando dentro de uma referência que é de espaço público, a escola” (GIUMBELLI, 2011, p. 146). Visto sob esse viés, o Ensino Religioso é utilizado como instrumento para a introdução da religião no espaço público, bem como, é considerado como um lugar de proselitismo, fato este que atribui uma rejeição ainda maior pelo ER. Tendo em vista esta prerrogativa, faz-se necessário discorrer sobre essa problemática e a sua relação com a implementação do ER nas escolas públicas brasileiras.

A presença da religião no espaço público, tem se tornado cada vez mais frequente, (ainda que a religião desde a construção histórica do país esteve lado a lado com o Estado) de modo que tem se infiltrado nos diversos setores da vida social – educação, saúde, política, ficando a religião “fora de seu lugar” – isto é, está invadindo a esfera pública que deveria ser autônoma com relação às crenças” (MONTERO, 2009, p. 8).

Quanto à referência de estar “fora de seu lugar”, Montero (2013) afirma que, no Brasil, a presença das religiões em toda parte torna difícil sustentar a ideia de que estão “fora de seu lugar”. Mas, “embora a linguagem religiosa deva estar presente no espaço do debate público, os argumentos religiosos não podem servir de fundamentação para decisões de governo, de administração pública ou jurídica” (*Ibid*, p. 19).

Sendo assim, o constante comparecimento da religião nesse espaço põe em conflito o modelo laico do Estado, sobretudo, quando os princípios religiosos são utilizados como

³⁶ Contrários ao Ensino Religioso no espaço escolar destaca-se Cunha (2013) e Diniz; Lionço; Carrião (2009), bem como, todos os expositores que manifestaram argumentos contrários na audiência pública realizada no dia 15 de junho de 2015. Ainda que se compreenda que esses não são os únicos, mas que representam uma boa parte dos contrários ao ER. Favoráveis têm-se Junqueira (2002), Soares (2010), Passos (2007) etc.

³⁷ Ranquetat Junior (2012), afirma que: “um dos pontos fulcrais da ideologia secularista é a distinção entre espaço público e espaço privado. O espaço público é concebido, na tradição liberal, como o espaço da discussão, racional entre os sujeitos despidos de suas identidades particulares, todos sendo vistos como iguais, pois, são cidadãos com os mesmos direitos e deveres”. [...] o espaço público, concretamente, não é um espaço neutro e vazio, caracterizado pela discussão racional, mas é sim um espaço carregado de sensibilidades, memórias e aspirações, habitados por sujeitos portadores de identidades religiosas, filosóficas, étnicas etc. (Asad, 2006b)”.

fundamentos para se estabelecer direitos e deveres civis. Contudo, esta não é a única via que enxerta a religião no espaço público, pois conforme Monteiro (2012) [...] “se não quisermos recair nas armadilhas do essencialismo é preciso considerar que há diversas maneiras das religiões conquistarem a possibilidade de estarem presentes e de se fazerem ouvir (e ver) na esfera pública” (p. 175).

Essas se fazem presente de distinto modos, entre elas destacam-se a existência de símbolos religioso, a evocação ao nome de Deus na Constituição Federal, concordatas, a existência da religião no calendário oficial, a participação do religioso nas disputas eleitorais, a chamada bancada evangélica, que coloca em pauta “na agenda política brasileira questões de natureza moral ligados a preceitos religiosos” (MIRANDA, 2013, p.77), as formas simbólicas pelas quais os princípios religiosos estão embuídos e são transmitidos a sociedade, o Ensino Religioso, como já foi dito, também é visto como uma dessas maneiras. É preciso compreender que as religiões cristãs possuem supremacia na relação com o espaço público, sobretudo a religião Católica, como pondera Montero (2012):

O catolicismo ainda mantém, a meu ver, a primazia simbólica e política na passagem dos valores para as normas. Suas formas discursivas e o modo como suas categorias teológicas circulam no imaginário político e na formulação doutrinária de outros universos religiosos, sua íntima colaboração com o Estado nas áreas sociais, seu modo de organização institucional em termos territoriais nacionais, de certo modo associados politicamente a um Estado estrangeiro, e seu êxito relativo em produzir elites capazes de representar politicamente causas que interessam à Igreja são, entre outros, elementos importantes que garantem, ao mesmo tempo, a preservação de sua legitimidade e sua capacidade de influir na formulação das leis. (p. 172).

Dentre as religiões que possuem menos influência estão as religiões afro-brasileiras. Que de acordo com a autora supracitada, “os cultos de tradição afro-brasileira, em particular os terreiros de Candomblé, por exemplo, tendem, de um modo geral, a ocupar a esfera pública em uma posição mais marginal” (p. 175). Ou seja, há na relação entre religião e espaço público uma preponderância cristã, que denota a necessidade de se instaurar políticas públicas que garantam direitos iguais a todas as religiões.

2.4.1 Laicidade e o cenário atual do Ensino Religioso

As discussões acerca da laicidade tornam claro o quão complexo é seu estudo, pois não há um consenso nem uma única compreensão acerca do termo. Em uma mesma situação este termo pode ser analisado sob diferentes entendimentos como mostra Giumbelli (2013) ao tecer

considerações acerca dos espaços religiosos em instituições públicas, onde os atores envolvidos se apropriam dela de maneiras distintas.

Assim, “é possível dizer que a disseminação da laicidade como categoria vem acompanhada pela multiplicação de seus significados” (GIUMBELLI, 2013, p.44). O que torna sua compreensão um processo complexo, dificultando afirmar o que é um ambiente laico. Por isso, não há laicidade, mas laicidade (s) (GIUMBELLI, 2013). De acordo com Ranquetat Junior (2012, p. 29), “a laicidade não é um conceito monolítico. Há, na realidade, variadas, e contrastantes noções e definições de laicidade”.

Desse modo, é necessário que ao abordar sobre a temática, o autor tenha essa compreensão, para que não venha discorrer sobre tal conceito como se fosse universal e aplicado da mesma maneira nas distintas sociedades. “Assim, a própria noção de Estado laico não pode ser universalizada, pois há diversas experiências históricas que indicam outros caminhos na relação entre Estado e religião” (RANQUETAT Junior, 2012, p. 30).

Tem-se como marco para a laicidade no Brasil, o início do regime republicano (GIUMBELLI, 2008, p. 81), que traz como uma de suas principais características, a separação entre Estado e igreja. Contudo, esse não é um princípio claro, tendo em vista as diferentes abordagens em torno dessa categoria.

A laicidade, sendo o reflexo da separação entre Estado e igreja, denota enxergar as relações sociais desvinculadas de princípios religiosos. Elas não necessitam da soberania da Igreja para se estruturarem na sociedade, haja visto que “o Estado deve se orientar por suas próprias leis e próprios fins. [...] A política é o lugar por excelência da realização da vontade soberana da nação. (GASDA, 2015, p. 43). Desse modo, para esse autor a laicidade apresenta dois sentidos, o primeiro relacionado “a exclusão da igreja dos poderes públicos” e o segundo “a imparcialidade do Estado com respeito as religiões que subsistem na sociedade”.

Assim, pensar em laicidade significa compreender a separação entre estas duas instituições, ainda que em muitas das vezes estas se cruzem de maneira a não se perceber até que ponto há uma ruptura entre ambas. Especialmente porque, não há uma única compreensão acerca da laicidade, e algumas interpretações destas permitem que o Estado mantenha relação com a religião.

Assim, há que se considerar que “no século XXI, a categoria se apresenta sob diversas formas, segundo a cultura, a história, os modelos de regimes constitucionais” (GASDA, 2015, p.44). Desse modo, em determinados contextos ela não constituiu num dispositivo que de fato provoca uma ruptura entre Estado e igreja, como é o caso da Itália, Espanha, Portugal, que apesar de separarem Estado e religião, mantem acordo preferencial com determinada religião,

Gasda (2015). Esse é um processo que ocorre de maneira diferenciada, sobretudo a depender da influência religiosa.

Ranquetat Junior (2012), afirma que,

O estado laico é conceitualmente um Estado neutro em matéria religiosa, imparcial e não confessional que procura, também, tratar todas as organizações religiosas com isonomia. Caracteriza-se fundamentalmente pela autonomia do político frente ao religioso e pela ideia de que a soberania e a legitimidade do poder derivam do povo e não do sagrado (Blancarte, 2008a). Há aqui o ideal político que Bhargava (2009) cunhou como uma “mútua exclusão”, ou seja, o Estado não adentra e interfere no campo religioso e as religiões não interferem na ordem estatal. Trata-se, em suma, de um modelo de Estado que não se vincula com qualquer confissão religiosa ou doutrina filosófica.

Porém, concretamente, o Estado laico não é neutro, pois advoga uma determinada visão de mundo e defende certos valores como a democracia, os direitos humanos, a igualdade e a liberdade. Ademais, há uma grande variedade de exemplos empíricos que atestam que o Estado laico interfere, regula e define a esfera religiosa. Na realidade, o Estado laico assume uma tarefa pedagógica e positiva, inculcando determinados princípios, preocupando-se com “a formação das almas”. O Estado laico, intencina forjar “um homem novo”, o cidadão imbuído de virtudes cívicas. (P. 21).

Nessa perspectiva, embora a laicidade não dê conta das exigências atuais da sociedade contemporânea, ainda sim, ela é um princípio basilar para se questionar os conflitos oriundos da relação entre Estado e igreja. Sendo essa uma de suas maiores contribuições para a esfera pública. Ainda que, de acordo com Ranquetat Junior (2012, p. 26), “há assim, também, uma intolerância secularista, ou laica. O secularismo e a laicidade não são garantias de sociedades democráticas, pacíficas e liberais”, do mesmo modo que a proximidade da religião e espaço público não signifique uma relação marcada pelo autoritarismo. Entretanto, essa ligação nem sempre foi insenta de conflitos, já que ambas intuições apresentaram o desejo de regulação uma a outra.

No que se refere a neutralidade religiosa, especificamente no Brasil, faz-se necessário, problematizar o que Ranquetat Junior (2012), vai chamar de laicidade à brasileira, já que esta afirmativa permite compreender uma laicização exclusiva do país. Desse modo, para esse autor:

A separação formal e jurídica entre Estado e Religião é afirmada; no entanto, não se propugna a separação da nação do cristianismo. Nesse sentido, o Estado mantém uma relação de proximidade, benevolência e simpatia com os grupos religiosos cristãos, reconhecendo neles um fator de ordenamento moral e controle social. A religião, principalmente o cristianismo, é tomada como um elemento formador das consciências e alicerce da identidade nacional. Desse modo, a garantia da liberdade religiosa, e a igualdade de todas as confissões religiosas, não significa a privatização do religioso; pelo contrário. Utilizando uma expressão cara ao jurista baiano ao referir-se à realidade norte-americana, pode-se afirmar que também aqui no Brasil, apesar da distinção entre a esfera

estatal e a esfera religiosa, nunca houve uma concreta separação da nação da Bíblia e da cruz. (2012, p. 60-61).

Nessa perspectiva, o que Ranquetat Junior aponta é que na prática, o país nunca foi laico de fato, já que a relação entre Estado e Religião, sobretudo a cristã, se constitui numa realidade, onde princípios dessa religião são utilizados como bases para a organização da vida da sociedade civil. Desse modo, seria uma laicidade permeada por interferência religiosa. Contudo, por meio desse aparato a interferência religiosa nas decisões políticas torna-se objeto de reflexões, uma vez que pode ferir a laicidade estatal, pois há entre ambas uma relação notadamente visível.

Assim,

No Brasil, as relações entre política e religião está desmentindo as teorias clássicas da secularização e da laicidade. As instituições religiosas marcam presença nos espaços públicos de maneira notável e a paisagem política tem as cores da fé. Interesses religiosos estão presentes tanto nas atividades políticas e nos atores políticos quanto nos interesses destes, que tem presença garantida nas atividades religiosas (GASDA, 2015, p. 48).

Dessa maneira, essa é uma problemática que merece atenção especial, tendo em vista que a intervenção da religião no Estado é temerosa na medida em que esta tenta impor seus princípios como modelo de valores a serem seguidos a toda nação, inflingindo os direitos de todos os cidadãos que não comungam dos mesmos valores. É necessário distinguir também, que a compreensão de laicidade que o Brasil adota não se refere a um modelo anti-religioso, que despreza o fenômeno religioso, longe disso, pois é entendida como o reconhecimento da diversidade religiosa, em que a mesma é considerada como direito fundamental do cidadão brasileiro.

Desse modo, “discutir laicidade (s) poderá ser sempre a oportunidade para que revisitemos os princípios e valores que ela pretende representar: justiça, pluralismo e igualdade” (GIUMBELLI, 2013, p. 45). Assim, o termo laicidade não limita-se ao direito de protestar ou não determinada fé, e assumir uma postura neutra em relação à religião, é para além disso, uma vez que da mesma maneira em que o Estado deve assumir tal prática deve ainda dar garantia de igual modo o direito de representação pelas comunidades religiosas nos espaços públicos de ensino.

“A laicidade é um princípio que assegura a liberdade de consciência e garante o livre exercício dos cultos, ressalvados os interesses da ordem pública, onde o ter e o não ter religião não sejam motivos de desrespeito. Destarte, no Brasil, significa respeitar as diferentes escolhas

religiosas da sociedade brasileira, garantindo a estes os mesmos direitos de manifestações, expressões e participação na sociedade, bem como daqueles que não possuem crença alguma.

Sendo o Ensino Religioso visto como um meio de introduzir a religião no espaço público, desde o início da implantação do regime republicano este passara a ser alvo de ataques. Já que “é, no terreno do ensino, da educação que o processo de laicização afirma prioritariamente, por isso, a defesa intransigente da escola laica”. (RANQUETAT Junior, 2012, p.21)

Desse modo, a laicidade é o argumento central que deslegitima o lugar do Ensino Religioso no espaço público. Lugar este que ainda torna a presença do ER nas escolas públicas alvo de disputas. Pois, os mesmos argumentos contrários a este componente no início da República são reproduzidos hoje, marcando presença nas falas dos expositores que participaram da audiência acerca da Ação Direta de Inconstitucionalidade de número 4439, contra o caráter confessional do Ensino Religioso, devendo ser decidido pelo Supremo Tribunal Federal. Sobre isso, Cunha (2013), aponta que:

A Procuradoria-Geral da República apresentou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), visando tanto a concordata Brasil-Vaticano/Santa Sé quanto à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A ação pedia que o STF interpretasse ambos os textos legais com base na Constituição, de modo a vedar o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter confessional ou interconfessional, bem como proibir o ingresso no quadro do magistério público de professores representantes de confissões religiosas. (P. 93).

Essa ação resultou em uma audiência pública realizada no dia 15 de Junho de 2015, sendo “parte do processo de julgamento da ADI 4439, ajuizada em agosto de 2010 pela Procuradoria Geral da República” (FONAPER, 2015), proposta pelo ministro Luiz Roberto Barroso onde participaram trinta e um representante da sociedade civil³⁸ representando diferentes religiões e entidades ligados à educação.

³⁸ O ministro Luiz Roberto Barroso “deferiu a participação de representantes de diversas religiões e de órgãos e entidades ligados à educação”. São trinta e um (31) expositores:

- 1) Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED (Eduardo Deschamps);
- 2) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Roberto Franklin de Leão);
- 3) Confederação Israelita do Brasil – CONIB (Roseli Fischmann);
- 4) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (Antonio Carlos Bisciaia);
- 5) Convenção Batista Brasileira – CBB (Vanderlei Batista Marins);
- 6) Federação Espírita Brasileira – FEB (Alvaro Chrispino);
- 7) Federação das Associações Mulçumanas do Brasil – FAMBRAS (Ali Zoghbi);
- 8) Federação Nacional de Culto Afro-brasileiro – FECANAB em conjunto com Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno (Antonio Gomes da Costa Neto);
- 9) Igreja Assembléia de Deus – Ministério de Belém (Abiezer Apolinário da Silva);
- 10) Convenção Nacional das Assembléias de Deus – Ministério de Madureira (Bispo Manoel Ferreira);
- 11) Liga Humanista Secular do Brasil – LIHS (Thiago Gomes Viana);
- 12) Sociedade Budista do Brasil – SBB (João Nery Rafael);
- 13) Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Salomão Barros Ximenes);

A discussão constitui-se em um momento fundamental para o Ensino Religioso, tendo em vista que o resultado dessa audiência mudará a abordagem desse componente curricular, em que de um lado pode possibilitar a esse componente um tratamento nunca recebido na história desse país, com definições curriculares e a obrigatoriedade de que seja o resultado da transposição didática das Ciências das religiões, na mesma medida em que parece temeroso, tendo em vista que a decisão do Ministro pode mudar drasticamente a natureza do Ensino Religioso, atribuindo a este a natureza confessional.

2.4.2 Audiência pública sobre Ação Direta de Inconstitucionalidade

Os argumentos apresentados pelos expositores que participaram da audiência, evidenciam o quão complexo é a discussão, acerca tanto do Ensino Religioso quanto da laicidade. Em que as compreensões desta denota configurações distintas, de modo que em alguns discursos esse aparato estatal é utilizado como motivo de defesa a implementação do ER, e em outros ele torna-se o motor pelo qual o ER deve ser extinto das escolas públicas³⁹. Logo, a laicidade torna-se o argumento chave de recusa ao Ensino Religioso.

14) AMICUS DH – Grupo de Atividade de Cultura e Extensão da Faculdade de Direito da USP (Vírgilio Afonso da Silva);

15) ANIS – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (Débora Diniz);

16) ANAJUB – Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil- Israel (Carlos Roberto Schlesinger);

17) Arquidiocese do Rio de Janeiro (Luiz Felipe de Seixas Corrêa);

18) ASSINTEC – Associação Inter-Religiosa de Educação e Cultura (Elói Correa dos Santos);

19) Associação Nacional dos Programas de Pós- Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE (Wilhelm Wachholz);

20) Centro de Raja Yoga Brahma Kumaris (Cleunice Matos Rehem);

21) Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ (Daniel Sarmento);

22) Deputado Marco Feliciano (Deputado Federal, membro da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, da Comissão de Direitos Humanos e Minorias e da Frente Parlamentar Evangélica);

23) Comissão Permanente de Combate às Discriminações e Preconceitos de Cor, Raça, Etnia, Religiões e Procedência Nacional (Carlos Minc Baumfeld);

24) Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Gilbraz Aragão);

25) Conectas Direitos Humanos (Oscar Vilhena Vieira);

26) Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (Luiz Roberto Alves);

27) Fórum Nacional de Educação Permanente do Ensino Religioso – FONAPER (Leonel Piovezana);

28) Frente Parlamentar Mista em Defesa da Família (Senador Magno Malta);

29) Igreja Universal do Reino de Deus (Renato Gugliano Herani);

30) Instituto dos Advogados Brasileiros – IAB (Gilberto Garcia);

31) Observatório da Laicidade na Educação, em conjunto com o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Luiz Antonio Cunha)

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=293406&caixaBusca=N>.

³⁹ Ver como exemplo os argumentos apresentados pelo deputado Marco Feliciano, CNBB e Cunha na audiência.

Contudo, neste trabalho tem-se como pressuposto que, “da inserção do ER nos currículos como disciplina regular não decorrem prejuízos para a pluralidade da sociedade moderna ou para a laicidade inerente à coisa pública” (PASSOS, 2010, p. 20).

Dentre as trinta e uma exposições⁴⁰, onze delas são contra o Ensino Religioso. Destas, cinco se declaram totalmente contra qualquer modelo de Ensino Religioso no espaço escolar e não se posicionam em relação ao objetivo da audiência. O que impulsiona o excelentíssimo senhor Ministro, na segunda parte da audiência ao explicar os objetivos daquele momento, apresentar considerações sobre esse posicionamento.

Barroso (2015) ressaltou que:

O que está em discussão é a natureza do Ensino Religioso nas escolas públicas. É a própria Constituição Federal que prevê a existência do Ensino Religioso, a facultativo. A questão que está em discussão e será objeto de decisão pelo Supremo Tribunal Federal é a seguinte: Existe uma posição que defende o Ensino Religioso confessional e consequentemente um Ensino Religioso que é ligado a uma específica religião e que pode ser ministrado por representantes dessa religião. A posição contraposta defende um Ensino Religioso não confessional, vale dizer, o ensino não pode ser ligado a uma religião específica, mas deve, é, no entanto, ministrar conhecimentos sobre história e doutrina das religiões. Na parte da manhã, alguns expositores se manifestaram contrariamente a existência do Ensino Religioso no ensino público fundamental. Embora, esta seja uma posição respeitável e dispensável como qualquer outra, não é ela que está em discussão porque isso está previsto na Constituição. Portanto, quem tiver uma posição divergente em relação a esse ponto tem que na verdade postular politicamente uma mudança na Constituição. Portanto, a nossa discussão é limitada a essas duas opções: O Ensino religioso confessional ou Ensino Religioso não confessional. (BARROSO, 2015. 15º vídeo).

As entidades representativas que não se posicionaram de acordo com o que estava proposto na audiência foram: CONECTAS, CNTE, CBB, CONIB, CONAMAD, todos esses se colocaram contra o ER na escola pública. A primeira entidade a dar início a audiência foi a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, na pessoa do dr. Roberto Franklin de Leão, ressaltando que:

Primeiro lugar, por mais óbvio que possa parecer é preciso que a gente reafirme sempre que a posição do CNTE não é contra o Ensino Religioso no país. Nós entendemos que, como bem reza a Constituição a liberdade de culto deve ser garantida. O que nós entendemos é que estes cultos e essas... essa transmissão das ideias de uma determinada religião, dos princípios religiosos de determinado grupo deve ser feito em espaços adequados para isso. Claro! Organizado por esse grupo religioso. (Franklin, expositor)

⁴⁰ Não será realizado uma análise de todas as exposições, haja vista, que seria necessário um capítulo só para isso.

Quando o expositor afirma que não é contra o Ensino Religioso e logo mais, faz referência ao direito ao culto, dá margem a compreensão de que este componente curricular seja sinônimo de culto. O que são duas coisas opostas, pois não é esta leitura que a Lei de Diretrizes e Bases apresenta em seu artigo 33, sobretudo a lei 9.475/97.

É bem verdade, que em determinadas realidades, como mostra Cunha (2013) o Ensino Religioso tem assumido práticas similares. Mas, não se pode afirmar que a ingerência de determinada instituição a respeito do ER atribua a este uma natureza que não é sua. A abordagem atribuída a este componente curricular por meio de suas legislações veda qualquer difusão de culto, de dogmas religiosos, de intolerância, desrespeito e principalmente vinculados ao desejo de soberania e unicidade religiosa.

O Ensino Religioso é o que se diz no artigo 33 da LDB, a sua prática é as implicações da desvalorização atribuída a ele, que permitem que qualquer profissional esteja apto a trabalhar com ele, sem ao menos ter formação específica. Contudo, o Ensino Religioso não é e não deve ser espaço de privilégio a determinadas religiões.

Em continuidade a exposição de Leão (2015):

O que nós somos contra, é que o Ensino Religioso seja praticado em espaço público e somos contra porque o Estado brasileiro é laico, não é? Somos contra porque entendemos que a escola pública é a escola do conjunto da sociedade brasileira. É a escola de todos aqueles que contribui com seus impostos para que ela exista. E sendo assim, ela não pode ser um local em que privilegie essa ou aquela religião. É um espaço equidistante desse, do processo religioso, é um espaço que deve ser preservado como...de construção, de possibilidade de unicidade da sociedade brasileira. (Parte da exposição de LEÃO na audiência).

O que se nota nessa fala é a rejeição e a atribuição de uma natureza confessional ao Ensino Religioso, onde utiliza-se a laicidade do país para justificar o menosprezo designado a este componente, e como já foi ressaltado, o argumento, de um ensino que privilegie determinada religião não é a abordagem a ser adotada pelo Ensino Religioso, pois, trata-se de um componente que deve apresentar os conhecimentos da diversidade religiosa.

Se, em determinadas instituições, a predominância de uma religião em relação a outras tem se dado, não é por causa da inserção do Ensino Religioso no espaço escolar, mas por diversos fatores que o negligencia. A carência de formação específica do professor e a falta de uma base curricular nacional que organize e definam os conhecimentos específicos a serem tratados são os principais fatores que possibilitam essa fuga de função do ER.

Embora o Ensino Religioso tenha sido rejeitado pelo CNTE, o objeto religião não recebe esse mesmo tratamento. “Quero deixar também claro, que também não somos contra que seja estudado o fenômeno religioso, algo que está presente no mundo desde que neste mundo existe

gente” (LEÃO, 2015). Desse modo, para a Confederação tal estudo pode ser feito por outros componentes como a Filosofia, História, Sociologia, Geografia. Fato esse que remete a discussão a respeito da grade curricular desses cursos.

É necessário analisar se o fenômeno religioso constitui-se objeto de estudos dessas áreas de conhecimento, porque se a religião em suas diferentes manifestações não ocuparem lugar por excelência, como é nos cursos de Ciência (s) da (s) Religião (ões), que detém seus estudos em tais fenômenos, logo acredita-se que os componentes citados pela Confederação não devem possuir tal habilitação.

Analisando os discursos contra o Ensino Religioso na audiência supracitada, verifica-se que dentre os inúmeros argumentos, a ideia central de todos os “contra” centra-se em torno da laicidade do Estado, já que, de acordo com estes expositores a prática pedagógica desse componente tem se configurado em pregação, doutrinação e discriminação, ferindo tal princípio estatal. O que se pode notar nos discursos analisados é uma hostilidade ao Ensino Religioso, onde ele é tratado como se fosse a representação da mesma configuração adotada durante a Colonização e no Regime Imperial.

Os discursos contra o Ensino Religioso estão impregnados com a ideia de que a sua configuração hoje é reduto das mesmas intenções de quando este fora criado. E o posicionamento desse grupo revelou o quão preocupante é a questão, uma vez que, estão cada vez mais, se tornando maior, em contrapartida com os que manifestam interesse em tornar o Ensino Religioso confessional.

Esse sim seria um retrocesso e danoso para a educação pública e prejudicial a formação dos alunos, já que é um modelo que não possibilita a troca de conhecimentos entre as diversas tradições religiosas e nem sobre aqueles que não possuem crença alguma, ao passo que o Ensino Religioso como expresso na Lei 9.475/97 está pautado no respeito, tolerância e diálogo. Assim, “a relevância do Ensino Religioso advém da importância social da religião como um dado humano que se mostra nas múltiplas dimensões humanas (social, cultural, política, psicológica etc.), nas ações humanas e nas instituições sociais de ontem e de hoje” (PASSOS, 2010, p. 94).

Contudo, não significa que a República tenha trazido para a prática a mudança que de fato se anseia, mas que é nesse período que o Ensino Religioso vai vivenciar práticas tido como laicas. Atualmente, o Ensino Religioso vem passando por um momento tenso, tendo em vista que o modelo a ser adotado no Brasil está passível a mudança, por conseguinte aguarda o julgamento da audiência supracitada.

Caso ele seja considerado confessional, terá grandes percas à sociedade, tendo em vista que esse modelo já foi implantado no currículo da escola e deu provas que não dar conta dos

anseios, problemas e necessidades desta sociedade. Hoje, tem-se como exemplo o Estado do Rio de Janeiro, que por meio de lei estadual de 3.459/2000 tem adotado esse modelo. Todavia, o mesmo tem sido visto como problemático, em que ao invés de despertar o desejo para o conhecimento e diálogo com as demais religiões, tem centrado num ensino que só enfatiza a própria confissão de cada aluno.

Juntamente à decisão do supremo, o Ensino Religioso é incluído na versão preliminar da Base Nacional Comum, outro fator importante, já que denota que aos poucos essa área de conhecimento vem ganhando um nítido reconhecimento, ainda que seja a passos lentos. Assim, a história do Ensino Religioso ainda está por se escrever, pois o que se tem é parte dela, tendo em vista que o futuro lhe reserva algumas surpresas.

2.4.3 Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular e nos Parâmetros Curriculares

O Ensino Religioso constitui-se o único componente curricular obrigatório previsto na Constituição Federal de 1988. Contudo, ainda assim, marcado pela ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais, onde a indefinição curricular, torna-se uma de suas maiores limitações, já que o Conselho Nacional de Educação se absteve ao longo dos anos de definir bases curriculares nacionais a respeito do Ensino Religioso e não há uma regulamentação ou acompanhamento do Ministério da Educação, fato este que tem incomodado, já que o Estado não abre mão de seu poder fiscalizador das outras áreas, mas que, no entanto, tem se retirado dessa função em si tratando do Ensino Religioso.

Aspecto esse que deixa transparecer desvalorização com essa área de conhecimento, onde não se sabe de fato o que é que tem sido ensinado nas aulas de Ensino Religioso no país, já que nem fiscalização existe, tornando essa área a mercê de diversas práticas proselitista, excludente, intolerante e discriminatória. Dessa maneira a definição de um currículo oficial ao Ensino Religioso

[...] é uma questão emergente a se pensar, pois a educação passa por um momento importante, em que discussões voltadas a criação de uma Base Nacional Comum tem sido tema de debates dos estudiosos da área. E dentro dessas discussões é necessário que o currículo de Ensino Religioso esteja presente, pois este compõe as áreas de conhecimento estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que em outras oportunidades já se isentou de elaborá-las. Contudo, é preciso que esse demonstre o mesmo tratamento com o ER, que tem com as demais áreas. Pois, a sua omissão é usada como argumentos para desmerecer a presença do Ensino Religioso nas escolas

públicas. E bem mais preocupante que isso é não saber de fato o que é ensinado em Ensino Religioso no país. Ainda que para esse componente curricular haja legislações específicas, ainda assim, caberia ao CNE, essa elaboração, pois assim, o é com as outras áreas. O Ensino Religioso não se trata de aprendizagens extraescolar, muito pelo contrário, compõe o quadro de conhecimentos apresentados e discutidos nessa instituição. (NASCIMENTO, 2015, p. 2).

Uma das conquistas recente do Ensino Religioso é a sua inserção na versão preliminar da BNCC, em que os olhares acerca desse componente denotam uma nova configuração, que o tira da margem de irrelevância científica e cultural, atribuindo a este um espaço que outrora já devia ter sido ocupado. Os debates acerca da criação da BNCC não se tratam de um dado recente, tendo em vista que, de acordo com Macêdo (2015),

A discussão sobre a necessidade de base nacional comum curricular no Brasil não é recente. Segundo a linha do tempo elaborada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), o debate atual teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDB (BRASIL,1996), a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998a) e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE). (p. 892).

Cabia não só aos entes federativos a responsabilidade de legislar sobre currículo, haja vista que anteriormente a LDB essa função foi atribuída ao Conselho Nacional de Educação. Dessa maneira “a competência para legislar sobre o currículo foi, então, dividida entre dois atores políticos” (MACEDO, 2014, p.1532). A necessidade de uma centralização curricular nacional foi [é] defendido com a justificativa de que essa garantiria qualidade social da educação (Macêdo, 2014).

Assim, o debate sobre a necessidade de um currículo oficial sempre foi objeto de discussões, e em 1996 teve a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. E ainda que esse não tenha se tornado aparato obrigatório às escolas, mas a definição curricular das escolas no Brasil passava por seu crivo.

Dessa maneira, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular já era esperada, e de acordo com Reydon e Santos (2015, p. 294) ela “se fortalece a partir das vinte (20) metas previstas a serem alcançadas no período de dez anos, entre 2014-2024 pelo Plano Nacional da Educação (PNE), o qual foi sancionado pela Presidência da República, no ano de 2014”. De acordo com Macêdo (2014):

O documento distingue base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] (...) a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014), a BNCC é

relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15). (P. 1535).

Sendo assim, as discussões sobre a BNCC ganham fôlego recentemente. É recebida com muitas críticas pelos pesquisadores da educação. Tornando-se alvo de disputas. Têm-se de um lado os que defendem a sua criação como o próprio MEC, ao afirmar que a sua criação constitui-se como possibilidade de trazer qualidade a educação.

A sua defesa para o currículo “tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças” (MACÊDO, 2014, p. 1537). De outro, têm os críticos como Macêdo (2014), onde afirma que

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte. (P. 1553).

Nesse sentido, a BNCC, é vista como uma tentativa de controle sobre o que deve ser ensinado nas instituições públicas. “Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos” (p. 1536). Assim, essa proposta retira das escolas sua autonomia, numa tentativa de transformação do único no universal. Para Janine (2015), a BNCC é “para que se norteie o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático em nossa sociedade” (BRASIL, 2015, p.2), confirmando o que dissera Macêdo (2015).

Para ter clareza quanto a esse aspecto basta fazer como a autora citada, refletir sobre quem são os agentes que tem participado do debate sobre a criação da BNCC, “Ou, que atores sociais são constituídos nas lutas articulatórias para significar qualidade da educação e base comum nacional? ” (p. 1539-1540). Ou mais ainda, que sentidos os sujeitos envolvidos nesse debate atribuem a BNCC? Fazendo essas reflexões, Macêdo (1549) pondera que

[...] está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando. Minhas questões agora são: que sentidos de educação estão sendo excluídos quando as BNCC significam educação de qualidade como aquela que pode ser avaliada? Ou o que o imaginário neoliberal exclui como educação sem-qualidade? (P. 1549).

Desse modo, percebe-se que a criação de uma BNCC está cercada de implicações que necessitam de reflexão, sobretudo, por tratar de uma tentativa que tem interferência direta de entes privados e esse currículo comum pode resultar na perda da autonomia e da heterogeneidade com a qual os sujeitos estão e são envolvidos. Desse modo, para além de possibilitar educação de qualidade, antes é necessário esclarecer o que é educação de qualidade para estes autores e como essa pode ser [ou é] medida.

Contudo, mesmo diante das críticas relacionadas a BNCC, há que se considerar que a presença do Ensino Religioso em sua versão preliminar representa uma conquista, já que denota o reconhecimento e importância dessa área de conhecimento nunca tido antes, principalmente, porque esta inserção permitirá conhecer o que é ensinado no país e possibilitará um distanciamento de práticas proselitistas e confessionais, tendo em vista que nesse documento o Ensino Religioso, assume a seguinte natureza:

Na educação básica, o ensino religioso não confessional assume a responsabilidade de oportunizar o acesso aos saberes e aos conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas, sem proselitismo. O estudo dos conhecimentos religiosos na escola laica, a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos, culturais e linguísticos, visa à formação de cidadãos e cidadãs capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e ao não religioso, que integram e estabelecem interfaces com o substrato cultural da humanidade.

Os conhecimentos religiosos fundamentam, articulam e expressam maneiras próprias de como cada pessoa ou grupo capta, interpreta e elucida os acontecimentos da vida. Embasam crenças, comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados e referenciais utilizados para referenciar escolhas e dar sentido a vida. (BRASIL, 2015, p. 285).

Essa compreensão é importante para o Ensino Religioso, principalmente porque deixa claro a natureza desse ensino no que se refere a educação básica, e não poderia ser diferente tendo em vista que no artigo 33 da LDB essa questão já é apontada. Em relação a BNCC, considera-se que a menção ao termo “não confessional” é desnecessária e mais que isso é problemática, porque dá margem a compreensão de que na educação básica o Ensino Religioso pode ser ofertado de caráter confessional. Quando na realidade não pode, e os estados que adotam esse modelo agem inconstitucionalmente.

Assim, falar em Ensino Religioso na educação básica significa compreendê-lo distanciado dos ensinamentos doutrinários, logo o termo “não confessional” não deve ser utilizado para se referir a esse componente curricular.

Um outro ponto a destacar da referência que a BNCC faz ao ER refere-se ao reconhecimento de que “o estudo dos conhecimentos religiosos na escola laica” é para além de

uma formação que possibilite enxergar esses aspectos, pois questões relacionadas ao “não religioso”, fazem igualmente parte dessa formação.

O estudo dos conhecimentos religiosos constitui um dos elementos da formação integral e objetivo de aprendizagem dos/as estudantes, tendo em vista uma melhor compreensão da sociedade e do mundo, no sentido de salvaguardar a liberdade de expressão religiosa e não religiosa – tais como o materialismo, o atéismo, o ceticismo e o agnosticismo, entre outras e de assegurar a promoção e a defesa da dignidade humana (BRASIL, 2015, p. 286).

Nesse sentido, percebe-se que a BNCC possibilita uma abordagem mais avançada em relação a dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Haja vista que, aqueles que não possuem religião não tem espaço nesse documento. Pois, há uma valoração dos conhecimentos acerca da relação do homem com o transcendente em detrimento dos que explicam o significado da existência humana desvinculados de princípios religiosos.

Embora, os PCNER reconheça que a política, a ideologia e o contexto sócio cultural aparece também como determinante da estrutura da concepção de mundo, “há uma marcada insistência na idéia de que a religião é inerente ao ser humano” (TOLEDO, AMARAL, 2004, p. 6) e a busca pelo sentido da existência humana relaciona-se estritamente com o fenômeno religioso, de modo que “desejam desenvolver no educando o saber de si, na busca de respostas existenciais que se dá na reconstrução de significados pela releitura dos elementos do fenômeno religioso” (p. 11).

O problema, é que dentro desses moldes, o ser humano é resumido a um ser essencialmente religioso, (p. 41) e aqueles que não fazem desse fenômeno uma busca de respostas por sua finitude não se constitui como elemento essencial a ser estudado. O Ensino Religioso, na perspectiva dos PCNER, não valoriza os sujeitos que não possuem crenças religiosas, sequer, há menção a esses no documento.

Com uma tímida exceção quando se refere ao sentido além da morte, onde há a referência de que “a humanidade ensaiou quatro respostas possíveis” (p. 49) que são a ressurreição, a reencarnação, o ancestral e o nada, e mais adiante o documento expressa que para essa resposta há espaço “para a negação da vida além da morte” (p. 53). Assim, ainda que não esteja claro, acredita-se que trata de um tímido reconhecimento de que as respostas acerca do sentido além da vida não estão resumidas ao transcendente.

Contudo, essa referência fica restrita a este tópico. O que é preocupante, porque “cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo uma

estrutura comum. E é desta estrutura comum que são retirados os critérios para organização e seleção dos conteúdos e objetos do Ensino Religioso” (p. 49).

Porém, tanto nos objetivos quanto nos conteúdos elencados aparece em repetidas vezes a necessidade de “proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso” (PCNER, 2009, p. 47) e a convivência com as diferentes tradições religiosas. Ao passo que o não ter religião, ou não buscar nela as repostas para os problemas existenciais não é valorizado pelos parâmetros.

Os PCNER, organiza o Ensino Religioso em eixos, e dentro deles a abordagem didática deve considerar “a bagagem cultural religiosa do educando, seus conhecimentos anteriores; a complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade; a possibilidade de aprofundamento” (p. 58). A questão é saber como é que ficam aqueles que não possui bagagem religiosa, não deve esse fator ser considerado em igual forma?

O que se pode perceber é que a preocupação dos PCNER dá-se estritamente em relação as tradições religiosas e ao transcendente, não considera o fato de que o país é composto não apenas por grupos de diferentes religiões, mas também pelos “sem religião”, que afinal de contas, de acordo com os dados do último censo, esse grupo tem crescido consideravelmente.

Portanto, da mesma maneira que cabe ao Ensino Religioso possibilitar meios de convivência e o conhecimento com a diversidade religiosa, cabe também possibilitar com aqueles que não possuem crença religiosa alguma, que não buscam na religião as respostas para suas perguntas existenciais. Contudo, as críticas realizadas sobre os parâmetros não se tratam de uma subalternização desse documento em relação a BNCC, mas o reconhecimento de que os PCNER, junto as contribuições ao Ensino Religioso trouxe também uma série de implicações que foge das especificidades desse componente. Sendo necessário uma reformulação, sobretudo, porque os pontos discutidos acima não são os únicos que precisam de uma análise cuidadosa.

O tópico, *A escola e o conhecimento religioso*, do documento analisado, apresenta que, por meio da reflexão, tanto o educador quanto o educando entendem “os limites do conhecimento e a finitude do ser humano. Esses conhecimentos, de caráter antropológico, devem abrir caminho para a necessidade de outra dimensão humana, que é a fé” (p. 42).

O que se questiona nessa afirmativa, é a necessidade desse elemento, pois cabe a escola tratar de conhecimentos científicos e não desenvolver em seus alunos a carência de um princípio religioso, ou vê-lo como elemento inerente e importante ao homem. Convém, salientar que a fé é entendida “como um dom e como uma condição cognitiva do sujeito humano para a vida

religiosa” (PICH, 2013, p. 146). Logo, abrir caminhos ou apontar tal necessidade não se constitui tarefa ou função da escola.

Outro ponto nos PCNER que requer atenção, é quando esse se refere ao professor de Ensino Religioso, haja vista que entre os requisitos essenciais desse profissional está “a clareza quanto a sua própria convicção de fé” (p. 43), e também a insistência na importância na experiência pessoal do educador. Sabendo que a escola trata de conhecimentos científicos, não há relevância alguma nesses requisitos, ao contrário, esse profissional precisa compreender que na sala de aula suas experiências religiosas e sua crença não são relevantes. Esses pré-requisitos só tem relevância em um ensino confessional.

Dessa forma, é urgente o posicionamento do MEC e do CNE sobre a elaboração de diretrizes nacionais acerca da formação inicial e continuada desse profissional. Não basta a definição de uma BNCC se não há Diretrizes que estabeleçam a formação do professor e se forem habilitados aqueles cuja formação específica não possuem.

Há outros equívocos nos PCNER ao tratar dos símbolos religiosos e do transcendente. A esse último é esperado que “o educando adquira conhecimentos que favoreçam a convivência, o respeito e a reverência ao transcendente no outro” (p. 70-71). Sobre os símbolos é desejado que “se oportunize ao educando uma sensibilização para o mistério, pelo respeito e encanto, pela instigação e sensibilidade em admirar o (os) significado (s) que os símbolos trazem para cada tradição religiosa” (p. 68). A crítica feita nesses pontos é sobre as expressões, reverência e admiração.

Ao Ensino Religioso, cabe possibilitar o conhecimento e o respeito, sentimentos de reverência e admiração ao sagrado é de responsabilidade da família e/ou as instituições religiosas. Não se pode negar que a elaboração dos PCNER teve papel importante para o Ensino Religioso, principalmente por se configurar como uma tentativa de superação da subalternização das diferentes crenças, tendo em vista que a diversidade religiosa deveria ser introduzida como conteúdo a ser apresentado nas aulas.

Contudo, é uma proposta para além de, um espaço que possibilite o conhecimento do fenômeno religioso, está embuída de uma tentativa de manutenção de uma sociedade religiosa e encantada pelo transcendente. Voltando às discussões sobre a BNCC, será analisado a maneira com ela estrutura o Ensino Religioso.

De igual modo aos PCNER, todos os conhecimentos destinados a educação básica de 9 anos estão organizados em eixos, a saber:

- SER HUMANO, considerando as corporeidades, as alteridades, as identidades, as imanência-transcendência, os valores e os limites éticos, os direitos humanos, a dignidade;
- CONHECIMENTOS RELIGIOSOS, considerando os mitos, os ritos, os símbolos, as ideias de divindades, as crenças, os textos sagrados orais e escritos, as filosofias de vida, as ideologias e as doutrinas religiosas.
- PRÁTICAS RELIGIOSAS E NÃO RELIGIOSAS, considerando suas manifestações nos diferentes espaços, os territórios sagrados e as territorialidades, as experiências religiosas e não religiosas, as lideranças religiosas, o ethos, as espiritualidades, as diversidades, a política, a ecologia.

Nos eixos apresentados, nos objetivos e conteúdos elencados por esse documento, percebe-se que há uma desvinculação ou distanciamento de uma inclinação religiosa, e diferente dos parâmetros, o ER na BNCC reconhece e valoriza a identidade daqueles que não possuem crença. De modo que um dos objetivos de aprendizagem do Ensino Religioso é “Perceber que a religião possibilita sentidos e significados para a existência das pessoas que a praticam, enquanto outras se apoiam em distintas concepções científicas ou filosóficas” (p. 290).

Assim, não apenas a diversidade religiosa ganha espaço, mas também os “sem religião”. Há nessa proposta uma desromantização acerca das religiões, pois estas devem ser vistas sob um olhar crítico, introduzindo nas discussões não apenas seus aspectos positivos, mas aqueles que vão de encontro com os direitos humanos. Assim, “Problematizar as determinações de tradições religiosas que impedem o reconhecimento das diversidades na sociedade” (p. 292), constitui outro objetivo de aprendizagem da Ensino Religioso na base.

Portanto, a definição da BNCC em se tratando desse componente, constitui-se em um avanço e uma conquista de grande mérito. Pois além, de o atribuir de fato um lugar enquanto área de conhecimento, recebe pela primeira vez no país diretrizes curriculares que nortearão suas práticas pedagógicas no país.

Contudo, como o documento analisado trata-se de uma versão preliminar, é necessário que para a sua versão oficial, cientistas das religiões se envolvam com as discussões e apresente suas críticas e contribuições, bem como, é necessário que o MEC habilite e reconheça essa área

de conhecimento como a área responsável pela formação inicial e continuada dos professores de Ensino Religioso.

Novas configurações aguardam o Ensino Religioso, tanto de natureza curricular, quanto de habilitação e admissão de profissionais. Aguarda-se os resultados de ações importantes a seu respeito, como o julgamento do ministro Luiz Barroso acerca de sua natureza, a definição oficial da BNCC com as diretrizes que o normatizará e ainda o resultado de uma pesquisa proporcionada pelo CNE/UNESCO. Cujo título do projeto é: 914BRZ1009.2 “A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação⁴¹”.

Como esse projeto visa “pesquisar o processo de implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com vistas a elaboração de orientações aos sistemas de ensino sobre a implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas de Educação Básica.

O resultado dessa pesquisa será crucial para a identidade do Ensino Religioso, sobretudo porque fará parte deste estudo a identificação e análise de materiais didáticos utilizados pelos sistemas de ensino, a sistematização das concepções pedagógicas presentes nos materiais didáticos utilizados por esses sistemas, a identificação e análise da modalidade de provimento dos professores e a sistematização das “concepções pedagógicas propostas pela modalidade de provimento desses profissionais. Portanto, tais objetos de análise serão de grande relevância para a definição e construção da identidade do Ensino Religioso que estar a ser construída.

No texto que se segue será realizado uma apresentação do contexto histórico do ER no Estado da Paraíba, já que a maneira como ocorre o fazer pedagógico desse componente é reflexo de sua construção no Estado. Logo, faz-se necessário apontar ainda que brevemente uma análise de como ele é regulamentado no Estado, para que as análises realizadas em torno de sua prática não sejam descontextualizadas.

2.5 Ensino Religioso na Paraíba

⁴¹ Para mais informações acerca da pesquisa, ver o site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32601-tor06-edt07-914brz10092-2015-republicacao-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192

Como a construção da natureza do Ensino Religioso em todo o país, estava pautada por um modelo confessional, logo essa característica vai se perpetuar em todos os estados brasileiros. Desse modo, a tendência desse componente era ser o ensino da religião, precisamente da religião católica. E não foi diferente na Paraíba, tendo em vista que os estudos⁴² acerca desse ensino indicam que nas escolas públicas estaduais era o ensino da “religião” que de acordo com Alves (2012), a História do ensino de religião na Paraíba iniciou-se com a criação da diocese da Paraíba em 1892.

Contudo, o primeiro relato que se apresenta neste texto se refere a 11 de Setembro de 1966, quando é publicada uma matéria no jornal a União. Fato esse que revela que o Ensino Religioso no Estado não só existia, como era motivo de preocupação e estruturação pela igreja católica, como revela a imagem abaixo:

Imagem 1- Ensino Religioso em João Pessoa



Havia, por parte da Igreja, uma necessidade em manter e controlar esse ensino, de modo que era uma tarefa tão importante que foi criada uma comissão específica para tratar sobre o Ensino Religioso. A presença desse se estendia em todos os níveis de ensino, já que de acordo com a notícia publicada no jornal acima, era destinado também ao ensino médio. E a comissão visava a implantação deste em todas as instituições públicas do Estado, era uma comissão organizada que se preocupava com o ensino nos anos subsequentes, a ponto de se organizarem para a elaboração de um programa de ensino para o ano seguinte.

⁴² Gomes (2015), Silva; Silva e Holmes (2008), Bastos (2015), Alves (2012)

Assim, de acordo com Rosilene Alves (2012), o Ensino Religioso na Paraíba até 1984 assumia um caráter catequético. Mas, com a publicação da Resolução 194/84, que atribui a esse componente um novo caráter, ele desvincula-se desse modelo, torna-se disciplina nos horários normais do 1º e 2º grau das instituições públicas estaduais, facultativo e que visa, “proporcionar ao aluno experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude de compreensão e abertura para o sentido mais profundo de sua existência e assumir responsabilmente seu papel na comunidade” (PARAÍBA, 1984).

Por meio dessa Resolução é definido que a supervisão do ensino, deve ser feita pela Secretaria de Educação e Cultura por meio da criação de uma comissão, essa deverá ser formada por representantes de “cada diocese do Estado da Paraíba, cada confissão religiosa e um professor de Filosofia da própria Secretaria” (*Ibid*). Contudo, os representantes religiosos deveriam ser de religiões credenciados e eram designados pelo Secretário de Educação. Fato este que na formação da comissão, foi formada apenas por representantes católicos e evangélicos⁴³, ou seja, o que se tinha era um ensino cristão.

Até porque, para garantir o ensino de determinada confissão era necessário que tivesse um número de 20 alunos para que as turmas pudessem ser formadas, bem como, para que esses representantes participassem da comissão era necessário que 10% das escolas do Estado tenham turmas de Ensino Religioso dessa confissão. Compreende-se que esses critérios eram nada mais que uma maneira de banir as religiões minoritárias do espaço escolar. Desse modo, o Ensino Religioso era ofertado nas escolas, por professores ligados aos diferentes credos religiosos – católicos e evangélicos.

A Resolução de nº 119/ 94 atribui ao Ensino Religioso um avanço na medida em que no artigo 3º ele torna a natureza desse componente de caráter “supraconfessional e distinguir-se-à, em seus princípios, objetivos, conteúdos e métodos, da ação catequética na comunidade de fé”. O Ensino Religioso nessa perspectiva, de acordo com a resolução possibilitará abertura ao diálogo e ecumenismo, “e a atitude de fidelidade a própria comunidade de fé” (PARAÍBA, 1994).

Já a respeito da comissão, essa continuará existindo e com os mesmos atores, ou seja, representantes das mesmas instituições religiosas que era em 1984, a diferença consiste na definição clara da Resolução, que já externaliza que esses dois órgãos é quem deverão ocupar a função, enquanto que na outra, foram citadas normas que dificultasse a participação de outras religiões.

⁴³ Ver a portaria interna de nº 1399 de 17 de outubro de 1985.

Para os professores além da exigência de que fosse credenciado a comissão, e para tal precisavam ter formação em Pedagogia, Ciência da Religião, Teologia, Pedagogia do Ensino Religioso, Ciências religiosas, era necessário que este profissional estivesse credenciado a comissão, bem como era preciso de um atestado de idoneidade e de aptidão para o cargo. E quem expedia esse atestado era a instituição religiosa a que o professor mantinha vínculos, ou seja, mesmo com um tímido avanço, o Ensino Religioso ainda passava pelo crivo da igreja.

Com a Resolução 194/2004, o Ensino Religioso na Paraíba é definido em consonância com as legislações nacionais- Lei 9.475/97 que dá nova redação ao artigo 33 da LDB. Nesse aspecto, é vedado qualquer prática de proselitismo, o respeito a diversidade religiosa é uma de suas principais características. A comissão estabelecida nos outros pareceres anteriores é substituída pela Coordenação de Ensino Religioso, que é composta por representantes de diversos credos religiosos e um membro da Secretaria de Educação, que juntos formam o Conselho Regional de Ensino Religioso (CONER/PB).

Sendo de responsabilidade desse órgão a organização dos conteúdos e definição dos objetivos do Ensino Religioso. Os objetivos e conteúdos desse componente são definidos levando em consideração os PCNER.

Em 2008, o Conselho Estadual de Educação da Paraíba, por meio da Resolução de nº147/2008⁴⁴, regulamenta o Ensino Religioso, apresentando novas configurações. Uma delas se constitui num retrocesso, que é o nome que essa Resolução faz uso ao se destinar a esse componente. Retira o nome Ensino Religioso e coloca “Educação Religiosa”. Indo de encontro com a própria Constituição Federal, que em seu artigo 210, artigo 2º o nomeia como Ensino Religioso.

Essa atitude além de ferir a CF, modificando a nomenclatura de uma área de conhecimento, pode dar margens a uma compreensão equivocada desse componente curricular, pois “Educação religiosa” é uma designação que não convém ao ser Ensino Religioso, ainda que no artigo 2º haja a proibição de proselitismo e o distanciamento de catequese, mas essa resolução abriu caminhos perigosos a esse componente, que se usado por aqueles que desejam um ensino confessional pode resultar em perdas do caráter do Ensino Religioso assegurado na Lei 9.745/97. Logo, nesse ponto a referida Resolução constitui-se num retrocesso ao Ensino Religioso.

⁴⁴ Ver.<http://www.cee.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/07/Re147-2008-Normativa-Regulamenta-o-Ensino-Religioso-no-Ensino-Fundamental-das-Escolas-Publicas.pdf>

Outro ponto a se destacar nesse mesmo parecer é o texto do artigo 7º, definindo que “os conteúdos da educação religiosa, quando ofertados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, serão trabalhados sob a forma de temas transversais” (PARAÍBA, 2014, s/p.). O que se pode notar nesse texto é um demérito ao Ensino Religioso, já que “os temas transversais são assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes” (MENEZES, 2001, s/p).

O que deve ser questionado é, porque trabalhar sob forma de temas transversais se os conteúdos abordados fazem parte de um componente curricular definido? Apenas os conhecimentos destinados aos anos finais do ensino fundamental possuem relevância científica para serem incorporado a matriz curricular? Se assim o for, o Ensino Religioso deve ser previsto como componente curricular apenas nos anos finais do ensino fundamental.

Além destes dispositivos legais que normatizam o Ensino Religioso na Paraíba, a Secretaria Estadual de Educação “institui a cada ano através de portarias, as Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da Rede⁴⁵” (BASTOS, 2015, p.148). Estas Diretrizes visam “facilitar os encaminhamentos e os procedimentos normativos técnicos e pedagógicos da rede pública de ensino do Estado” (p. 148). Desse modo, a publicação de 2016 desse documento só reforça o que preconiza a Resolução de nº 147/2008.

Portanto, mesmo diante das Resoluções que regulamentam o Ensino Religioso no Estado, percebe-se que há uma ausência de sua parte em uma definição curricular. Há denificação de Diretrizes que rege todo o componente, mas ao se referir aos conteúdos, metodologias e materiais pedagógicos no artigo 10º, o Estado se ausenta dessa responsabilidade e deixa a critério das instituições de ensino, que devem elaborar de acordo com seus projetos políticos-pedagógicos, “observada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e outros parâmetros curriculares específicos estabelecidos pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipais” (PARAÍBA, 2008, s/p.). Essa ausência do Estado, se configura como reflexo do próprio CNE, que também se ausentou desta tarefa. Ainda que tal fato não justifique, pois, outros Estados brasileiros, como Alagoas, possui um currículo oficial de Ensino Religioso.

Há na Paraíba, formação específica para o professor de Ensino Religioso, há mais de dez anos. “Em 2005 foi implantada na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, a primeira turma de especialização em Ciências das Religiões. Em 2007, foi implantado o Mestrado e em 2008 o curso de Licenciatura/Bacharelado nesta mesma área de ensino” (BASTOS, 2015, p.136). E

⁴⁵ Acessar o documento: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf>

a primeira turma de doutorado em 2015. Contudo, mesmo com essas formações não se sabe de fato o que é ensinado no Ensino Religioso na Paraíba nem em seus municípios. Assim, exige pensar sobre qual a contribuição deste curso para o Ensino Religioso no Estado e que ações concretas ele tem possibilitado a comunidade. Ainda que, a não contribuição se deva a outros fatores inerentes a sua responsabilidade, como a forma de admissão dos professores de Ensino Religioso.

Tendo, em vista que a Resolução foi promulgada em 2008, é aceitável, considerar habilitados para o exercício dessa função, profissionais de outras áreas que não seja Ciência (s) da (s) religião (ões). Contudo, já se passaram oito (8) anos, desde sua promulgação, e o cenário do Estado é outro, têm-se profissionais formados na área e não há abertura para concurso públicos, ao passo que em outros Estados que não possuem essa formação a realidade é diferente dessa.

É necessário que essa Resolução que regulamenta o Ensino Religioso no Estado seja repensada, pois, ela não dá conta do cenário atual, e mais ainda o Estado precisa se posicionar em relação a definição curricular desse componente. E não só o Estado, mas a própria instituição formadora. Que deve atuar nessas questões e buscar meios para resolver tais impasses. Esta participação é importante, não basta possibilitar a sociedade pessoas habilitadas, é preciso que junto a esses busquem dialogar com a Secretaria responsável.

Portanto, esta pesquisa deve possibilitar ao Ensino Religioso reflexão e problematização de cunho teórico-metodológico, trazendo não apenas questões de ordens teóricas, mas também de ordem prática. Desse modo, nos próximos capítulo será tratado sobre a experiência do trabalho de campo realizado em três escolas públicas.

Sendo que, no que se segue é uma reflexão acerca das implicações da metodologia adotada, sobretudo, uma reflexão no que se refere o desenvolvimento da pesquisa, percorrendo sobre os percalços, limitações e desafios de desenvolver a pesquisa etnográfica no campo escolar, especificamente na sala de aula. Assim, será apresentado, alguns elementos pertinentes vistos e ouvido durante a realização da pesquisa e por último trará nota a respeito da (in) visibilidade religiosa na sala de aula. Possibilitando aos pesquisadores da área o conhecimento sobre a prática pedagógica do Ensino Religioso em três escolas municipais de João Pessoa.

3 REFLEXÕES SOBRE O CAMPO: limites, desafios e possibilidades

No presente capítulo, será realizado uma reflexão em torno da metodologia adotada para a realização da pesquisa, tanto de ordem metodológica quanto dos limites da inserção no campo. Desse modo, serão apresentados o campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa. E para refletir sobre esse será reportado aqui a construção dos dados tanto por meio das observações, conversas nos corredores, quanto a recortes das entrevistas realizadas com os professores e alunos.

Será tratado também quais instrumentos de coletas foram utilizados, analisando os desafio, limites e possibilidades do método. Portanto, abaixo segue uma discussão de como foi a entrada no campo e em seguida a apresentação desse e dos pesquisados para em seguida tecer considerações acerca do método utilizado.

3.1 Entrar em campo

Considerando que a etnografia é compreendida como possibilidade de investigação, que se preocupa com os significados que os sujeitos dão as suas ações, inserindo-os em um dado contexto social e cultural, ela me pareceu ser suficiente adequada para a proposta desta pesquisa. Dessa maneira, foi realizado uma pesquisa etnográfica em três escolas públicas municipais de João Pessoa/PB.

A princípio o campo seria apenas uma escola, mas a incerteza desse campo me levou a outras. Desse modo, a definição da escola lócus de pesquisa teve como prerrogativa a proximidade delas em relação a minha residência. Assim, as escolas pesquisadas foram Arábia, Romênia e Líbia - nomes fictícios.

Permanecendo em campo durante um semestre - de 29 de junho a 12 de dezembro. - foi possível observar as aulas de Ensino Religioso e o cotidiano escolar nessas três instituições. As conversas nos corredores e a aplicação de entrevistas tanto com os alunos quanto com os professores me possibilitou uma visão mais alargada das dimensões que o Ensino Religioso está inserido.

Contudo, as entrevistas não foram realizadas de imediato, para que os sujeitos não se sintam invadidos como diz Carlos Rodrigues Brandão (2007, p.14), “essa lenta entrada, eu diria essa mineira entrada, não tem aquela característica de um trabalho invasor em que as pessoas se sentem de repente visitadas por um sujeito que mal chegou ao lugar, saltou do carro e

começou a aplicar um questionário”. Era necessário criar uma relação mais natural, distanciando o mais possível da artificialidade que a presença do pesquisador introduz, por isso a entrevista só fora realizada no final do semestre, já que “é necessária uma familiarização até que a entrevista seja possível” (SÁES, 2013, p. 159).

Escrever sobre etnografia não é uma tarefa simples, por conseguinte o fazer menos ainda. Sobretudo, porque exige do pesquisador predisposição as múltiplas facetas dos pesquisados, que ora permite espaços para a realização da pesquisa, ora apontam limites ao pesquisador.

E assim caminha o etnógrafo nesse mar de incertezas que o campo representa. Ora, entusiasmado com a construção dos dados, ora preocupado com as limitações que o campo lhes impõe. Nesse ínterim, a negociação é um dos meios pelos quais o pesquisador se utiliza para conseguir maior abertura ao campo e conseguir êxito na pesquisa. Por esses e outros fatores a vivência em campo é um processo complexo, que exige do pesquisador muito mais do que o desejo de estar lá, mas a disposição para negociar.

Esse foi o cenário que desenvolvi esta pesquisa, cheio de encantos e desencantos, que por vezes desagradáveis, por vezes interessantes. Na medida em que tentava definir o local da pesquisa, e procurava os professores ouvia deles sempre sugestões de mudanças a respeito dos objetivos, do foco, metodologia e público alvo do projeto.

Então, frases do tipo: - *“deixa eu te dar uma ideia que torne o teu trabalho mais fácil”, “– Por que você não faz assim”? “– “Faz na Educação de Jovens e Adultos que é melhor, você terá mais dados para analisar”, “– Por que você não faz em outros turnos”? “– Por que não faz a tarde? Você terá mais tempo para fazer uma boa análise, para escrever melhor”!*

Essas perguntas estavam se tornando comum e me provocava incômodo. Mas de acordo com Geertz (2005, p. 38), uma das exigências para “estar lá” é “a disposição de suportar uma certa dose de solidão, invasão de privacidade e desconforto físico [...]”. Que, no meu caso, a invasão de privacidade se dava justamente nessa intromissão a meu projeto de pesquisa.

Essa atitude dos professores se tratava de uma alternativa para se livrarem de mim enquanto pesquisadora. Na primeira escola, conversei com duas professoras, a primeira relatou que não era a professora da disciplina, que estava apenas cumprindo carga horária, pediu para que eu esperasse um pouco que iria conversar com a professora titular da disciplina.

O interessante é que isso não seria necessário, pois quem estava assumindo a disciplina durante o ano letivo em que fui pesquisar era ela e não a outra a quem ela disse pedir autorização. Mas esperei e depois de um período de tempo, uma senhora aparentando ter mais de 50 anos vem ao meu encontro e se apresenta como professora titular. E depois de explicar

sobre a pesquisa ela diz: *“É o seguinte minha filha, eu sou a professora titular, mas quem tem que lhe aceitar é a outra, porque é ela que tá assumindo a disciplina esse ano”*. - Em seguida, falou baixinho, (acredito que tenha sido porque a diretora da escola estava próxima) - *“Por que você não procura outra escola?”* Argumentou que se eu fizesse na EJA seria melhor para a pesquisa. E ainda alegou que se eu fosse fazer a pesquisa com ela, iria me colocar para dar aula, que não permitiria que a acompanhasse um semestre só a observando.

Com um sorriso me despedi da professora e fui em busca de outra instituição escolar. O que se podia notar era que as alternativas apresentadas por essas e pelas outras professoras se configurava como uma fuga a pesquisa.

As frustrações e limites são características comum no trabalho de campo. Especialmente porque depende essencialmente da aceitação do “outro”, que nem sempre estar disposto a aceitar a intromissão de um estranho. Até suporta a sua presença no campo, mas não permite o espaço necessário.

Fui aceita na escola Arábia, mas quando tentava me aproximar mais dos alunos, ver seus cadernos, a professora sempre dava um jeito de atrapalhar. Chegou até pedir que não fizesse a entrevista com um dos alunos, já que como sempre tinha algumas discussões com ele, imaginava que não iria falar nada agradável nem da disciplina e nem dela.

Num primeiro instante pensei em não acatar tal pedido da professora, pois esse aluno tinha um posicionamento crítico em relação a muitos assuntos e seria interessante ouvi-lo. Mas, lembrei do que dissera Brandão (2007, p. 26) que em alguns momentos a pesquisa exige “jogo de cintura pessoal, capacidade de sentir através das pessoas, não através da gente. Eu tenho um roteiro, mas o meu principal roteiro é a minha sensibilidade, a minha vivência”.

Ou seja, precisava naquele momento não sentir por mim mesmo. Se entrevistar esse aluno tornava-se uma ameaça a professora talvez fosse mesmo, necessário não o ouvir. Ainda que a desistência era feita com pesar. Lamentei por isso, mas estar em campo exige também estar aberto a negociação.

Os limites, encontrados se deram com maior intensidade nas escolas Arábia e Romênia do que na Líbia. Principalmente nos primeiros dias. Na escola Romênia já estava ciente de que ser aceita seria uma tarefa difícil, tendo em vista que no primeiro contato com a professora ela já se mostrou contrária ao desenvolvimento da pesquisa com ela. Alegou que já tinha outros estagiários (durante a realização da pesquisa, descobri que não tinha estagiário nenhum a acompanhando), expliquei que no meu caso não se tratava de estágio, que iria acompanhá-la durante o semestre, mas só observando e que posteriormente iria aplicar uma entrevista com ela e os alunos. Ainda assim resistiu a possibilidade.

Nessa escola, a minha presença só foi possível através de muitas insistências com a professora, na qual explicava a ela a importância da pesquisa. Nesse processo me perguntava se em termos metodológicos essa postura era correta ou se deveria procurar outra instituição, já que isso poderia interferir nos dados da pesquisa.

Contudo, como essa escola já era a terceira que havia procurado, e não tinha tido sucesso nas outras, já que a primeira não permitiu o desenvolvimento da pesquisa e a segunda a professora me aceitou, mas depois me veio com restrições, fiquei temerosa e achei melhor insistir mesmo com a possibilidade de cometer um erro de ordem metodológica. Diante das alegações da professora, percebi que não seria uma estadia fácil, mas aceitei correr os riscos.

Já na escola Arábia, fui muito bem aceita. Era a segunda escola que havia procurado e diferente da primeira não se opôs a pesquisa, fato que me deixou com os ânimos bastante excitados. Mas, tal excitação não foi mantida nos dois próximos encontros.

Me sentia pressionada pela professora, em que mesmo deixando claro para ela que a pesquisa se tratava de observação, que a intervenção se daria apenas com as entrevistas, havia uma insistência de sua parte, que nos poucos minutos em que conversávamos, o discurso era o mesmo - o porquê eu não dar aulas, e essa interrogação era acompanhada da justificativa de que todos os outros pesquisadores o teriam feito. Meus argumentos já tinham se esgotado, estava me sentindo constrangida em ter que os repetir.

No segundo dia de observação, a professora me chamou para conversar sobre o Termo de Livre Consentimento que havia entregue a ela, para que lesse e no outro encontro pudesse tirar as possíveis dúvidas e assiná-lo.

Como o documento garantia o seu anonimato ela disse que não se importava que o nome dela aparecesse na pesquisa, pelo contrário gostaria que fosse colocado. Falou ainda que teria que se fechar em relação as pesquisas, pois sempre acolheu pesquisadores, mas nunca tinha recebido retorno, por isso não sabia o que diziam de seu trabalho. Por isso, enfatizou que fazia questão que eu desse retorno da pesquisa para ela.

Essa ausência de retorno aos sujeitos pesquisados demonstra uma fragilidade presente em muitas das pesquisas acadêmicas, em que ao invés de contribuir com o campo pesquisado apenas se usa dele para as análises e reflexões. Assim, é necessário repensar para quem se está produzindo, pois se a pesquisa visa contribuir de alguma maneira com a sociedade, os primeiros a serem beneficiados deverão ser os próprios pesquisados.

De outro modo, não adiantaria passar um semestre observando as aulas dessa professora se no final as reflexões, análises não lhes fossem disponibilizadas. Cabe ao pesquisador desenvolver suas pesquisas levando em consideração os sujeitos que dela fazem parte.

A professora ressaltou ainda que alguns dos estagiários publicam suas aulas como se fossem deles. Na realidade essa é uma denúncia que ela faz, que não cabe aqui entrar no mérito da questão, tendo em vista que esse é um dado que necessitaria de outros trâmites, mas que deve ser visto como alerta aos estagiários e aos professores responsáveis por essa cadeira. Tendo em vista, que esse relato pode comprometer eticamente tanto o curso quanto aos alunos que procuram tal instituição para a realização do estágio.

Ainda, sobre os estagiários, ela ressaltou que se sente vigiada por eles. Infelizmente o pesquisador ainda é enclausurado nesses estigmas, sendo visto como fiscais, que estão para fiscalizar o trabalho do profissional. Não que na prática, por inexperiência em relação ao trabalho de campo, essa prática não aconteça, mas é que muitas das vezes tratam-se da reprodução de uma ideia construída socialmente, não se ver o pesquisador como alguém que estar para refletir sobre assuntos que na maioria das vezes são naturalizados no cotidiano, mas como alguém que estar para apontar os pontos restritivos do profissional ou da instituição. E isso é ruim para a pesquisa, sobretudo quando se trata de pesquisas realizadas no âmbito escolar.

Após esses pontos apresentados pela professora, ela dirigiu-se a minha pesquisa. Falou que em conversa com as coordenadoras dos turnos matutino e vespertino acharam que um semestre de pesquisa era muito tempo, que poderia entrar em acordo com ela e diminuir tanto esse período quanto o número de turmas. Inicialmente para poder escolher as turmas a serem analisadas assisti as aulas de todas, desde o 6º aos 9º anos, isso implicava acompanhar a professora durante dois dias na semana.

Talvez não tivesse sido clara em relação a esse fator e a professora acreditou que iria acompanhá-la em todas as turmas durante todo o semestre, quando na realidade se tratava de uma imersão para conhecer as turmas e poder decidir quais delas analisar. Me sentia mais uma vez invadida, com uma tentativa de interferência da professora.

Expliquei que o não dar aulas, era uma questão de ordem metodológica, que já havia sido definido anteriormente e que já teria sido cadastrada no site do Comitê de ética e que não poderia mais fazer essa modificação. Mas que, juntamente com meu orientador iria ver uma maneira de resolver esse problema. (Não cheguei a tratar desse assunto com ele, no encontro seguinte a informei que não teria como diminuir o tempo da pesquisa e expliquei os motivos).

Insatisfeita com minha resposta ela me levou a sala da coordenação para conversarmos com a coordenadora, aos meus olhos se tratava de uma tentativa de convencimento, mas como ela não estava, seu (professora) desespero e desejo de me convencer era tanto que apresentou a situação a uma pessoa da equipe técnica. Que me pareceu estar ciente do que se tratava e relatou o mesmo problema dos pesquisadores que vão à escola e não dão um retorno.

Conversamos sobre o anonimato, e como a conversa sobre esse item se alongou e a professora percebeu que eu não estava disposta a mexer na metodologia da pesquisa, pediu para mudar de assunto e decidir em relação ao número de turmas.

Como ela percebeu que os argumentos apresentados por ela não foram suficientes, apelou para a sinceridade. Falou que não se sentia à vontade comigo a acompanhando durante esse tempo todo, e como se não bastasse em todas as turmas, até porque a minha presença nas aulas possibilitaria mudança no comportamento dos alunos. Sobre isso, já dizia Clifford (1998), ao enfatizar que o campo sofre alterações com a presença do pesquisador.

A sinceridade dela, foi bastante relevante para mim fazer repensar a pesquisa, mesmo que eu já estivesse ciente de que não a acompanharia em todas as turmas, tentei-me colocar em seu lugar e perceber que ter um corpo estranho durante um semestre poderia mesmo ser desconfortante. Acabou o horário da aula vaga, era preciso ir a outra turma, e ela disse que deixaríamos essa conversa para o outro encontro. Adentramos a sala, mas não consegui prestar atenção no que ocorria naquele momento, meus pensamentos estavam voltados para a conversa que havíamos tido anteriormente.

Me senti um incômodo, e envergonhada não apenas por ela, mas por todos os outros professores, pois na conversa ela deixava escapar que tinha comentado com diferentes professores a respeito. E quando saíamos de uma turma para outra que nos deparávamos com outro professor, tinha a impressão de que o olhar desses para a professora era como se estivesse lamentando a minha presença. Meu desejo para aquele momento era a fuga daquele espaço, que as horas se passassem rapidamente para que pudesse sair dali e pensar em alguma maneira de resolver esse impasse.

Nesse dia, saí da escola sentindo-me encurralada, e refletindo sobre o que é a pesquisa de campo e ficava pensando sobre qual seria a postura correta a adotar em termos metodológicos, tentei rememorar ou buscar nos conhecimentos teóricos a respeito da etnografia uma resposta que pudesse me indicar caminhos para resolver aqueles impasses, desejava na realidade um manual com respostas prontas sobre o que fazer diante da situação, se seria correto insistir pela realização da pesquisa como havia sido pensada, se deveria procurar outra instituição que me desse abertura, ou se o melhor caminho seria adequá-la a aquela realidade, mas como não há esse manual considerei o que aponta Brandão (2007, p.) “a prática da pesquisa vai muito em cima de uma relação pessoal”, ou seja, um campo marcado por subjetividades, em que as respostas devem ser construídas juntamente com o próprio campo.

Não havia respostas as minhas perguntas nos métodos da antropologia, eu quem deveria descobrir os meios pelos quais me possibilitasse o desenvolvimento da pesquisa. Pois se tratam

de situações construídas no campo. Ao invés de buscar respostas em um manual, como gostaria, era necessário se questionar a respeito do porquê da rejeição, tentar compreender quais os fatores que tornavam (ou tornam) o desenvolvimento da pesquisa como motivo de negociação.

No terceiro encontro, no término das aulas, ela me sugeriu que eu observasse apenas uma turma de cada ano, foi quando expliquei que não iria ficar em todas as turmas como ela estava pensando, que só estava conhecendo para poder decidir em quais realizar E que tinha interesse nos 8ºs e 9ºs anos. Deixei definido que observaria uma turma do 8º e duas dos 9º (Durante as primeiras observações tive interesse em ficar com duas turmas devido os distintos posicionamentos acerca das religiões.).

Em relação a duração do tempo, voltou atrás no que havia dito e falou que eu visse o que fosse melhor. Mas que se eu ficasse menos tempo observando porque seria melhor para a minha escrita, já que teria mais tempo. Ou seja, se utilizava de argumentos com a prerrogativa de que facilitaria o meu trabalho, quando na realidade a intenção era beneficiar a si.

A partir daí a convivência tornou-se mais tranquila, a professora aceitou que eu desenvolvesse a pesquisa. Mas, devido aos fatos relatados, fiquei com medo da professora poder se arrepender e desistir, por isso, procurei outra escola, para que caso ela desistisse isso não afetasse a realização do meu projeto.

Foi quando me dirigi a escola Romênia e fiquei por insistência como já relatei. E como a professora dessa escola se negou a assinar o TLE, afirmando que primeiro eu fosse vendo se valeria a pena desenvolver lá, e que se caso eu realmente ficasse ela assinaria depois. E mais, uma vez por insegurança procurei uma quarta escola, contudo, continuava indo nas outras normalmente fazer a pesquisa. Com exceção da primeira que foi enfática em não aceitar.

Se referindo a escola Líbia, o processo de entrada nessa foi menos traumático, meu primeiro contato foi com o diretor da escola que me recebeu amigavelmente e solicitou que eu retornasse à escola no dia em que o professor de Ensino Religioso tivesse aula, para ver a possibilidade ou não em desenvolver a pesquisa.

Na semana seguinte, retornei à escola, e o diretor me levou na sala onde o professor estava dando aula, nesse percurso falou que no período de chuvas (Julho foi o mês que iniciei a pesquisa nessa escola) o número de alunos que frequentavam as aulas era mínimo. Ao chegar na sala em que estava o professor, haviam apenas dois alunos e ele.

Ele ao ser chamado pelo diretor, veio em nossa direção, onde fui apresentada e me falou que não havia nenhum problema, em poder acompanhá-lo. O diretor nos deixou sozinho e expliquei a proposta da pesquisa, com seus objetivos e metodologias, em nenhum momento se opôs e nem tentou modificar o que estava propondo, falou apenas que me aceitaria. Falou que

era mestre em Ciências das Religiões, o que me deixou feliz, por ser ele pesquisador, entenderia a minha função naquele espaço, e as minhas necessidades diante da pesquisa, bem como me possibilitaria ver a disciplina sob um novo olhar. Visto que esse componente curricular na maioria dos casos os profissionais que a lecionam não possuem formação específica. Assim, esse seria um dado muito importante.

Na conversa, o professor deixou claro que era preciso que eu compreendesse que o discurso da teoria na universidade é uma coisa, e que na prática é outra. Ideia essa que os outros professores também destacaram. Refleti, sobre como essa ideia é naturalizada e propagada pelos profissionais da educação. Assim, é importante desnaturalizar esses essencialismo, e analisar o que se esconde atrás dessa afirmativa e se ela é verdadeira, é preciso pensar sobre quais os fatores que tem contribuído para esse distanciamento e como que ocorre.

Seria então, a universidade que estaria longe da realidade da escola ou a escola longe do que prega a universidade? Para além dessa reflexão é necessário pensar sobre os fins em que se utiliza essa afirmativa. Na pesquisa ela foi utilizada para justificar futuros percalços que poderiam ser vistos durante o seu desenvolvimento.

Em nenhuma hipótese essa discrepância entre a teoria e a prática é saudável a educação. Sobretudo quando ocorre a naturalização e deixa de ser um objeto de buscas por melhorias e qualidade, tornando-se em argumentos para justificar os limites que são impostos a prática pedagógica. Assim, toda naturalização é problemática, tendo em vista que tendência os professores a não questionar tal fato, de modo que aquele aspecto é tão natural que nem se questiona sobre o que tem sido diferente entre o discurso e a prática.

Finalizando a conversa com ele naquele momento, o agradei pela possibilidade de realizar tal estudo, ele falou que não tinha problemas, que sempre recebia estagiários. Um dos fatores que me chamou atenção, foi que diferente dos outros professores, não me apresentou um leque de dificuldades, desabafo, e implicações no desenvolvimento desta, como os outros professores o fizeram, afirmando que estavam me deixando a par da situação. Mas, que na realidade se tratava de tentativas que me impulsionasse a procurar outro campo. Portanto, foi em meio a essas três realidades que desenvolvi a pesquisa.

3.2 Sobre as escolas, alunos e professores

As três escolas, onde foram realizadas as observações, são da rede pública municipal de Ensino. A escola Arábia e Romênia estão localizadas no mesmo bairro e a Líbia em um

bairro vizinho. Na escola Arábia, a pesquisa foi realizada em três turmas, uma do 8º ano e duas do 9º, no turno vespertino, acompanhava a professora e alunos uma vez por semana. Já na escola Romênia acompanhei os alunos da EJA, dos ciclos II, III e IV. Não dá para afirmar separadamente em quais dessas ocorreu a pesquisa, já que, dependia muito da dinâmica da professora.

Quando faltava professores ela juntava, ou se dirigia para uma turma diferente. Então, passei em todas elas mesmo que rapidamente. Na escola Líbia, a pesquisa também ocorreu no turno noturno com a EJA. Na qual acompanhei o ciclo II e III.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, elaborado em 2013, a escola Arábia foi fundada em 2000, com início das atividades em 13 de março. Atende crianças e adolescente com faixa etária entre os 6 aos 14 anos de idade. Funcionando nos turnos matutino e vespertino, oferecendo o nível de ensino fundamental I e II, que corresponde os nove anos da educação básica.

No ano que fora construído o PPP, a instituição era composta por 638 aluno, 30 professores, uma equipe técnica formada por uma Assistente Social, duas orientadoras, duas supervisoras, e duas psicólogas, contudo, atualmente não possui nenhuma psicóloga. A gestão é formada por uma diretora e duas vice-diretoras. Em relação ao número dos outros funcionários que formam a comunidade educativa o documento não indica, apenas lista que fazem parte do quadro de funcionários merendeiras, vigilantes, inspetores, auxiliares de limpeza e de secretaria. O que pode aparentar certa desvalorização em relação a esses profissionais, já que se tornam invisíveis nesse documento, enquanto que as outras funções aparecem claramente.

Em relação aos aspectos socioeconômicos, o PPP informa que sua clientela pertence a diferentes aspectos, que são oriundos dos bairros vizinhos e do próprio bairro da instituição e de uma comunidade vizinha. Contudo, nas observações pude constatar que diferente das outras escolas, a maioria dos alunos aparentavam ser de classe média, a maneira como se vestiam, e como chegavam a escola já apontava esse indício. No horário de início e fim das aulas a quantidade de carros particulares e de carros escolares em frente à escola para pegar os alunos era grande. Fato esse que me chamou atenção, parecia se tratar de uma escola privada.

Outra característica que chamava bastante atenção era a quantidade de alunos de cor negra em relação a cor branca. As turmas observadas, eram compostas por uma média de 35 alunos, tinham turmas que apenas seis deles eram negros. Em outras, esse número era menor. Tinham alunos que não eram de nacionalidade brasileira. E como esses aspectos me chamou atenção, puxei conversa com um funcionário da escola a respeito, que me informou que não era

por acaso, que não entrava qualquer um, havia toda uma seleção, pois esta escola era uma das melhores do município, que sempre se destacava no *Prêmio Escola Nota Dez*⁴⁶.

O nível de participação dos alunos nas aulas era muito bom, participavam ativamente das discussões. Ao dizer para o professor da escola Líbia, que também desenvolvia a pesquisa na Arábia, ele prontamente afirmou que o nível de lá era outro. Ou seja, a fama da escola era conhecida. Acredito que por esse motivo que tanto a professora quanto a diretora me perguntaram o porquê de ter escolhido aquela instituição, talvez esperasse como resposta o reconhecimento da qualidade do ensino da instituição.

De acordo com o PPP (2013) da instituição a escola Romênia, foi fundada em 1982, funciona com o ensino fundamental do 1º ao 9º ano nos turnos fundamental e atualmente funciona a noite com a modalidade EJA do 1º ao 9º ano que é dividido em ciclos. Sua comunidade é formada por professores, orientador, assistente social, psicólogo, supervisor, auxiliar de informática, auxiliar da secretaria, auxiliar de serviços gerais, secretário, vigilante, supervisora de merenda, merendeira, inspetora e merendeira. Assim, a escola é formada por 43 professores e demais funcionários, atende 699 alunos.

Da mesma maneira que a escola Arábia, a forma de organização no documento que define seus profissionais obedece uma hierarquia, onde primeiro são apresentados os especialistas e após os funcionários, que é como o documento se refere aos demais profissionais que não desenvolve atividades relacionadas a curso superior.

Esse dado precisa também ser objeto de reflexão, é necessário entender por que motivos esses últimos recebem um tratamento inferior no documento, porque não poderiam ser eles os primeiros da lista a serem elencados? E tratá-los com o título de funcionários, dá margem ao entendimento de que os especialistas não são. Ou seja, organizado dessa maneira, dá a entender que esses formam a instituição e os demais são agregados.

No documento é expresso que a comunidade que compõe a escola é formada por “crianças e adolescentes, dos quais muitos estão em situação de risco social. Temos muitos alunos fora de faixa etária na série, em grande parte devido as questões psicossociais que enfrentam (famílias envolvidas em várias formas de violência)” (PPP, 2013, p.12).

Durante a pesquisa observou-se que os alunos são oriundos das comunidades próximas da escola. Em conversa com um funcionário da escola me foi informado que muitos dos alunos (do turno noturno, tendo em vista que nessa instituição escolar a pesquisa foi realizada nesse

⁴⁶ Trata-se de um Decreto de Lei municipal, que “é baseado na valorização do desempenho da aprendizagem e da gestão escolar”. Para maior compreensão ver Decreto de nº 6.492/2009. Disponível em: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/05/decr_6492.pdf. Acessado em 07/05/2016.

turno com alunos da EJA), tem envolvimento com drogas, que as vezes chegam a escola sob seu efeito.

Em uma das aulas, ao chegar na sala de aula, notei que havia um aluno que para mim era novato, já que durante a pesquisa foi a primeira vez que o vi ali. Era alto, branco 17 anos de idade e se expressava muito bem. A professora falou com ele sobre sua ausência nas outras aulas, ele informou: - *“Só vim hoje porque amanhã é minha audiência, não sei se vou ficar livre ou não, mas preciso dizer que to estudando”*. Foi quando percebi que se tratava de um adolescente infrator, que aguardava do órgão competente a aplicação da medida socioeducativa.

Ele afirmara que tinha três processos na justiça, um quando tinha 12 anos de idade por assalto a mão armada e o que aguardava o julgamento foi por ter matado um jovem que falou mal de sua mãe e sua irmã. De acordo com ele, também são envolvidos com crimes seu pai e seu irmão, esse teve como medida o regime semiliberdade. Nesse dia o assunto da aula foi sobre esse aluno, que ficou falando do seu envolvimento com o mundo do crime.

Interessante é que depois de relatar suas experiências ele diz: - *“mas eu sou ateu”*! Como se atos fossem justificados pelo fato de não ter nenhuma religião, ou ser ateu significava ausência de princípios éticos. No término da aula, ele falou que umas pessoas o estavam procurando para matá-lo, que não podia sair da escola sozinho e pediu a professora o telefone dela para que ele chamasse alguém para buscá-lo. Ficamos apreensivas (eu e a professora), não sabíamos se o que dissera era verdade, ou se estaria só tentando chamar a atenção ou mesmo utilizar o telefone para outros fins. Outro aluno da turma também afirmou que um de seus irmãos tinha envolvimento com o mundo do crime e pagava pena em regime fechado

Mesmo a localização dessa escola sendo no mesmo bairro que a escola Arábia, ela ficava num local afastado e com pouca iluminação. O percurso que fazia de minha residência até a escola a pé era de 20 minutos, porém, era marcado pelo medo, principalmente por ser um trajeto que representava perigo, por ter muitos assaltos e recentemente ter sido palco de um ato de violência contra duas mulheres.

Os professores não saíam a pé da instituição e quando o fazia eram acompanhados. E alguns alunos por me virem fazendo o trajeto a pé e sozinha me alertaram, dizendo que era perigoso e que mesmo em frente à escola tinha muitos assaltos. Certa vez, ao chegar em frente à escola percebi uma movimentação diferente e ao me aproximar me informaram que recentemente os alunos tinham acabado de sofrer uma tentativa de assalto. Enfim, apenas para demonstrar, que a diferença entre os contextos sociais e culturais das escolas Arábia e Romênia são nitidamente opostos.

A escola Líbia, iniciou suas atividades em 20 de março de 2003 nos três turnos, com o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e a modalidade EJA. De acordo com o PPP (2014), a escola assiste 1036 alunos. A maioria deles são do próprio bairro em que a escola se localiza. O quadro funcional é composto pela equipe gestora, equipe técnica, professores do 1º ao 9º, auxiliar de sala, oficineiros do programa mais educação, vigilantes, monitores de informática, pessoal de apoio, supervisora da merenda e merendeiras.

De acordo com o documento supracitado “a comunidade atendida pela escola, em sua maioria vem de lares com renda inferior a um salário mínimo ou assalariado, com ou sem uma profissão definida” (s/p.). Ao contrário da escola Arábia, a presença de alunos de pele negra era uma de suas características peculiares. Que confirmam a tese de que nesse país, negro tem classe social definida.

3.3 Os professores

A professora Marília da escola Arábia, possui formação em Ciências das Religiões pela Faculdade de Educação teológica do Nordeste/FAETEN, instituição conveniada com a Universidade Estadual Vale do Acaraú/ UVA. Tornou-se professora de Ensino Religioso porque sempre teve o interesse pelo conhecimento das religiões (porém não tinha interesse em lecionar). Trabalha com esse componente curricular há dez (10) anos, e no período da pesquisa estava assumindo vinte (20) turmas. Tem experiência não apenas com a docência, mas também com formação continuada. Trabalhou como formadora do Ensino Religioso em um município da Paraíba durante dois anos, e além das formações, Marília assessorava os profissionais, fazia visita nas quinze (15) escolas, olhava cadernetas e juntamente com a prefeitura adotou o livro de Ensino Religioso da editora FTD.

Uma adoção preocupante, porque a coleção dessa editora trata-se de uma proposta cristã, pois mesmo as autoras afirmando que a coleção está organizada obedecendo os PCNER, o que há de fato é uma preponderância cristã, em que mesmo apresentando superficialmente aspectos de outras religiões, a sua ênfase é no cristianismo e sequer as religiões de matrizes africanas aparecem nesta coleção.

Tem buscado apoio didático nos livros, seminários, congressos, livros utilizados no período da graduação, e nos cadernos do FONAPER. Usa a coleção da FTD, das Paulinas, Saraiva.

Já a Priscila, docente da escola Romênia, possui formação em Pedagogia, trabalha com o Ensino Religioso há seis (6) anos, e no período da pesquisa está assumindo 36 turmas, em duas escolas. Tornou-se professora de Ensino Religioso devido a sua curiosidade pelo “desconhecido” (religião). De acordo com ela sua formação em Pedagogia tem contribuído com as didáticas, de como entender o outro. Busca apoio didático primeiro nas formações continuadas, na internet, trocas de experiências com os colegas. Nos livros da Maria Inês Carniato da editora Paulina - livro que o município adotou, ver projetos dos professores de Ensino Religioso de Curitiba, utilizou também o livro a África está em nós para estudar as religiões afro.

Jorge, o professor da escola Líbia, afirma que, o que o levou a lecionar Ensino Religioso foi o desejo que sempre teve em trabalhar com questões ligada as religiões, sempre voltada para o sagrado. Fato este que o impulsionou a fazer o curso em teologia, história, mestrado em Ciências das religiões e a graduação também nessa área que está cursando atualmente. A sua formação de acordo com ele tem contribuído para sua prática através dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos nas respectivas áreas, tanto em teologia, como em História e agora ciências das religiões. Que são essenciais para que tenha êxito nas aulas. Trabalha com o ER há dez anos, desde que foi implantado no município. Atualmente tem trinta e duas (32), turmas divididas em duas escolas, trabalha com o ensino fundamental II e EJA. Busca apoio pedagógicos em livros, coleção fornecida pela prefeitura, jornal pedagógico o Transcendente, Revista mundo jovem, artigos na internet, sites do FONAPER, livros e revistas da editora Paulos e Paulinas.

3.4 Dos alunos

A metodologia adotada para a entrevista com os alunos, foi por meio de convite, não foi realizado uma seleção para escolha, mas o espaço foi destinado a aqueles que tivessem interesse em participar da pesquisa. Os alunos que se dispuseram a participar têm faixa etária dos 13 aos 17 anos de idade. A maioria deles da escola Arábia manifestaram interesse, mas apenas nove (9) do 8º ano e dezesseis (16) do 9º trouxeram o Termo de Livre Consentimento assinado pelos pais, os outros diziam sempre que haviam esquecido de trazer.

Desses vinte e cinco (25) alunos, um (1) é Espírita, sete (7) são católicos, quatorze (14) evangélicos de diferentes denominações religiosas, um (1) não tem religião, não frequenta nenhuma instituição religiosa, mas pega os conceitos de cada religião e forma a sua e acredita

em Deus, um (1) não tem religião e também acredita em Deus, e um (1) afirmara que possuía três religiões, evangélica da igreja Batista, católica e Espírita.

Nenhum dos alunos se declararam adeptos as religiões de matrizes africanas, e os alunos entrevistados também disseram que em suas turmas não haviam alunos dessas religiões, Emiry, afirma que *“pode até ter, mas ninguém fala abertamente assim. Porque eu acho que até com medo do preconceito”* (Emiry, 15 anos, espírita, 9º ano “B”). [...] *“ser uma criança de Candomblé é ter de estudar numa escola invisibilizando essa identidade, silenciando-se enquanto religiosa que tanto ama os orixás, para se esquivar do preconceito que já está posto se proteger da discriminação, se proteger do racismo mesmo tendo a pele branca”* (ALMRANTE, 2015, p. 116).

Sobre Maraiane, pedi para que ela explicasse como seria ser adepta de três religiões ao mesmo tempo. Ela argumentou que:

“Por que isso é muito da minha família. Evangélica é por causa do namorado, porque passo a semana com ele, aí eu acabo indo e gostei, me senti muito bem lá e comecei a frequentar a igreja. A católica é porque desde pequena eu gostei de lá, porque lá tem a comunhão, lá tem todo aquele ritual de igreja e eu gosto disso, eu fui coroinha dos meus 5 até os meus 10 anos de idade e eu gosto muito da católica. A espírita foi escolha minha porque eu acredito muito nessas coisas sabe, de que existe espírito e não sei o que, por isso que eu to com esses colarzinhos assim (pegando em uns colares que estavam usando e me mostrando), depois eu explico pra você. Eu gosto muito dessas coisas de ocultismo, então eu me sinto bem nas três, aí eu frequento as três ao mesmo tempo e não sinto nenhum preconceito sobre as três, não vejo, acho que, claro tem todas as suas diferenças, a igreja evangélica celebra de um jeito, a católica celebra a missa de um jeito e a espírita celebra a reunião de um jeito. Mas pra mim é como se fosse uma igreja só, entendeu? Porque eu creio no mesmo Deus, creio nas mesmas coisas, nada muda. O que muda é o que você acredita lá entendeu? (Maraiane, 8º ano).

Esse fato confirma que a (re) construção da identidade religiosa no Brasil não ocorre de forma unidirecional, sobretudo, quando se refere a pertença religiosa, haja vista que a múltipla pertença é uma característica no campo religioso. Logo, ser adepto de uma religião, não significa não ser de outra. Ainda que, tanto para a religião católica quanto para a evangélica há a exigência de vínculos institucionais. Para Magnani (2009, p. 25), *“é uma peculiaridade que se verifica em muitas práticas: em vez de conversão definitiva, o trânsito, em vez de filiação exclusivista, duplos ou mais pertencimentos, simultâneos ou sucessivos”*. Essa é uma característica atual acerca das práticas religiosas.

Sobre a tripla pertença da aluna, perguntei se ela já tinha sofrido algum tipo de preconceito e/ou rejeição por parte dos seus pares religiosos ela afirmara que não, e que se porventura isso viesse acontecer *“não ligaria, eu acho que cada um respeita a sua vida [...] eu*

não me sentiria constrangida e nem pararia de frequentar porque é o que eu gosto, entendeu? Ninguém tem nada a ver com isso"! Dessa forma, a identidade religiosa dessa aluna se apresenta um passo à frente aos preconceituosos e fundamentalistas religiosos.

Sobre os que declaram não ter religião, “não se trata, portanto, somente de um movimento em direção ao ateísmo, mas sim a composição de um repertório simbólico particular, afinal, a não filiação não significa necessariamente ausência de religiosidade” (ALMEIDA e MONTERO, 2001, p. 9). Até porque não há ausência de religiosidade, e sim de vínculos institucionais com determinada religião. “Para esta geração está socialmente legitimada a possibilidade de ser religioso sem religião” (NOVAES, 2006, p. 141). Então nota-se que a religiosidade nesses que se dizem não ter religião é uma característica presente

Os alunos da escola Romênia apenas sete (7) dos ciclos III e IV aceitaram participar da pesquisa. Desses, dois (2) são católicos, três (3) são evangélicos e dois (2) não possuem religião e não acreditam em Deus, com faixa etária entre os 15 aos 18 anos, um público mais jovem em relação aos alunos da Líbia.

Nessa, o número de participantes foram nove (9). Com faixa etária entre os 15 aos 58 anos de idade. Os alunos dessa escola em sua maioria são adultos, alguns com mais de 60 anos, principalmente no terceiro ciclo.

O pouco número de alunos entrevistados nessas duas instituições são reflexo da evasão escolar, que tem se tornado uma característica bastante peculiar na EJA. De modo que o número máximo de alunos nas aulas eram 6 e 10 por turmas. Analisando o quadro de rendimento escolar dos últimos três anos da escola Romênia, percebe-se o quanto é preocupante a questão:

Imagem 2- Rendimento escolar na escola Romênia

QUADRO DE RENDIMENTO ESCOLAR-2013 (ANO LETIVO 2012)					
ESCOLA					
ANO/NÍVEL	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS APROVADOS	ALUNOS REPROVADOS	ALUNOS DESISTENTES	ALUNOS TRANSFERIDOS
CICLO ALFA					
CICLO I	17		4	13	
CICLO II	24	6	1	17	
CICLO III	77	16	11	45	5
CICLO IV	50	19	1	26	4
TOTAL	168	41	17	101	9
60,11%					
QUADRO DE RENDIMENTO ESCOLAR-2014 (ANO LETIVO 2013)					
ESCOLA					
ANO/NÍVEL	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS APROVADOS	ALUNOS REPROVADOS	ALUNOS DESISTENTES	ALUNOS TRANSFERIDOS
CICLO ALFA					
CICLO I	11	1	1	8	1
CICLO II	18	2	0	15	1
CICLO III	78	7	14	57	0
CICLO IV	66	24	1	38	3
TOTAL	173	34	16	115	5
68,20%					
QUADRO DE RENDIMENTO ESCOLAR-2015 (ANO LETIVO 2014)					
ESCOLA					
ANO/NÍVEL	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS APROVADOS	ALUNOS REPROVADOS	ALUNOS DESISTENTES	ALUNOS TRANSFERIDOS
CICLO ALFA					
CICLO I	13	4		9	
CICLO II	18	4	5		9
CICLO III	65	12	3	47	3
CICLO IV	54	17	3	32	2
TOTAL	150	37	11	88	14
58,66%					

Fonte: Assistente Social da escola.

Os números são alarmantes, revelam que as matrículas e aprovação nesses dois últimos anos tem tido uma queda em relação ao ano de 2012, em contraponto com o índice de desistência que tem apresentado um crescimento se compararmos os dados de 2012 e 2013, mudando apenas em 2014, onde tem uma queda de quase 30% em relação ao ano anterior. Assim, o aproveitamento de estudos é inferior a 50%, fato esse que deve ser questionado, principalmente na tentativa de perceber quais os fatores que tem contribuído com essa realidade, bem como refletir sobre qual a função da escola diante desse contexto e o que ela tem feito para buscar melhorias para essa realidade.

Observando a imagem abaixo acerca da escola Líbia, percebe-se que esses dados também são preocupantes, pois a porcentagem de aproveitamentos em relação ao índice de reprovação e abandono escolar é muito baixa, ou seja, se juntar os dados de reprovação e desistência percebe-se que o número de alunos que tem êxito nos estudos é ínfimo.

Há o ingresso dos alunos nessa modalidade, mas no que se refere a permanência tem se mostrado uma deficiência nas duas escolas analisadas. Um mal que atinge sobretudo a EJA, pois, basta olhar o mesmo quadro em relação aos alunos do 6º ao 9º ano e a realidade é outra.

Imagem 3- Rendimento escolar na escola Líbia

Rendimento escolar diurno do 6º ao 9º Ano 2013									
Ano	Mat inicial	Transf.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Mat. final	Ind. Aprov.	Ind. Reprov.	Ind. Aband.
6º	144	14	18	72	40	112	55,3%	30,8%	13,8%
7º	139	11	05	89	34	123	69,5%	26,6%	3,9%
8º	85	06	04	62	13	75	78,5%	16,4%	5,1%
9º	80	06	04	66	04	70	92,0%	4,0%	4,0%
Total	448	37	31	289	91	380	70,3%	22,2%	7,5%

Fonte: Atas Escolares

Rendimento Escolar noturno dos Ciclos Ano 2013									
Ciclo	Mat inicial	Transf.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Mat. final	Ind. Aprov.	Ind. Reprov.	Ind. Aband.
I	32	-	15	07	10	17	21,9%	31,3%	46,8%
II	56	01	27	21	07	28	38,2%	13,7%	49,1%
III	122	04	76	35	07	42	29,7%	5,9%	64,4%
IV	48	05	18	21	04	25	48,9%	9,3%	41,8%
Total	254	10	132	84	28	112	34,4%	11,5%	54,1%

Fonte: Atas Escolares

Projeto Político Pedagógico.

Além, dessa infeliz realidade que acomete essa modalidade, o olhar do professor da escola Líbia, a respeito de alguns alunos não contribui para a melhorias na EJA, tendo em vista que de acordo com ele, muitos dos alunos que ali estão *“não querem nada com a vida, são jovens envolvidos com drogas”*.

E a professora da escola Romênia sobre as saídas dos alunos da sala de aula (alunos saíam com frequência e ficavam no pátio da escola), também ressalta esse ponto, e ainda diz que grande parte deles estão ali até o horário da merenda escolar, que depois não fica quase nenhum aluno na escola, apontando ser esse o fator que os leva para a escola.

A questão é, que se esses alunos não querem nada com a escola, o que os leva aquele espaço? Mesmo depois de um dia de trabalho cansativo, como alguns relatava que estava com dores de cabeça, pelo dia difícil no trabalho. Seria mesmo um prato de alimentação? Ou a não participação efetiva dos alunos nas aulas estaria vinculadas a outros fatores, como a carência de um espaço motivador que lhes desperte a curiosidade pelo conhecimento.

É preciso refletir se essa afirmativa não se trata de um plano de escape tanto do professor quanto da escola para se redimir de uma função que não tem dado conta. Ao invés de procurar culpados, a escola necessita repensar seu papel diante desse contexto.

A respeito das religiões dos alunos entrevistados, há a preponderância do cristianismo e um número relevante que não tem religião. Nenhum dos alunos entrevistados se declararam pertencentes as religiões afros, apenas em algumas aulas. (Na escola Arábia e Líbia os professores precisaram faltar e me pediram para que assumisse as turmas), dialogando sobre o que eles conheciam, alguns afirmara que tinha parentes que eram adeptos.

Um deles fez essa declaração como argumento de defesa a religião, pois outros falaram que era “diabólica, do mal”, foi quando um aluno entreviu e afirmara que a pessoa estava errada, que seu tio era adepto e que não fazia maldade, que isso era da pessoa. Outro caso, foi quando os alunos expressavam seu estranhamento diante do ritual e outra aluna falou algumas questões referente as mudanças corporais durante o transe.

A negação de pertença as religiões afro, não significa que não há a presença de alunos de terreiros nas escolas, pelo contrário, “*alguns se manifestam como de religiões afro, mas muito pouco, [...] um ou outro, quando está em particular comigo eles dizem: -professor eu não falei na frente da turma porque eu tenho vergonha, - aí preferem falar pra mim individual, no espaço que não seja sala de aula*”. Disse o professor Jorge.

A professora Priscila da escola Romênia afirma que seus alunos são católicos, evangélicos, testemunha de jeová, sem religião, espíritas e candomblé. Os que são do Candomblé “*apenas um só, ele chegou pra mim, ai disse que gosta, porque minha avó, é, é, minha avó tem esta crença*”. A professora Marília da Arábia relata que há entre os alunos, adeptos ao candomblé, mas que, essa identidade não é exposta a todos, “*tem alunos meus que são do candomblé, mas isso é sigilo, teve um que depois disse a minha mãe é la do terreiro de macumba!* ”.

Nesse sentido, o que há com as religiões afros não é ausência de adeptos, mas crianças e adolescentes que se negam a assumir sua identidade religiosa para não terem que enfrentar preconceitos e discriminação. De tal modo, que Caputo (2013), em sua pesquisa pode verificar que muitas crianças envergonhadas de sua religião, preferiram se assumir pertencentes a outros credos.

3.5 Etnografia

A pesquisa científica assume diferentes abordagens metodológicas, entre estas, está à etnografia, que durante muito tempo foi tida como uma metodologia particularmente da Antropologia. Dessa forma, a prática desse tipo de pesquisa era atribuída a antropólogos. (Geertz, 2014). Que inicialmente se davam a partir de relatos de viajantes, era a chamada antropologia de gabinete. (Peirano, 1992).

No entanto, anos após, a etnografia assume nova perspectiva, onde o pesquisador deixa seu gabinete e imerge no universo do “outro”. Dentro dessa nova abordagem a pesquisa etnográfica vem sendo pensada até os dias de hoje, trazendo em sua compreensão algumas questões emblemáticas que serão abordadas no decorrer do texto.

A pesquisa etnográfica exige um contato direto e prolongado com os sujeitos estudados, Rocha e Eclert, (2008). O que se constitui num grande marco da etnografia, visto que, para compreender o modo de vida de outrem, as significações atribuídas à determinada ação de seu cotidiano é preciso mais do que uma observação, é necessário conviver com esse sujeito e enxergá-lo pela ótica de sua visão de mundo.

Muito embora, assumir essa postura não tem sido uma tarefa fácil, pois conforme os autores supracitados o antropólogo não pode se transformar em nativo submergindo integralmente ao seu ethos e visão de mundo. Mas, também não deve permitir que a forma de visualizar o “outro” seja alterada ou sofra influências de sua maneira singular de ver as coisas.

A etnografia vai perdendo essa característica solitária, em que o pesquisador sai de seu contexto sócio-histórico-cultural e aventura-se em um contexto que não lhe é familiar, visto que surgem as etnografias urbanas. Muito embora, Sáes, (2013, p. 135) afirma que “a ilha solitária nunca foi tão solitária nem selvagem assim”, pois no dia a dia a pesquisa na ilha distante pode acabar sendo algo muito parecido a uma sala de aula. No entanto, Ribeiro (1995), discorrendo sobre os antropólogos vai dizer que:

Esses meus colegas tem um irresistível pendor barbaralógico e um apego a toda conduta desviante e bizarra. Dedicam seu parco talento a quanto tema bizarro lhe caias em mãos, negando-se sempre, aparvalhados, a usar suas forças para entender a nós mesmo, fazendo antropologias da civilização. (p, 15).

Conforme o autor supracitado, o campo clássico, tem sido o mais desejado pelos antropólogos, em que prefere pesquisar aquele tido como “diferente” que a sua própria cultura. No entanto, esse é um recorte específico de um dado momento histórico, pois, esse interesse por pesquisar a própria cultura começa a se desenvolver, onde vai ser encontrada, pesquisas em espaços familiares ao pesquisador, como as escolas, o bairro onde se vive, entre outros. Assim, “a etnografia não deixa de ser etnografia quando deixa as locações exóticas, e pode encontrar objetos admiráveis muito mais perto, muito mais aí no meio”, (OSAÉS, 2013, p. 135).

Assim, a etnografia não é mais compreendida como prática exclusiva do antropólogo, pois, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento vão fazer uso desta abordagem. Entre eles estão os professores e profissionais ligados à educação, que preocupados com a diversidade presente na escola vai fazer uso dessa perspectiva metodológica, visto que, a educação e a antropologia dialogam entre si.

No entanto, o uso da etnografia na educação tem trazido algumas questões a serem pensadas, principalmente no que se refere à afirmativa de Marli André (1995) que afirma que não se faz pesquisa etnográfica na educação, e sim pesquisa de tipo etnográfico.

Para legitimar sua afirmativa a referida autora pontua alguns argumentos onde alguns deles ela pega emprestado de Wolcott (1988). A saber: a longa permanência em campo; o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados.

No entanto, o ponto mais crítico que André (1995), faz referência relaciona-se a uma separação entre cultura e educação. Que de acordo com Oliveira (2013b, p. 74), “o principal trabalho da referida autora: Etnografia da prática escolar (1995), marca-se por uma visão muito particular da etnografia, poderíamos afirmar aqui que uma visão reducionista da mesma”. A primeira fragilidade de seu trabalho é notada quando ela afirma que a preocupação do etnógrafo é com a descrição da cultura, enquanto que a educação é com o processo educativo.

A autora revela que a educação está alheia à cultura. No entanto, sabe-se que a diversidade cultural é uma característica presente no espaço escolar, em que preocupar-se com os processos educativos sem apreciar as diversidades culturais presente nesse espaço é desconsiderar a condição sociocultural dos alunos.

O segundo ponto criticado por Oliveira (*op. cit., loc. cit*) refere-se “à negação da possibilidade de se fazer pesquisas etnográficas no campo da educação, afirmando tais

pesquisas como do “tipo etnográfico”. Assim, é preciso considerar que, ou se faz pesquisa etnográfica ou não se faz. E que as referências em vários textos “como de “cunho”, “de caráter”, ou ainda de “inspiração” etnográfica, “o que percebemos é que em muitas das pesquisas que se afirmam desse modo, se utilizam desse subterfúgio apenas para tentar ocultar fragilidades e indefinições metodológicas” (*op. cit., loc. cit.*). Logo, a tese de que não se faz pesquisa etnográfica na educação não tem sustentação teórica e nem tão pouco prática. Para Oliveira (2013b) que:

A elaboração de pesquisas etnográficas na educação mostra-se enquanto uma contribuição substancial para esse campo de investigação, ampliando os horizontes e levando os pesquisadores ao encontro dos sujeitos que animam a prática educativa, devido a tanto, este breve ensaio possui essencialmente um caráter afirmativo no que concerne as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa etnográfica na educação, opondo-se, por consequência, a uma visão bastante difundida de que não há pesquisas etnográficas na educação, mas apenas pesquisas “de cunho”, “do tipo”, “de inspiração”, “de caráter”, “do tipo etnográfico”. (p. 71).

Outra questão apontada por alguns teóricos refere-se à longa permanência em campo, o que tem sido uma das incompreensões em etnografia, visto que, muitos pesquisadores têm trazido essa característica à pesquisa etnográfica. Muito embora, a expressão longa, é uma característica que precisa ser repensada, pois o longo na etnografia remete a ideia de vivência no maior tempo possível em campo.

Assim, essa afirmativa não infere que a etnografia precisa ser realizada em um tempo mínimo de anos ou meses, pois não existe linearidade na pesquisa etnográfica. Pois a mesma “pode durar uma semana ou duas como também podem durar vários anos” (MOREIRA, CALEFFE, 2008, p. 87). Ainda nessa direção são válidas as colocações de Peirano (2008, p. 3) ao afirmar que “ela está presente no dia-a-dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares, e, especialmente, na transformação em “fatos etnográficos” de eventos dos quais participamos ou que observamos”.

Desse modo, é compreensível que, se a etnografia está presente até em conversas com os colegas, logo a ideia que para fazer pesquisa etnográfica é preciso ter um tempo mínimo de meses ou anos é descartada. Pois o longo vai aparecer aí como o tempo máximo que o sujeito poder estabelecer nesse diálogo.

A etnografia é aqui compreendida como possibilidade de investigação, que se preocupa com os significados que os sujeitos dão as suas ações, inserindo-os em um dado contexto social e cultural. Desse modo, a etnografia tem em seu bojo a preocupação com o significado atribuído

pelos sujeitos as suas ações (GEERTZ, 2014b), no que implica desde as coisas mais simples do cotidiano as mais complexas.

Dessa forma, “o propósito da pesquisa etnográfica na educação é descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 86), mais que isso, deve-se ter em vista que a educação é sempre uma prática cultural, não podendo sua interpretação se desvincular desse pressuposto.

No entanto, conforme Oliveira (2013b) não se pode remeter a etnografia um caráter técnico, como se a etnografia fosse uma maneira de coleta de dados, pois os dados não estão simplesmente postos, em que o etnógrafo vai lá e o recolhe é para além disso, pois a etnografia exige uma construção de dados que se dá a partir do contato com o “outro” e da compreensão de como este se enxerga e enxerga o mundo.

O uso da pesquisa etnográfica não se constitui numa tarefa simples, visto que a própria metodologia requer certas posturas, que necessitam de requisitos básicos para a sua realização, requisito estes, que exigem do pesquisador certo desafio, como a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudos, sendo necessário um esforço para sua compreensão e ainda descrevê-los nos seus próprios termos (MAGNANI, 2009).

Nessa perspectiva, para essa compreensão faz-se necessário algumas posturas por parte de quem investiga, que remetem ao observar, ao ver e ao ouvir, constituindo assim uma atividade utilizada por diversos pesquisadores na descrição detalhada da vida cotidiana dos sujeitos. Assim, Oliveira (2013b, p. 71) afirma que estes dois atos cognitivos são para Oliveira (2006) “faculdades complementares que possibilitam o caminhar na pesquisa, devendo ser destacado que o processo de aprendizado teórico leva a produção de olhar treinado, que modifica a própria forma como enxergamos o nosso objeto”.

Além do olhar e da escuta, o escrever tem-se constituído como outro elemento imprescindível na pesquisa etnográfica, em que é estabelecido como responsáveis por trazer os fatos observados-vistos e ouvidos para o plano do discurso (OLIVEIRA, 2006). No entanto, esse não é um ato simples, pois se trata de escrever nos próprios termos aquilo que de fato representa a cultura do outro, assumindo assim, características de escritas diferenciadas de outros gêneros textuais.

Por isso, Geertz apud Oliveira (2006) afirma que para esse autor toda etnografia pode ser entendida não apenas como tecnicamente difícil, já que são colocadas nos textos a vida alheia, mas, sobretudo, por se tratar de um trabalho com um caráter moral, político e epistemológico. Desse modo, ousar em dizer que este ato tem sido uma das tarefas mais difíceis

da etnografia, pois o olhar e o ouvir apresentam suas dificuldades, mas não no mesmo grau do escrever, já que ele não consiste apenas em uma descrição expositiva, sem nenhuma reflexão, como alguém acreditou, afirmando que etnografia seria uma transcrição.

Assim, Geertz, (2014b), afirma que o objeto da etnografia é a descrição densa, onde a mesma exige a compreensão do que se está sendo dito, e essa não é uma tarefa simples, pois uma mesma ação pode apresentar diferentes significados, como a piscadela que é um exemplo citado por ele. Dessa forma, ao escrever uma pesquisa etnográfica, é necessário ter cuidado com a descrição dos dados, pois caso contrário pode-se cair no erro de atribuir interpretações vagas as determinadas atuações.

Outro fator importante que merece atenção é a domesticação do olhar, pois dependendo de como ela se dá, a mesma pode bloquear a visão de determinados aspectos do olhar e do ouvir, sendo assim, a reflexão deve fazer parte de todo processo da pesquisa. Nessa perspectiva, a ideia de domesticação teórica remete também ao fato da familiaridade que se tem com determinados aspectos, que assim, afetam a forma de enxergá-los, já que o contato cotidiano dificulta o estranhamento de algum acontecimento no campo. Sendo este a melhor maneira de compreender o outro (VALENTE, 1996).

Entende-se aqui como estranhamento, a concepção de Valente (1996, p. 59), quando afirma que “o estranhamento implica o desligamento emocional necessário, já que a familiaridade com o objeto de estudo, em geral, foi obtida através da convivência íntima da mútua socialização”. Assim, é estranhar o que antes não era visível em seu meio. Muito embora, essa não seja uma tarefa fácil, principalmente quando se tem um grau de familiaridade com o objeto de pesquisa, pois esse processo exige estar em constante reflexão que consequentemente, gera conflitos. Desse modo, Damatta (1978) aponta que:

O problema é então o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder - como etnólogo - estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os “porquês”) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação. (p. 28).

No entanto, essa não é uma tarefa simples, pois exige constante reflexão, já que estranhar ações anteriormente ocultas não tem sido uma tarefa corriqueira nos atos dos sujeitos. Muito embora, o autor supracitado afirma que o exótico nunca pode passar a ser familiar e o familiar deixar de ser exótico, ou seja, por mais familiar que se torne algo, mas as experiências vivenciadas a partir deles não assumirão experiências naturais.

Portanto, compreendendo a etnografia como uma metodologia que possibilita um olhar para além do que está visível ou do que se está dito, sendo necessário que o pesquisador

aventure-se nas pequenas relações que são desenvolvidas no cotidiano, tendo como objeto de observações fatos dos mais simples e banais que possam parecer.

É por meio dessa metodologia que se pretende trazer os fatos observados, visto e ouvidos durante a convivência com a disciplina de Ensino Religioso e a comunidade escolar para o plano da escrita, de maneira, a se empenhar “no sentido de que os fatos falem por si mesmos” (MALINOWSKI, 1976, p. 35). Portanto, um convite a esta “aventura antropológica” que continua no próximo capítulo.

4 DIVERSIDADE RELIGIOSA NA SALA DE AULA: presença, (in) visibilidades e desafios

Neste capítulo, constam as análises dos dados construídos durante a vivência em campo, por meio das entrevistas, das aulas observadas e das conversas nos corredores, tanto com os alunos, quanto com os professores. De forma a responder aos anseios da pesquisa, que é **compreender se a diversidade religiosa aparece nas aulas de Ensino Religioso e qual a contribuição da sua inserção nesse espaço do ponto de vista dos alunos e professores**, ficam expostos não apenas os conteúdos abordados pelos professores, mas a maneira como esses são apresentados e como os alunos relacionam-se com esses conhecimentos.

Portanto, por questões metodológicas as escolas, alunos e professores serão apresentados concomitantemente. Assim, este capítulo é menos denso teoricamente, haja visto que, nesse caso, considera-se mais importante permitir que as vozes dos sujeitos da pesquisa sejam ouvidas pelos leitores, de modo a garantir espaço para manifestarem seus pontos de vistas. Importam mais aqui o que é dito pelos sujeitos da pesquisa do que as análises teóricas.

As análises realizadas durante este capítulo tratam-se de uma tentativa de trazer para o plano da escrita as interpretações que os grupos estudados atribuem ao objeto pesquisado. Compreendendo que “os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mãos. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura.) ” (GEERTZ, 2014, p. 11), é preciso considerar que todo esforço realizado para a análise se configura dentro dessa perspectiva, haja visto que uma coisa é o que os pesquisados dizem a respeito do que foi perguntado, outra é a minha interpretação do que eles disseram.

Contudo, mesmo esse processo sendo marcado pela subjetividade, é preciso reconhecer que “se as etnografias são suscetíveis a múltiplas interpretações, essas não são, em qualquer momento, infinitas, ou meramente “subjetivas” (no sentido pejorativo) ” (CLIFFORD, 2011, p. 87). Desse modo, reconheço que há uma subjetividade imposta nesta análise, mas há também uma interpretação científica que a torna para além de um relato, descrição ou interpretação de caráter simplesmente subjetivo.

Partindo do pressuposto de que “é preciso ter acesso ao grupo, familiarizar-se com ele, enfrentar conflitos, aprender regras a duras penas, até que se estabeleça um clima de confiança mútua e colaboração” (SILVA, 2006, p. 32), tentei ser “contaminada” com o campo, ou seja, uma tentativa inicial de aproximação e entrosamento com os sujeitos pesquisados.

Dirigia-me às escolas sempre um pouco antes do horário do início das aulas para manter um certo grau de familiaridade com os alunos, já que esses eram os que eu tinha menos aproximação, tendo em vista que saía de uma turma e já me dirigia a outras. Mas, o processo de aceitação não foi tão simples, principalmente com os adolescentes, que não me davam abertura.

Durante a vivência nas escolas ficava puxando conversas para poder se aproximar, mas esses não davam a mínima a minha presença, com respostas monossilábicas respondiam minhas perguntas e/ou se viravam e conversavam com outro colega ou então saiam e me deixavam sozinha. Na escola Líbia, com os adultos o diálogo era mais natural – muitas vezes, eles próprios iniciavam a conversa.

Como parceiro de pesquisa, tinha comigo meu diário de campo, que me acompanhou durante todo o processo, onde despejava nele não apenas as descrições, informações pertinentes, mas também as motivações e frustrações de “estar lá”. Contudo, em determinados momentos percebi que o seu uso causava incômodo aos sujeitos pesquisados.

O professor Jorge, em determinada aula, dirigiu-se a mim, perguntou o que eu estava escrevendo, pegou o diário e começou a ler minhas anotações. Não demorou muito, logo me devolveu. Esse foi também o motivo pelo qual uma das alunas da escola Arábia perguntou à professora o que tanto eu escrevia ali. Ela respondeu que eu estava anotando o comportamento dela e deles – os alunos logo me olharam.

Foi assim que fui apresentada em todas as turmas, não pude me apresentar a eles: a professora quem o fazia afirmando que eu estava ali para observar o comportamento dela e dos alunos (pelas expressões faciais, não gostavam daquela função que, para eles, eu estava desempenhando). Assim foi também na escola Líbia, o professor fez essa mesma colocação.

Na escola Romênia, não fui apresentada, nem os alunos perguntaram à professora. Alguns estranhavam a minha presença, me olhavam, outra até me perguntou se era aluna novata. A maneira como fui apresentada só contribuiu ainda mais com o distanciamento entre mim e os alunos, pois eles passavam a me enxergar como alguém que os estava fiscalizando – uma posição marcada pelo poder e autoridade de um adulto, que já tinha o fato de estar sempre acompanhada pelos professores e essa função complicara ainda mais.

Fiquei pensando se era dessa forma que os professores me enxergavam, ou se isso se tratava de uma estratégia que viesse controlar o comportamento dos alunos. De toda forma, só pude me apresentar aos alunos uma aula antes da realização das entrevistas, foi quando expliquei os motivos de estar ali e porque precisaria ouvi-los, mas já era o final do semestre letivo.

Em campo, não observava apenas a presença da diversidade religiosa nas aulas de Ensino Religioso, tentava enxergar se, de alguma maneira essa, fazia-se presente também fora da sala de aula, nos diversos espaços da escola. Assim, ao transitar nas dependências das escolas, observava atentamente os espaços, cartazes expostos, quadros de avisos. Mas não foi encontrado nenhum símbolo ou traço que remetesse a alguma crença, a não ser símbolos usados pelos alunos e professores como adereços no corpo: pingentes em formato da estrela de Davi, em formato de cruz, o pentagrama – um símbolo da religião Wicca –, o hexagrama – um selo ocultista –, nomes de Jesus e Deus em anéis e em capas de alguns cadernos, a figura do yin-yang – símbolo do Taoísmo – na blusa de uma aluna.

São símbolos esses de fácil conhecimento dos alunos da escola Arábia. Na aula que a professora abordou sobre esse tema, os alunos os reconheciam facilmente. Alguns utilizavam por atribuir significados, como o caso da aluna que acredita em ocultismo; outros simplesmente por gostarem do símbolo.

4.1 Conteúdos trabalhados nas aulas de Ensino Religioso: entre o dito e o não visto

Antes de iniciar as análises sobre os conteúdos abordados, é preciso enfatizar que a maneira como o Ensino Religioso é trabalhado nessas escolas se distancia de qualquer prática proselitista: fato que foi de encontro a uma de minhas hipóteses, haja visto que minha “domesticação teórica” afirmara que o Ensino Religioso na escola pública era sinônimo de proselitismo.

Meu olhar estava voltado a essa questão. Tentava a todo custo enxergar práticas que confirmassem esse pressuposto. Foi quando percebi que era preciso me “despir” de tais teorias para poder visualizar a prática pedagógica do Ensino Religioso sem essa domesticação que altera o modo como visualizamos o objeto (OLIVEIRA, 1998). Assim, durante a estadia no campo, não foi visto nenhum dos professores sendo tendencioso a nenhuma religião.

Há algumas limitações nas maneiras como eles conduzem a disciplina, que serão tratadas ao longo do texto, mas a prática proselitista não faz parte das abordagens utilizadas por eles, fato este que é assegurado pela aluna Ana da escola Arábia, durante a entrevista, ao enfatizar que *“o bom dela (da professora Marília) é que ela não faz proselitismo nenhum, a religião nenhuma”*.

As discussões sobre o que trabalhar nas aulas de Ensino Religioso já foram abordadas em momentos anteriores a este capítulo, logo não será necessário tratar deles aqui, apenas frisar

quais conhecimentos estão sendo mediados por meio da disciplina nas três escolas. Contudo, é preciso refletir não apenas os conhecimentos que são inseridos por meio do Ensino Religioso, mas também pensar sobre a maneira como esses são abordados pelos professores, principalmente porque o fato de sua inserção não significa que esse esteja ocupando seu espaço, ou que corresponda a maneira como deve ser trabalhado.

Desse modo, sabendo que, no Estado da Paraíba e no município de João Pessoa não há a definição oficial de um currículo para esse componente curricular, em que de acordo com a Resolução de nº 147/2008, em seu artigo 10º:

Os conteúdos da Educação Religiosa, referidos nos artigos 7º e 8º, serão fixados pela escola, de acordo com seu projeto político-pedagógico, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e outros parâmetros curriculares específicos estabelecidos pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipais. (PARAÍBA, 2008, s/p.).

Então, fica ao encargo das escolas a definição de quais conhecimentos devem ser abordados no Ensino Religioso e que devem ser fixados em observância ao seu Projeto Político Pedagógico – PPP. De acordo com os professores, a rede municipal de ensino não tem a definição de um currículo, mas que tem um coordenador de Ensino Religioso e que nas formações continuadas⁴⁷ são passados que conteúdos trabalhar.

Quando indaguei aos professores se o PPP fazia referência ao Ensino Religioso, a professora Marília afirmou que sim, mas não sabia o quê, já que não tinha pego o PPP para ler. Priscila afirmou: *“eu não vou te responder porque eu não sei, quando tu pegou nele, tu não viu não se tinha? Porque é assim, se a gente não for atrás, ninguém dá nada, porque eu acho que deveria dar sem precisar pedir, todo mundo tem que ter o PPP”*. Nesse caso, a professora, atribui a responsabilidade de não conhecer esse documento a escola, pois, de seu ponto de vista, cabe à escola possibilitar aos professores uma cópia desse material.

O PPP é um documento que deve ser construído com a participação de toda comunidade educativa e esse desconhecimento revela que nem na escola Arábia e nem na Romênia o PPP foi construído em conjunto com esses profissionais. Já o professor Jorge afirma que,

Há sim, existe subsídios que fornece a prática do Ensino Religioso na sala de aula, dando suporte para que a gente possa ter a liberdade de trabalhar a disciplina de acordo com o próprio PPP da escola. O PPP contempla, como já existe desde 2006 o Ensino Religioso nas escolas do município, então sempre é contemplado também a disciplina. Contempla é, a questão da carga horária, contempla a questão do respeito as diferenças, contempla a questão de levar em consideração o conhecimento que vem de cada aluno, das suas famílias, contempla é, o respeito aqueles que não tem religião, contempla, não fazer

⁴⁷

Formação continuada ofertada pelo município aos professores do Ensino Religioso.

proselitismo e você ser imparcial, tratar todo mundo por igual, ao mesmo tempo respeitando as diferenças de cada e seus conhecimentos adquiridos.

Pontos cruciais esses que o professor apontou, principalmente porque todos os professores que trabalham com o Ensino Religioso necessitam saber qual a natureza desse ensino dentro da proposta de sua escola. Outro elemento importante ressaltado pelo professor é “a questão de levar em consideração o conhecimento que vem de cada aluno, das suas famílias”. Esse é um ponto relevante não apenas ao Ensino Religioso, mas em qualquer componente curricular.

Se tratando do Ensino Religioso, “os conteúdos são [devem ser] articulados a partir do cotidiano dos estudantes (o seu tempo e o seu espaço), integrados a um contexto mais amplo, escolhidos a partir da significatividade dos temas” (RODRIGUES et al., 2015, p. 105). É preciso que a escola considere os conhecimentos produzidos no contexto sociocultural dos alunos, fazendo com que eles se sintam parte do processo educativo.

Essa é uma crítica que teço às escolas pesquisadas pois, durante a vivência no campo, nenhum dos professores abordaram a religião Jurema. Percebendo essa ausência, em uma das aulas que precisei assumir as turmas⁴⁸ perguntei aos alunos o que eles sabiam a respeito. Em nenhuma das turmas houve quem conhecesse, ou sequer tivessem ouvido falar, de modo que as respostas foram as mais distantes possíveis. Fizeram relação com uma bebida alcoólica, que nesse caso era uma “cachaça” que leva esse nome, não faziam referência ao chá da Jurema usada no ritual da religião. Outros disseram ainda que era o nome de uma aranha de uma novela mexicana, que era o nome de uma pessoa.

Apenas duas respostas fizeram relação à religião - “*Não sei nem quem é! É uma santa? Jurema para mim é uma cachaça!*”. Essa aluna cogitava pelo menos a ideia de ser uma “santa”, já outro aluno faz a relação com as religiões afro, afirmando que é um orixá. O desconhecimento por parte dos alunos é fruto da ausência de discussões sobre. E o que mais incomoda é por ser esta uma religião presente no Estado Paraíba sendo “a região de Alhandra considerada como o berço da Jurema”⁴⁹ (SAMPAIO, 2015, p. 348), ou seja, não se trata de uma religião distante, mas presente no contexto geográfico no qual esses alunos estão inseridos.

⁴⁸ Precisei assumir as turmas mais de uma vez nas escolas Arábia e Líbia, uma ainda no período da pesquisa, outras em momentos posteriores, pois os professores tiveram problemas de saúde e me solicitaram que assumisse. Só não ministrei aula na escola Romênia.

⁴⁹ A respeito da Jurema, ver: SALLES, Sandro Guimarães. *À sombra da Jurema Encantada: mestres juremeiros na Umbanda de Alhandra*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

Nas escolas municipais de João Pessoa, há o livro *A África está em nós*⁵⁰, que trata das africanidades paraibanas, e nele há o capítulo *Expressões religiosas da população negra na Paraíba*, que, entre as religiões abordadas, a Jurema é uma delas. A falta de material didático não é motivo para que essa religião não seja discutida nas aulas. Um outro distanciamento da realidade dos alunos em relação aos conhecimentos trabalhados foi o tema sobre floresta/árvore como espaço sagrado em diferentes religiões, imaginei que a Jurema entraria na discussão, principalmente pelo fato do nome da religião ser também o de uma planta. Mas em nenhum momento apareceu.

Os três professores trataram sobre esse tema, por um viés diferente. Na escola Arábia a professora Marília abordou sobre como a árvore era vista como sagrada em determinadas culturas e religiões, fez a leitura da página 15 do livro do 9º ano, *Nossa opção religiosa*, de Maria Inês Carniato (2006) junto aos alunos e, em seguida, pediu que, segundo o autor do texto, escrevessem qual o significado da floresta/árvore nas diversas religiosidades. Ela afirmou que não era das religiões que estava tratando e sim *daquilo que está dentro da religião*, e deu como exemplo as crenças. Continuou dizendo que os alunos sabem a diferença entre religião e religiosidade, que já falou sobre, mas os alunos dizem não saber. Acredito que essa resposta da professora, dizendo que era algo que estava dentro da religião, não ajudou a esclarecer.

Como as perguntas eram de acordo com o autor do texto, logo os alunos responderam aquilo que o livro abordava: que a representação da árvore no Egito era a deusa Hathor, representada por uma árvore; na mitologia da Escandinávia, o universo tem a forma de um Carvalho; nos Vedas, a árvore representa o mundo e os lugares sagrados eram sempre construídos ao lado do tronco de uma grande árvore; nas culturas antigas da Mesopotâmia, a árvore sagrada era a Tamareira; na Babilônia, a árvore era considerada habitação de divindades.

A professora afirmou também que os povos da Antiguidade, que ocuparam o território da atual Alemanha, cultuavam Pinheiros. Por fim, explicou que as colunas dos antigos templos são uma forma estilizada de reproduzir os troncos das grandes árvores.

Portanto, essas discussões tornam-se distante dos alunos, não que esses contextos trabalhados não sejam importantes, mas que se trouxesse essa discussão para a realidade desses sujeitos, a aprendizagem se tornaria mais significativa. Por exemplo, abordar a árvore como símbolo sagrado para as tradições indígenas da Paraíba⁵¹, na Jurema, nas religiões afro e a relação com outras religiões (como as cristãs, aquelas que fazem parte do contexto desses

⁵⁰ AMORIN, Alexandre Moura de. FLORES, Elio Chaves. (Coords.). *A África está em nós*. João Pessoa: Editora Grafset, 2011.

⁵¹ A respeito, ver Farias & Barcellos (2012), e Barcellos (2005).

alunos), tanto seria significativo aos alunos como aos professores por deixarem-se apreender pelos conhecimentos que os alunos trazem de como as religiões deles relacionam-se com o meio ambiente.

O livro⁵² utilizado pela professora trata-se da coleção adotada pelo município, mas que é alvo de várias críticas, por se tratar de uma proposta que não aborda a diversidade religiosa. O problema maior reside quando o professor faz desse material o seu manual de ensino. O professor necessita ir além da proposta de um livro didático, sobretudo, quando este não dá conta dos conhecimentos a serem mediados com os alunos.

O professor Jorge não fez nenhuma relação do tema com as religiões, discutiu sobre o meio ambiente numa perspectiva ambientalista de preservação, abordou sobre a destruição de florestas pelo desmatamento, a poluição, extinção dos animais, e para isso entregou aos alunos uma folha com cinco perguntas. Assim, sua abordagem se deu sem o viés religioso.

Já a professora Luciana solicitou aos alunos que escrevessem um texto sobre meio ambiente e religião. Os alunos não entenderam a atividade e ficaram perguntando a ela o que era para ser feito. Ela repetiu e disse que já falara sobre em outros momentos. No término, ela pegou um texto com três linhas e me mostrou dizendo: - *“olha o texto que um escreveu. Os meninos do terceiro ano, da turma da manhã, faz bem melhor que eles”*.

Esse foi o único texto que tive acesso, apresentava algumas limitações em torno de gramática, ortografia e organização das ideias. Contudo, a comparação feita pela professora era completamente desnecessária, pois está lidando com alunos de outra faixa etária, com outras realidades e que necessitam ser consideradas, até porque a própria professora não deixou claro o que desejava na atividade proposta. Com a abordagem desse tema, além do aspecto sagrado que deveria ser relacionado, esperava que as religiões, presente nos contextos dos alunos, tivessem adentrado à discussão, o que não ocorreu.

Retornando à fala do professor Jorge sobre o PPP, o que chamou atenção sobre o seu posicionamento foi que, ao analisar o documento da escola Líbia, a única referência que faz ao Ensino Religioso é quando lista a grade curricular da instituição, ou seja, as informações que ele diz estarem presentes no PPP não foram encontradas.

É preciso considerar que, “para garantir o ER no currículo escolar, este precisa [...] estar inserido no Projeto Político Pedagógico da escola com a mesma posicionalidade dos demais componente curriculares” (JUNQUEIRA et al., 2015, p. 29-30). Mais que a inserção nesse componente, é preciso que seja esclarecido a identidade no documento.

⁵² CARNIATO, Maria Inês. *Nossa opção religiosa: 8ª série*. São Paulo: Paulinas, 2001.

Dessa maneira, “a escola em seu Projeto Político Pedagógico precisa refletir sobre qual é o lugar [...] do Ensino Religioso no currículo dessa instituição educacional-pedagógica” (MARTINS, 2015, p. 106). Saliento que cabe às escolas elaborarem o PPP de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Perguntando aos professores quais os conteúdos que eles abordam nas aulas de Ensino Religioso, a professora Marília aponta que trabalha sobre espaço sagrado, ideia de transcendência, os limites éticos, temas transversais, família, sexualidade, as datas comemorativas – dia dos pais, mães, consciência negra, Páscoa, Carnaval “*que muitos consideram como festa profana*”, Natal. De acordo com a professora, ela trabalha essas datas dentro das religiões deles, ou seja, como as religiões de seus alunos lidam com essas datas.

Analisando a fala dessa professora, tem-se uma ligeira ideia de que a diversidade religiosa pouco se apresenta, ou não é abordada, em suas aulas, já que ela não faz referência a essa diversidade. A maneira como ela diz faz mais alusão a uma perspectiva valorativa do que a um ensino pautado na diversidade religiosa. Se, nesse caso, minha análise tivesse sido pautada apenas pelo ouvir, traria uma visão limitada de como a professora conduz o componente curricular.

Cabem aí algumas reflexões sobre o trabalho de campo, onde se percebe a importância de uma pesquisa que tenha uma vivência com os sujeitos pesquisados, em que os *atos cognitivos*⁵³ pelos quais o objeto de pesquisa deve passar para se fazer uma leitura mais ampla é fundamental. “O etnógrafo que se propõe a estudar apenas a religião, ou somente a tecnologia, ou ainda exclusivamente a organização social, estabelece um campo de pesquisa artificial e acaba por prejudicar seriamente seu trabalho” Malinowski (1978, p. 28). Logo, fazer etnografia sobre o Ensino Religioso, atentando somente por um dos *atos* apresentados por Oliveira (2006), incide que a leitura feita é apenas parte do todo, já que é necessário ver, ouvir e escrever para não ter uma visão simplificada.

Assim, se estivesse analisado a prática pedagógica do Ensino Religioso apenas pelo discurso da professora, poderia ter caído no erro de uma interpretação equivocada, tendo em vista que em seu discurso não ficou claro sobre a abordagem da diversidade religiosa, e é justamente nessa escola que esta temática se faz mais presente.

Na entrevista, foi perguntado também aos alunos quais os conteúdos que eram abordados nas aulas. De acordo com eles, são trabalhadas “todas as religiões”, entre elas o

⁵³ Ver Oliveira (2006) o trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 17-35.

Budismo, Islamismo, Cristianismo – católico, evangélico e espírita, Judaísmo, Candomblé e Xintoísmo. Ou seja, segundo os alunos entrevistados, a professora trabalha a *“diversidade de religiões, os símbolos religiosos, deuses, como a religião é tratada no dia a dia, como se deve tratar ela”*.

Só não foi dito nas entrevistas que a professora aborda as religiões indígenas, mas, durante a permanência em campo, foi visto que as religiões indígenas são trabalhadas, ainda que com limitações, porque é feita de maneira muito generalizada. Esse tema deveria ser abordado utilizando-se como religiões indígenas as da comunidade Tabajara e Potiguara, haja visto que são as mais próximas geograficamente, estando dentro do contexto paraibano.

O que ocorre é que muitas das vezes os conteúdos abordados são tratados como algo distante daquela realidade, quando na verdade estão bem próximos dos alunos. A fala da aluna Maraiane, do 8º ano, sobre que outros conhecimentos são abordados nas aulas de Ensino Religioso, é a que mais se aproxima do que foi observado nas aulas e do que a professora disse que trabalhava. Assim, para esta aluna,

Ela trabalha, vamos dizer assim, que é variado, tem dias que ela traz uma revista, porque ela acha interessante algum tema que tenha a ver, não só sobre religião, mas que o foco também não é só esse. Ela também trabalha sobre coisas, por exemplo, há achei um tema interessante sobre família, o que é família para você, ou por exemplo quando é data comemorativa como a páscoa, como a sua família comemora a páscoa, ou como ela comemora o natal, dia dos finados, se vocês acreditam nisso, nessas coisas. Ela traz temas, ela fala sobre, tipo, porque tem gente que se confunde algumas coisas sobre religiões, por exemplo, teve uma aula que todo mundo tava falando que maçonaria era religião, aí ela explicou que não era. Tipo não é só uma coisa ligada à religião, claro também, mas ela traz temas sobre variados, tipos, se ela achar interessante em alguma revista falando sobre família, ela traz, ela mostra pra gente, pergunta como é a vivência da sua família com você. Se ela achar alguma coisa sobre amizade como ela já trouxe, texto muito lindo sobre amizade, ela traz, debate com a gente, ela manda escolher, copiar um e mandar para alguém que você gosta, ela varia tipo, nos temas e é um conteúdo muito legal, porque você não fica só focada numa religião, há, primeiro bimestre vai ser budismo, no segundo vai ser, é, cristianismo e ba ba ba, não é isso! Ela, a cada bimestre, a cada aula dela na verdade, ela mostra pra gente que o foco pode ser religião, mas que religião traz todo um, ligamento sobre amizade, família, é, união, solidariedade, humildade, mostra tudo isso.

O que Maraiane apresenta é que, além das religiões, a professora aborda outros conteúdos, que não necessariamente estão relacionados à religião. Por exemplo, ela trabalhou as datas do Dia do Amigo, Dia dos Professores, na semana posterior ao dia da prova do Enem, ela trouxe uma carta de um movimento social falando da importância do tema abordado na redação, que foi sobre a violência contra a mulher, leu a carta e discutiu com eles. Então, como a professora mesma deixava claro, suas aulas não tratavam apenas acerca das religiões.

Maraiane diz também que a professora desconstruiu a ideia que os alunos tinham acerca da Maçonaria, afirmando que essa não se tratava de uma religião, mas sim de uma seita – não presenciei esse momento, mas, em outro, alguns alunos disseram que satanismo era religião e a professora afirmou que era seita. Isso causou a maior polêmica, pois para alguns se tratava de uma religião.

O problema aí consiste no uso do termo *seita*, pois designar essa palavra para se referir à determinada experiência com o sagrado se configura numa tentativa de deslegitimação desta, haja visto que,

Não é necessário aqui refletir sobre a palavra *seita* do ponto de vista etimológico ou da história da ciência. O uso cotidiano não se preocupa a etimologia ou com tentativas de definições científicas. Não há nenhuma dúvida de que na linguagem coloquial o termo traz um sentido negativo, [...] Sempre, *seitas* são os outros. Com isso, o termo se associa não apenas a algo negativo, mas também a algo estigmatizador. Como *seitas* – talvez seja esse seu emprego mais corriqueiro – são designadas comunidades das quais se se distancia, ou seja, que são excluídas. O aspecto de demarcação, do distanciamento não é apenas visível quanto às *seitas* mesmas, entre as quais algumas se separam radicalmente do seu ambiente social, sobretudo do ambiente religioso, mas também quanto à sociedade que chama certas minorias religiosas e ideológicas como *seita* e com isso as exclui. (USARSKI, 2001, p. 23).

Assim, é preciso que os professores, ao entrarem na discussão sobre essa terminologia, tenham compreensão clara para que não caiam no erro de deslegitimar as minorias religiosas, ou aquelas que se distanciam e até rompem com os princípios cristãos, já que são, sobretudo, estas as remetidas ao caráter de seitas e não de religiões. No caso da professora Marília, ao invés de tratar Maçonaria e Satanismo como seitas, deveria ter levado para sala de aula as discussões mais específicas sobre, até porque eram assuntos que os alunos sempre traziam à tona.

Perguntei aos alunos se os conteúdos abordados nas aulas de Ensino Religioso contribuíam de alguma maneira para a sua formação. Apenas um deles disse que não, tratava-se da aluna Giselly, do 8º ano. Ela afirmara que “*não, porque acho que não faz diferença em minha vida, porque eu já tenho uma religião, eu gosto de conhecer, mas eu não tenho nenhuma influência tanto espiritual quanto social*”. Para ela, estes conhecimentos são importantes, mas que não influenciariam em sua vida, falou que gostava de conhecer “*as religiões, suas culturas, suas origens de onde vem*”, mas que era só isso.

Os demais alunos entrevistados apontaram que os conhecimentos tratados eram de grande relevância porque, além de torná-los menos ignorantes, contribuía para o aniquilamento

do preconceito e da intolerância religiosa. Assim, transcrevo abaixo o posicionamento de alguns alunos:

- *Os conteúdos contribuem com a minha formação, é que eu vou deixar de ter esse contexto sobre as tais religiões (religiões afro) e vou assim, aprender uma coisa a mais na minha vida, vou saber o que é aquilo, ai vai dizer: - isso ai é macumba, não sei o que, e também quando eu ouvir alguém dizer assim, é macumba eu vou poder também orientar a pessoa. (José, aluno do 9º ano “A”, 14 anos, católico).*

- *Contribui porque me faz uma pessoa menos ignorante assim, de um certo ponto de vista, porque se fosse é, como eu disse, se eu for debater com uma pessoa, se uma pessoa falar, tipo, imagina se eu não tivesse estudado Ensino Religioso, uma pessoa viesse falar pra mim sobre budismo, eu não ia entender o que aquela pessoa estava querendo falar, e hoje eu sei, é que, o que existe em outras religiões, em outros costumes entendeu? Eu acho que isso faz com que você seja uma pessoa menos ignorante em certo ponto de vista. (Emiri, 9º ano “B”, 15 anos, espírita).*

- *Sim, é tipo se uma pessoa vier falar pra mim, “aquela menina do Candomblé faz macumba!”, isso ajuda pra que a gente diga a ela que não, pra ela conhecer mais a religião, falar com aquela pessoa e não chegar apontando o dedo e julgar, mas sim, procurar conhecer a cultura. (Marian, 9º ano “B”, 14 anos, evangélica).*

- *Claro que sim, porque, vamos supor, eu sou uma pessoa que não acredita em nenhuma religião, tanto como Deus, quanto como Buda, e pessoas que não tem uma base assim, elas, crescem no grito com o vazio, porque você está com um problema, você vai recorrer a quem? Eu acho que, tudo que ela ensina, tanto sobre amizade, tanto sobre, é... humildade, família, religião também, tudo. Aqueles 45 minutos que ela passa com a gente falando, tem horas que ela chama a atenção também, porque o povo não coopera, (risos) mais os 45 minutos que ela passa com a gente são mágicos, parece que ela ensina, é como se ela, nós temos dois olhos, é como nascesse vários olhos pelos nosso corpo e a gente conseguisse ver coisas além do que a gente percebe, é como se fosse olhar além do que você ver. E eu acho muito importante, porque eu tenho certeza que lá na frente ou eu vou usar isso[...]o mais importante, é que eu acho que, o que ela ensina não é só pra você aprender sobre aquilo é pra você formar uma pessoa direita, eu acho que ela ensina a gente a ser humano. (Maraiane, 8º ano, 13 anos, espírita, católica e evangélica).*

- *Acho que sim, é uma coisa assim, bem relativa, vai de cada um pra cada um, mas assim, pra mim é, eu acho que eu levo mais como um crescimento pessoal e intelectual sobre isso, porque assim, a pessoa quando não conhece como eu já disse, como não conhece passa a pensar que*

tudo é do demônio e tal, apesar que dentro da minha religião não é aceito as outras práticas, mas assim a gente aprende a não aceitar sabe, eu não aceito mas eu respeito até porque cada um tem a concepção de que... se fosse comigo eu queria que respeitasse, entendeu? Aí eu sei que é importante para o meu crescimento e minha formação como pessoa para que eu possa entender que ...eu tenho, eu sou uma pessoa, eu tenho uma religião e como eu tem outras pessoas que querem ser respeitadas por aquilo que acreditam e vivem entendeu! E levam pra suas vidas, acho que tem muito disso, sem falar que com outras religiões tem coisas que não se concorda, mas tem outra assim que você até leva como uma verdade pra sua vida, uma coisa assim sabe, aquela coisa assim que você traz como conhecimento, até mesmo quando uma pessoa estiver criticando sem saber naquela ignorância toda, aí você vai lá e explica, olha é assim, assim, assim, você tem que saber, tem que respeitar por isso, por aquilo, eles fazem isso. (Ana, 14 anos, 9º ano “A”, evangélica).

O que se pode notar nessas colocações é que a maior contribuição dos conteúdos abordados refere-se ao combate ao preconceito e intolerância religiosa, já que, de acordo com eles, a ignorância é a maior aliada dessas práticas. Logo, conhecendo como as religiões se organizam, é possível não apenas respeitá-las, mas orientar aqueles que não possuem tal conhecimento.

Outra questão bastante frisada por eles é a referência ao preconceito às religiões afro, então eles apontam de imediato (ainda que alguns de forma indireta) que essas religiões são as mais vitimadas. Essa é a principal contribuição do Ensino Religioso, que consiste em possibilitar uma formação em que os alunos sejam capazes de enxergar o “outro” despidido de seu olhar etnocêntrico e que, aquilo que lhes era estranho, seja visto de maneira natural.

É obvio que o Ensino Religioso não faz milagres e nem transformação de caráter, a ponto de fazer com que todos comecem a enxergar aquele que é diferente de si com o mesmo grau de importância, já que, em alguns, o preconceito está tão enraizado que é difícil mudar as concepções – como no caso de duas alunas, uma evangélica que nega o *status* de religião ao Satanismo, já que para ela se trata de uma ofensa a Deus e por isso é confrontada várias vezes com uns colegas que atribui legitimidade ao Satanismo; e de outra que é católica e diz não aceitar o espiritismo de maneira alguma, que o surgimento deste está marcado por uma mentira, e que nem amigos espíritas gostaria de ter.

Essa revelação, ela não faz a turma toda, apenas a mim, acredito que por medo de sofrer represálias de seus colegas. Ela era tão preconceituosa que, em uma das aulas, se negou a responder umas perguntas sobre as religiões afro e, quando a indaguei os motivos, ela disse que simplesmente não acha necessário e não vê nenhuma utilidade.

Portanto, a ideia que tenho da contribuição do Ensino Religioso não está imbuída de um romantismo tal que lhe assegura como resultados o aniquilamento de toda e qualquer prática discriminatória e intolerante. Bom seria se, realmente, isso pudesse acontecer. Mas a formação dos indivíduos é influenciada por fatores diversos, sociais, culturais, históricos, religiosos, ou seja, por fatores que são alheios ao Ensino Religioso.

Contudo, ao menos esse componente possibilita conflitos e desequilíbrio em algumas concepções estanques antes naturalizadas, como é o caso do preconceito a religiões afro. Mesmo que não provoque uma mudança total, mas sua contribuição é visível nos posicionamentos dos alunos e em comportamentos de alguns. Logo, a demonização das religiões citadas é desconstruída por meio do ensino, já que aquilo que é construído pode ser também desconstruído.

A presença da diversidade religiosa na escola Arábia torna-se necessária não apenas pela metodologia adotada pela professora Marília, mas também por se tratar de uma discussão que os alunos trazem à tona, em que esquivar-se de tais discussões seria desconsiderar o desejo dos alunos por esse conhecimento. Desejo este expresso em algumas perguntas como: *Professora Candomblé é religião? - E o satanismo é seita né? - Os praticantes do Candomblé acreditam em Deus? - Qual a diferença entre Candomblé e umbanda?*

Então, discutir tais conhecimentos tornara-se uma necessidade, mesmo a professora se eximindo em alguns momentos. Ao assistir as aulas, percebi que a professora tanto se eximia de responder aos alunos, quanto de aprofundar a discussão sobre as religiões, de forma que dava resposta rápidas, sem contextualização e dizia aos alunos que sua pergunta era muito interessante e remetia-a aos demais alunos, ou então dizia a eles que pesquisassem e trouxessem para a próxima aula – o que não acontecia, pois nas aulas seguintes eles não voltaram a falar do assunto.

Na pergunta sobre a diferença entre Candomblé e Umbanda, ela se dirigiu a mim e me pediu para que respondesse a eles. Acredito que esse posicionamento da professora se tratava de uma tentativa de livrar-se de se posicionar em minha presença.

Ao final das aulas, quando isso acontecia, ela justificava-se dizendo que os alunos precisavam também trazer respostas, pois ela já havia trabalhado isso em outro momento, já que era professora do 1º ao 9º ano naquela escola, que a maioria deles teria passado por ela em anos anteriores e já sabiam a resposta. Ela avisou em todas as turmas que as atividades realizadas durante o semestre seriam o *feedback* do que ela já apresentou a eles, pois já não queria mais falar a respeito, já que, desde o 6º ano vinha falando sobre os conteúdos que serão solicitados neste semestre e eles já sabem.

A professora desperdiçou muitas oportunidades de discutir ou aprofundar determinados conhecimentos e, principalmente, aqueles que surgiam de inquietações dos alunos. Ao João, aluno do 9º ano A, que lhe perguntou se Candomblé era religião, ela responde que sim, uma aluna diz: *É menino!* E outros dois dizem que não. João continua: - *mas a professora fulana* (Se tratava de uma professora de Geografia) *disse que não, que é seita!* Então a professora responde: - *certo, mas eu explico como religião.* O aluno silencia.

O mais intrigante é que essa resposta dá a ideia de que a legitimidade do Candomblé enquanto religião é algo subjetivo, ou seja, de acordo com sua fala, ela pode tratar como religião, outros não. Enquanto que em outras religiões, sobretudo as monoteístas, essa legitimidade sequer é questionada. Essa foi uma das limitações da professora que, ao invés de desconstruir a concepção da professora de Geografia, contribuiu para a sua manutenção, ainda que talvez sem lidar conta disso.

A pergunta se os candomblecistas acreditavam ou não em Deus fora feita pela Rosa, aluna do 9º ano B, fato esse que revela que o conhecimento acerca das religiões afro faz parte da curiosidade e interesse de alguns alunos, se configurando em mais um dos motivos pelos quais se justifica a presença de discussões sobre essas religiões na escola. Quando a professora responde que sim, a aluna diz: - *era só isso que eu precisava saber.* A professora mais uma vez desperdiçou a oportunidade de tratar sobre essa religião. Sequer a indagou os motivos de tal dúvida e o porquê de apenas isso lhe interessar. Esse era um dado muito importante, talvez, mais ainda do que saber se esses religiosos acreditam ou não em Deus. Entender quais os motivos que estavam por trás dessa pergunta seria crucial para avançar ou continuar o diálogo, mas isso não foi feito.

Dirijo essa crítica também a mim, enquanto pesquisadora, pois mesmo com o desejo de obter essa resposta, não fui em busca, por medo de ser intrometida e invasiva com a aluna. No dia em que essas perguntas surgiram, a professora estava aplicando a atividade abaixo, era um quadro para ser preenchido pelos alunos, sobre os símbolos, textos sagrados e os deuses das religiões que ela solicitou.

Quadro 2 – Atividade sobre as religiões.

RELIGIÕES	SÍMBOLOS	TEXTOS SAGRADOS	DEUSES
Hinduísmo	Om	Os 4 Vedas	Shiva, Brahma
Budismo	A roda do dharma	Três cestos	Buda
Judaísmo	Estrela de Davi	Torá	O Deus de Isaque e Jacó
Cristianismo	Cruz ou peixe	Bíblia Sagrada	Jesus Cristo
Islamismo	Lua com Estrela	Alcorão	Maomé/Alá

Esse quadro foi preenchido junto aos alunos e foi passado nas três turmas. Quando eles demoravam a dar a resposta, a professora reclamava, afirmando que já havia aplicado essa mesma atividade com eles em anos anteriores. Uma boa parte dos alunos, em todas as turmas, sabiam as respostas.

Ao escrever a atividade na lousa, Marília disse: - *Agora não venham me perguntar: “Só essas religiões professora?”* (Disse a professora em tom imitativo, perguntando como se fosse os alunos a interrogando). *O livro só fala sobre essas maiores! Mas, as outras vocês já conhecem: as religiões afro, a espírita!* Os alunos não disseram que sim ou que não, mas o fato, é que ela também já tinha dito que os alunos conheciam as outras, porque já havia realizado a mesma atividade, logo esse motivo não poderia ser um argumento para não abordar as demais religiões.

Tive a impressão que essa interrogação feita aos alunos, na realidade, tratava-se de uma justificativa para mim, era como se ela estivesse me dizendo que trabalhou apenas aquelas religiões, porque eram as que o livro abordava, como se não fosse possível ir além desse material didático e tivesse que ficar presa a ele. Se esse seu comportamento não fora dirigido a mim, ele confirmara que, de fato, os alunos questionavam acerca das religiões que eram abordadas.

Na outra aula, mais uma vez a história se repetia, a professora trabalhou sobre lugares sagrados para os incas, astecas, japoneses, Austrália, na mitologia grega, no Tibete, no Nepal, na Torá, nos evangelhos, no Rio de Janeiro, e os locais apresentados eram sempre com relação as religiões consideradas maiores. De modo que, em nenhum desses locais apareceu locais sagrados das religiões afro.

Comecei a ter a ideia de que a professora não gostava de falar das religiões afro, nem do espiritismo e indígenas, mas ainda era cedo para chegar a alguma conclusão. Nas primeiras aulas observadas, não havia uma sequência didática, haja vista que as atividades realizadas no 8º eram também feitas nos 9º. Só depois de quatro aulas é que algumas se diferenciavam. Por exemplo, quando era filme, esse era de acordo com a decisão da turma.

Em outra aula, entregou aos alunos uma folha com um texto sobre amizade, pois um dia anterior fora o Dia do Amigo. Ao fim, fez questão de me mostrar o texto e de afirmar que se tratavam de textos distintos para o 8º e 9º ano. Essa preocupação da professora em me mostrar e fazer referência à diferença entre os textos, era como se quisesse me avisar que também trabalhava com textos diferentes com as turmas. Ou seja, era consciente de que não deveria ser

dessa maneira, que existia uma sequência, em termos de conteúdos, que devem ser adaptadas de acordo com o desenvolvimento cognitivos, físico, emocional e psíquico dos alunos.

Assim, a professora entregou o texto, solicitou que escolhessem um fragmento e dedicassem a algum colega da sala. Foi, em resumo, uma leitura do texto e depois a cópia de um trecho. Isso me fez questionar os objetivos dessa aula, a sua contribuição e a importância de um professor reflexivo, um profissional que reflita sobre sua prática.

Se a professora tivesse refletido (ou se refletiu) sobre essa aula poderia ter chegado à conclusão de que, ao invés de uma mera transcrição, o diálogo com os alunos a respeito da importância da amizade, ou uma reflexão do que apontava o autor do texto, ou o porquê dos alunos terem escolhidos tal fragmento, poderia ser mais produtivo em termos críticos.

Nas turmas dos 9º anos, Marília avisou aos alunos que, nos próximos encontros, seriam apresentação de seminários, que os grupos deveriam escolher uma religião para apresentar, ficando dois seminários por aula. Porém, não estabeleceu datas para os grupos, pois todos deveriam estar preparados. No 8º ano, os seminários só foram definidos duas aulas após e não pude estar presente nesse dia, por isso não sei como foram as escolhas pelos temas.

No 9º ano B, ela perguntou aos alunos os nomes das religiões que seriam apresentadas e foi escrevendo no quadro, os alunos falaram: xintoísmo, budismo, cristianismo - católicos, evangélicos e espíritas, islamismo, hinduísmo, judaísmo, confucionismo, candomblé, indígenas e por último uma aluna disse: - *tem outra que é parente do candomblé, uma que é igual a quem é católico e evangélico*. Foi quando outro aluno disse - *é Umbanda*. Esse posicionamento da aluna revelara que não só ela conhecia que Candomblé e Umbanda são religiões diferentes e próximas, mas também seu colega que ela ao fazer a referência ele lembrou imediatamente.

Na relação que ela fez entre ambas, ao dar o exemplo do Cristianismo, sabia que eram religiões que tinham algo em comum. Me chamou atenção também, os alunos identificarem o Espiritismo como uma religião cristã, pois acreditava que eles, por desconhecimento e preconceito, não considerariam essa como tal. Foi quando percebi que mesmo essas discussões não sendo feitas durante as aulas que estava acompanhando, em um outro momento havia sido realizada.

A escolha dos grupos pelas religiões nessa turma se deu sem conflitos, eles mesmos quem escolhiam qual apresentar. Alguns grupos se chocavam por querer a mesma religião como foi o caso do Judaísmo e Islamismo. O Candomblé foi uma religião escolhida de imediato, entre as primeiras, inclusive – não houve rejeição por parte dos alunos a essa religião. O que mais uma vez me impressionou, tendo em vista que minha domesticação teórica me diria que essa religião seria rejeitada por eles, de modo que fiquei atenta às suas escolhas.

Ao final, sobraram as religiões Xintoísmo e Umbanda. Nenhum grupo mostrou interesse por elas, ao passo que alguns disputaram outras, como já foi apontado acima. Ao perceber que essas religiões sobraram, a professora negociou com os grupos para que ficassem com as religiões que sobraram. Um dos dois que escolheu Judaísmo acabou ficando com Umbanda. Isso se deu a partir de muitas tentativas da professora, depois que uns alunos falaram para ela que havia dois grupos com Judaísmo e que um deles deveria ficar com essa outra religião. Assim, apenas o Xintoísmo não foi escolhido por nenhum grupo nessa turma.

Nas escolhas dos alunos, ficou nítido que para eles não havia religiões mais importantes a serem abordadas que outras, ainda que mais de 90% da turma se assumisse cristã. Isso me excitava os ânimos, começara a perceber nesses comportamentos que o preconceito e discriminação religiosa para aqueles alunos não era como imaginava.

Não houve resistência na definição das religiões para serem apresentadas e, nas entrevistas, essa atitude de respeito é mais notada. Após as escolhas, fiquei com a inquietação para descobrir os motivos pelos quais os alunos escolherem tais religiões, se estavam relacionados à sua crença, ou se era fruto de desejo de conhecer mesmo. Mas, como achei aquele momento ainda cedo para me aproximar deles, até porque não me abriam espaços para diálogo, decidi para um momento posterior e acabei me perdendo no meio da pesquisa – não conversei com os alunos a respeito.

O 9º ano A era uma turma bastante eclética em termos de opinião sobre qualquer assunto, e quando este era religião, a conversa era longa. Foi esse um dos motivos que me fez ficar nessa turma. Inicialmente, deveria ser apenas uma turma do 9º e outro do 8º e como a aula de Ensino Religioso era a última que eles tinham, não iria acompanhá-la, mas os posicionamentos incisivos de alguns alunos me instigavam a ficar.

Na realidade, era a turma que eu mais gostava de observar. Foi nessa turma que o aluno José disse: - *eu não tenho preconceito com as religiões afros, tenho um conceito formado, por isso nem adianta vim com essa conversa pra o meu lado!* A última aula iria até as 17h45, mas essa turma, diferente de outras que havia observado, não tinha pressa para sair, pois se envolviam nos debates de tal forma que o horário não era motivo para encerrar ou apressar a conversa. O debate era interrompido porque era necessário, mas não por insistência ou pressa deles.

Por isso, a divisão das religiões a serem apresentadas nessa turma não foi tão tranquila quanto na turma anterior, pois o preconceito com algumas religiões era algo bastante visível – não apenas com as religiões afro, mas fazia parte desse rol as religiões cristãs evangélicas.

Quando alguém se referia a qualquer religião evangélica, era comum ouvir brincadeiras com as palavras do tipo: *aleluia, amém, glória a Deus!*

Para decidirem quem iria ficar com o que, foi necessário a professora interferir e dizer que o seminário não era para eles falarem de sua própria religião, mas de qualquer outra. A partir daí um aluno evangélico (só descobri sua religião depois) chamou um de seus colegas para ficar com as religiões evangélicas e esse outro em tom de desprezo e rejeição afirma: - *“Que evangélica! Evangélica um carai, eu sou é ateu! Vou ficar no Candomblé”* e logo o colega que o havia chamado pediu para que a professora colocasse o nome deles no Candomblé.

O interessante é que este mesmo aluno que rejeitou a religião evangélica e ficou com o Candomblé era José, o mesmo que falou a frase que citei acima, que dizia que não tinha preconceitos com as religiões afro e sim conceito formado. Durante a entrevista, José, que é católico, afirma que já cometeu preconceito com outras religiões, que até foi expulso da sala porque faltou com respeito. Ele diz não lembrar qual a religião que a professora estava falando, mas afirma que disse: - *professora isso é macumba, é coisa de satã.*

Indaguei o porquê desse seu comportamento, ele disse que não acredita no que falou, que *“é mais pra tirar uma brincadeira sabe! Só que aí, dependendo das brincadeiras, aí tem gente que interpreta mal e acaba dando errado.”* Então, para alguns dos alunos, esse tipo de comportamento se resume a brincadeiras, não percebem que por trás há a perpetuação de preconceitos contra as religiões afro, até porque isso não acontece ou acontece em menor proporção com as religiões cristãs, principalmente a católica.

O fato é que era complicado definir se alguns alunos tinham preconceitos com determinadas religiões, tendo em vista que seu posicionamento, em alguns momentos, se enquadrava assim. Mas, em outro, as defendiam e criticavam a que antes havia defendido. O que se pode apontar é que discriminar e respeitar a mesma religião eram atitudes de um mesmo aluno.

José utiliza-se do ateísmo como justificativa para não falar sobre a religião evangélica, como se ser ateu impossibilitasse o estudo das religiões. E falando em ateísmo, essa foi uma das filosofias pouco estudadas nas aulas de Ensino Religioso, não que ela não aparecesse, mas com um menor destaque. Alguns alunos se assumiam, ou outros alunos o apontavam como ateu, então de alguma maneira esse assunto fazia-se presente nas aulas, não como objeto de estudo preparado pelos professores, pois estes davam ênfase em outros conteúdos, principalmente relacionados às religiões. Mas o direito de não crer era respeitado tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Contudo, quando pergunto à aluna Beatriz, da escola Arábia, se ela sente falta da discussão de algum conhecimento que ela considere importante, ela afirma que,

Bom, eu não sei se é considerada uma religião, as pessoas é, que são ateus por exemplo, eu não sei a religião delas muito bem, mas eu sinto que ela (a professora) não trabalha muito sobre eles, sobre quem não tem a crença em Deus, e eu acho que as pessoas da sala também não se interessam muito pelo ateísmo, eles tem muito preconceito também por eles não acreditarem em Deus. (Aluna Beatriz, do 8º ano)

Essa aluna relata uma necessidade da escola, mas em todas três há a ausência de uma discussão mais avançada sobre o tema. Outra questão que ela se refere é à falta de interesse e o preconceito que seus colegas possuem sobre aqueles que não acreditam em Deus (a aluna se referia a deuses e não ao Deus cristão), bem como a dúvida acerca do ateísmo ser ou não ser uma religião.

O aluno Flávio, dessa mesma escola, aponta também que a professora fala mais sobre as religiões que acreditam em um deus, do que naquelas céticas. Afirma ainda que – *“todas as religiões têm um deus né? Um deus central, então tem aqueles que é o ateísmo que não acredita em nada, mas pra mim ateísmo não é religião, porque não religa a nada*. Para esse aluno, a definição de religião perpassa pela concepção do *religare*, em que é preciso religar-se e, se não há essa religação, logo não é religião.

Essa ideia é também presente no discurso da professora, que enfatiza que religião é algo que liga e não que desliga. A aluna Viviane, dessa mesma turma do Flávio, nega a legitimidade do Budismo enquanto religião, pois para ela Budismo – *“não é religião e sim filosofia de vida”*, já que também não liga a nada. A aluna Maraiane também faz uso da palavra nesse mesmo sentido.

Esse é um problema etmológico, ou seja, aqueles que buscarem a definição pela etimologia terão uma compreensão limitada do que seja religião. Assim, tentar definir a religião é uma tarefa complexa, exige muitos estudos, pois pode-se cair no erro de desconsiderar alguma religião, por ela não corresponder às exigências apresentadas nessa definição.

Desse modo, é preciso considerar o que disse Eliade (1989, p. 9):

É lamentável não termos à nossa disposição uma palavra mais precisa que “religião” para designar a experiência do sagrado. Este termo traz consigo uma história longa, se bem que culturalmente bastante limitada. Fica a pensar-se como é possível aplicá-lo indiscriminadamente ao Próximo Oriente antigo, ao Judaísmo, ao Cristianismo e ao Islamismo, ou ao Hinduísmo, Budismo e Confucionismo bem como aos chamados povos primitivos. Mas talvez seja demasiado tarde para procurar outra palavra e “religião” poder continuar a ser um termo útil desde que não nos esqueçamos de que ela não implica necessariamente a crença em Deus, deuses ou fantasmas, mas que se refere à

experiência do sagrado e, conseqüentemente, se encontra relacionada com as ideias de ser, sentido e verdade.

Nesse sentido, a palavra religião não dá conta das diversas maneiras pelas quais o homem se relaciona com o sagrado e, ao se referir a qualquer experiência com ele, é preciso pensá-lo para além da etimologia que a palavra religião carrega. Essa definição deve ser discutida pelos professores, para que os alunos não fiquem com a ideia de que só pertence a essa classe quem estiver dentro da definição do termo.

Voltando a discutir a dinâmica do 9º ano “A”, sobre a definição dos temas dos seminários, quando José e seu colega afirmaram que iriam falar sobre candomblé, outro aluno deu risadas e outros começaram a trazer elementos das religiões afro – falaram em galinha preta, macumba e mandaram eles virem vestidos de Mãe Diná no dia da apresentação. José e seu amigo começaram a cantar uma música e por alguns segundos dançou imitando uma roda no ritual do candomblé, enquanto outros davam risadas.

A professora que estava de costas resolvendo com outro grupo quem ficaria com o que, acredito que não deva ter visto e nem ouvido, pois se tivesse ela teria os repreendidos, já que sempre que surgia esse tipo de comportamento, ela reclamava e exigia respeito.

Na entrevista, perguntei à professora se surgia algum conflito entre os alunos a respeito dos conteúdos abordados. Ela afirmou que *“surge muitos, mas nada que não seja contornado, são conflitos por desrespeito, às vezes até brincadeiras de mal gosto. Sempre tem um gaiato na turma, as brincadeiras são mais com a questão do candomblé, porque eles assemelham logo com a macumba, mesmo tendo explicação, mas parece que eles quando querem criticar não respeitam, não quer entender que macumba é um instrumento musical, eu procuro tirar o nome de seita, não gosto desse nome, então eu adoto como religião. - “Ah, professora, mas não é uma religião!”* (Disse a professora imitando uma fala de um aluno). *Mas aí eles já sabem que é a minha forma de explicar, pra ser mais acessível a eles.*

Duas questões são possíveis notar na fala da professora, uma é o reconhecimento de tais práticas, que é um ponto inicial para se tratar o problema, pois muitos professores, como aponta Caputo (2005), fazem vista grossa a isso. A outra ideia, diga-se, é um tanto perigosa, que é a sua concepção acerca das religiões afro, em que ela faz uma associação a seitas.

Esse posicionamento já tinha sido notado em uma de suas aulas e já fiz referência a isso no texto. Esse posicionamento só confirma o que fora dito. A legitimidade dessas religiões do ponto de vista de Marília é uma escolha sua, quando de fato não é. A negação de tais

manifestações religiosas enquanto religião é uma ideia desconsiderada na academia, já que estas são tão religiões quanto as cristãs.

4.2 Brincando de ser preconceituoso: quando a intolerância religiosa é vista como brincadeira

Inicialmente, não fazia parte da entrevista a pergunta se o/a aluno/a já havia cometido algum tipo de preconceito, intolerância e/ou discriminação, mas se eles visualizavam essa prática no comportamento dos seus colegas. De acordo com a realização da entrevista, percebi essa necessidade, pois apontar o outro seria fácil, difícil seria fazer uma autorreflexão e, se caso tivesse cometido, assumir tal comportamento.

Dos 18 alunos entrevistados na escola Arábia, três afirmaram que nunca cometeram intolerância religiosa e que não tem esse tipo de preconceito. A nove, não os perguntei, já que me dei conta dessa necessidade após tê-los entrevistado. Um disse que achava que não, dois afirmaram que sim, principalmente ao Candomblé; outros dois afirmaram que sim, porém se tratava apenas de brincadeiras com as religiões afro, já que não eram preconceituosos e faziam isso para brincar; um afirmara que não havia cometido tal prática, apenas fez brincadeiras com as religiões afro para tirar onda, mas que não se encaixavam como preconceito.

Ao perguntar a eles se havia intolerância e preconceito por partes de seus colegas em relação a algum tipo de crença, dois afirmaram que há com as religiões evangélicas, sete deles que acontece com as religiões afro, um disse haver com o espiritismo e cristianismo, a aluna Anita disse que há com as religiões católica, evangélica e Candomblé. Perguntei quais destas eram mais atacadas, ela respondeu: - *não acho que tem uma comparação certa, mas é mais pelo Candomblé. É porque, geralmente, como não tem ninguém lá da sala que... aí tem gente que fala: - “Ah, o Candomblé é macumba! O Candomblé não é de Deus! Não serve pra sociedade! Eles fazem coisa pra o demônio e tal.* (Anita, 9º ano “A”, católica, 14 anos).

Flávio disse que seus colegas acham sua religião estranha (Adventista do 7º dia), mas que não chega a ser um preconceito, isso apenas acontece quando se referem a religiões afro. Dois disseram que há intolerância, mas se trata de brincadeiras; outro afirma que há, mas não sabe dizer se quem comete, de fato, tem preconceito, ou se trata apenas de brincadeiras; um afirma que seus colegas não são preconceituosos e nem intolerantes.

O primeiro ponto que considero importante a ser destacado é o reconhecimento dos alunos acerca da problemática, pois se há essa consideração de que eles mesmo e/ou seus

colegas praticam ou exercem em algum momento a intolerância religiosa, logo o problema torna-se menos complexo, pois, após o reconhecimento deste, delinear os meios para tentar resolvê-lo torna-se mais simples, ainda que haja, entre eles, aqueles que tratem da questão como uma simples brincadeira.

Para melhor compreender o posicionamento dos alunos, é necessário abrir espaços para que eles mesmos se posicionem. Desse modo, os argumentos de alguns alunos serão apresentados de maneira mais detalhada abaixo, sobre terem e não terem cometidos preconceito e/ou intolerância religiosa:

- *Sim, já cometi com o candomblé, a professora de ciências, é, aí no 6º ano a gente ficava falando, não só eu, - macumbeira! (Com a professora? Perguntei) – Sim, ela já escutou, mas a gente não falava diretamente a ela. (E aí? Continuei a perguntar), ela chorou, chegou na sala chorando, aí disse que a religião dela não tinha nada a ver com o que ela trabalhava na escola né, que ela aplicava na escola, ela ficou bem triste, desde aí eu disse: - não, eu tenho que saber mais das pessoas, eu tenho que buscar é o que me convém, e não sair apontando, fazendo piadinha, porque isso pode machucar muito. Perguntei o que a professora fez em relação a esse comportamento, Marian informou que a professora não leva isso pra o lado pessoal. (Marian, 14 anos, evangélica, 9º ano “B”).*

- *Já, não vou mentir, com o candomblé, porque, foi assim, não é que eu não goste, é porque todo mundo tirando onda também, aí fui no meio também tá entendendo? Não foi porque eu tenho raiva ou nada, até porque tem uma vizinha minha que ela é do candomblé, e eu falo com ela normal, converso com ela numa boa, mas é porque aquela “muvuca” na sala tirando onda, aí. (Maurício, 16 anos, evangélico, 9º ano “B”).*

- *Sim, já cometi, antes de me converter ao Protestantismo, eu era católica que não tolerava nada, tudo pra mim era do Satanás, principalmente do Candomblé sabe! Não tolerava de jeito nenhum, porque partia muito da minha mãe isso também sabe! Mas depois que ela começou a fazer a universidade ela ensinou a gente a respeitar esse negócio. Até porque dentro da minha religião, na igreja onde eu congrego, ensina que a gente tem que respeitar, por mais que a gente não aceite. A gente não deve aceitar aquilo que vai de encontro aos princípios, mas a gente tem que respeitar porque assim como a gente quer que respeitem nossos princípios e tudo, a gente tem que respeitar. Viver numa sociedade cheia de preconceito é uma coisa totalmente difícil. Todo mundo, sei lá se soubesse assim, a importância que é, cada um tem seus princípios, mas ninguém respeita o fato de que, existem outras pessoas que assim como eles, que, querem ter seus princípios respeitados. É uma coisa que me indigna porque como uma pessoa tem seus princípios, é, eu tenho meus princípios, se por exemplo, eu não vou fazer*

sexo até me casar, mas tem outras pessoas que fazem isso antes do casamento e não respeitam minha decisão, me chama de careta e tal, só que eu não fico dizendo pras pessoas olhe você é um errado da vida, você é um impuro, Deus vai castigar você porque você tá fazendo isso, acho que não teria necessidade nenhuma das pessoas agirem de preconceito contra outras pessoas, por conta dos seus princípios, até porque todo mundo é diferente e ao mesmo tempo é igual. (Ana, 14 anos, evangélica, 9º ano “B”).

Já Lúcio disse que não cometeu, pois tira muitas brincadeiras, mas é “*só aquele tipo de piadinha, de vez em quando contra o Candomblé tá ligado? Mas só que ali é só o momento, só brincadeira, nunca cheguei numa pessoa que fosse, que é do Candomblé assim, tá ligado, e ofender não. A professora de Ciências, dizem que ela é do Candomblé (uma aluna que ia chegando escutou e disse: “dizem não, ela é do candomblé!”). Então pronto, isso já quer dizer que eu não sou preconceituoso, eu gosto que dela geral.* (Lúcio, 15 anos, evangélico 9º ano A).

- Não, nunca tive nada contra, já ouvi muitas pessoas chamando os outros de macumbeiro, mas não é macumbeiro não. (Melo, 14 anos evangélico, 9º ano A).

Os discursos acima legitimam a maneira como a intolerância religiosa e o respeito se apresentam na escola Arábia. O caso da professora que é adepta ao candomblé, que sofreu os reflexos da demonização da sua religião, aparece nos discursos de vários alunos, alguns como os próprios autores como foi o caso da Marian, e outros como expectadores.

Outro caso bastante crítico é a maneira natural e camuflada pela qual o preconceito a religiões afros tem marcado presença a esta escola, aí caracterizado como uma mera brincadeira. Garantindo seu espaço por meio da naturalização que os alunos atribuem a tal prática.

Porém, não apenas as religiões afro são vítimas destes preconceitos, algumas religiões cristãs também o são, como as evangélicas, mas em bem menor proporção. E, de acordo com Anita, a católica também é alvo dessas práticas, mas durante a vivência na escola não percebi em nenhum momento algum tipo de intolerância remetido à religião católica.

Maraiane revela que o preconceito não ocorre apenas a uma determinada religião, mas o fato de acreditar em um ser sobrenatural já é motivo para isso pois, de acordo com ela, os alunos que não acreditam criticam os que possuem tal crença. Assim, a maneira como essas atitudes se fazem presente é das mais diferentes.

Abaixo, será exposto os depoimentos de alguns alunos acerca dos preconceitos e suas formas de aparição no âmbito escolar, de modo a responder se há intolerância e preconceito por

parte dos seus colegas de turma em relação a algum tipo de crença, a maneira como se manifestam e quais os fatores que, do ponto de vista deles, contribuem para esse tipo de prática.

- *“Eu acredito que algumas pessoas da minha sala tenham preconceito sobre a religião evangélica, bom eu percebo a partir do momento em que eles começam a falar que religião é uma só, que é a católica, eles falam muito da religião católica, e tem alunos lá que são evangélicos e eu acredito que, eles se ofendem bastante por causa que, o modo que eles falam da religião evangélica machuca muito entende”?* (Peço para ela descrever como seria esse modo e ela continua.). *“Esses rituais evangélicos que costumam acontecer na igreja, muitas vezes tem aquele negócio de que a pessoa, eu não sei o que acontece bem, mas a pessoa cai no chão, essas coisas, e aí eles falam que a pessoa ta recebendo o demônio”* (fala pausadamente, como se não quisesse dizer a palavra demônio e dá risos).

Pergunto a Beatriz sobre o que dizem os alunos evangélicos em relação a isso e porque tal prática ocorre, e ela afirma que estes alunos nada fazem e sobre quem os cometem ela diz que: - *“eu acho que eles não têm mentalidade o suficiente para entender o significado de cada religião pra cada pessoa”*. (Beatriz, 8º ano, católica, 13 anos). Essa passividade dos alunos evangélicos não foi percebida, no dia em que aconteceu esse fato eu não estava presente, mas sempre que alguém criticava uma religião aqueles que se sentiam ofendidos tratavam de revidar com um ataque a religião deste.

No 9º ano “A” nas apresentações dos seminários, durante a apresentação do grupo que ficou com o tema evangélicos, um aluno pergunta o porquê *“daquele povo ficar rodando no meio da igreja”*. Maurício, que é evangélico, sente-se ofendido com a pergunta, se vira para ele e afirma que sua pergunta não tem nada a ver com a história, ou seja com o que está sendo tratado ali. Outro aluno da mesma religião diz que *“ninguém fica rodando não!”*. O aluno que perguntou se estressa e diz *“todo mundo pergunta, porque eu não posso?”*. Sua indignação é pelo conflito que gerou sua pergunta, já que outros alunos tinham feito perguntas ao grupo e ninguém se ofendeu.

O tom pelo qual ele perguntou, de fato foi provocativo, e como ainda esse ritual aparecia como gozação nas aulas, logo gerou incômodo. Mas o que eu observara nesse fato, é que Maurício e o outro que se incomodou era um dos que sempre faziam piadas com as religiões afro, ou seja, na entrevista ele falou que suas piadas eram brincadeiras, que era só “zoação”, mas quando esta “gozação” era sobre a sua religião sentia-se incomodado.

A professora, para encerrar o conflito, dissera que seu conhecimento sobre a religião era histórico e que não sabia “desse negócio de rodar”. Foi quando Ana pediu para explicar. E dissera que aqueles movimentos *“tem muito a ver com o pentecostal do negócio, é um contato*

direto com Deus, sem intercessão, é a manifestação do poder de Deus derramado na gente. Quando o Espírito Santo se manifesta a pessoa tem controle, é com ordem e decência. É inexplicável quando a gente começa a falar ninguém entende o que é orado, porque é direto com Deus". Ana com toda veemência, fruto da paixão pelo ritual de sua religião, explica o significado de alguns movimentos.

Quando a aula terminou, ela foi aplaudida por seus colegas e os alunos foram saindo, mas o grupo que estava apresentando e Ana continuaram explicando para a professora dizendo que *"era muito bonito uma pessoa com a presença de Deus"* e convidou a professora para ir visitar a sua igreja.

Sobre a intolerância religiosa, que não é só destinada a religiões afros, se diz, na pesquisa de Cecchetti (2008, p. 152), que essa realidade também se faz presente:

Em quase todas as turmas das series finais, identifiquei rótulos e preconceitos quanto a algumas identidades religiosas. Isso não ocorria para com os sujeitos que diziam "católicos" ou que afirmavam "não terem religião". Porém, quando alguém dizia frequentar uma igreja evangélica pentecostal não raro se ouvia um coro exclamando "é crente, é crente!". Cena semelhante ocorreu com alguns meninos quando, ao chegar à sua vez, olhavam constrangidos e diziam "sou católico". Logo em seguida, um coro repetia: "Não é! É macumbeiro, é macumbeiro!". Intimidados, alguns reagiam agressivamente "não sou não!", enquanto que outros tomavam coragem e declaravam: "sou umbandista!".

Nesse sentido, assumir a identidade religiosa no espaço escolar que não seja a católica é ainda um desafio, pois a escola ainda não tem se tornado espaço para a convivência e diálogos das diversas religiões. Se as religiões pentecostais têm sido vítimas de preconceito, mais ainda é com as religiões afro, alvo de rejeição também por elas. Diferente da pesquisa do autor supracitado, aqui nenhum dos alunos se assumiram como adeptos a tais religiões.

Os próprios alunos diziam que nas turmas só tinha alunos católicos, evangélicos e espíritas. Isso não significa que de fato não tenham alunos do terreiro na escola Arábia, mas que pode haver um silenciamento dessas identidades. De acordo com Almirante (2015, p. 116) "esse silenciamento e a invisibilização se mostraram elementos protetivos ao longo de anos para a religião".

Retornando à questão anterior sobre o preconceito e suas formas de aparição no âmbito escolar, Alex responde que seus colegas cometem tal prática e que *"vai muito pelo preconceito com as religiões afrodescendente que muitas das vezes eles não conhecem e ficam falando mal, criticando e difamando a religião afrodescendente. Dizendo que é do mal, que é do diabo. Com certeza essas são mais atacadas, porque vai muito pelo contexto da história, desde antigamente os negros sofria muito preconceito, exploração, acho que decorrente disso a religião da África*

ficou muito atacada por essas pessoas e o que contribui com isso é a falta de conhecimento” (Alex, 14 anos, evangélico, 9º ano “A”).

Maurício aponta que seus colegas *“fica tirando onda né, porque todo mundo se veste de branco, fica rodando, batendo nos tambores”* (Maurício, 16 anos, evangélico, 9º ano “A”). Há, mais uma vez, o reconhecimento de que as religiões afro são as mais atacadas, mas a principal ideia que Alex apresenta é a relação entre as religiões afro ao negro, ou seja, se ser negro significa subalternização. Logo, o que estiver atrelado a ele receberá o mesmo tratamento.

Apenas Lucas e Rosalinda fizeram essa relação. Essa diz que: - *“Acredito que o Candomblé é mais vítima porque é uma religião que vem sobre os negros, e existe, tipo pra mim é tipo uma ferida que sabe, nunca vai ser fechada, vamos dizer assim, porque eu acredito que existe muito preconceito ainda sobre isso, por causa da cultura né, da cultura que vem dos negros. Eles meio que, em vez de falar candomblé, o nome da própria religião né, fala macumba, aquela pessoa é do Candomblé vai passar macumba pra mim entendeu? O que contribui eu acredito que seja, bom, acho que superioridade, por achar que o branco é melhor que o negro”*.

Sobre essa relação que estes alunos fizeram sobre o negro e o preconceito às religiões de origem africana, é importante considerar o que aponta Almirante (2015, p. 116-117):

[...] a discriminação religiosa ao Candomblé é uma sinédoque dele pela gênese dessa religião remeter-se originalmente ao negro. [...] por ser o Candomblé uma religião originalmente negra, permanecendo o estigma de toda a perseguição que historicamente sofreu, o racismo tende a se reproduzir e se acentuar na escola, no currículo dos conteúdos, na própria imagem do negro nos ensinamentos e na abordagem pedagógica diante dos saberes que se mostram plausíveis a integrarem o escopo operacional do processo de ensino-aprendizagem delas.

Portanto, as reflexões apresentadas pelos alunos representam, de fato, alguns dos motivos pelos quais essas religiões são vítimas de rejeição. E para além da rejeição dos alunos, pois esse ideário mesquinho é o reflexo de um projeto de sociedade pensada a partir da e para a cultura branca.

Emery, aluna do 9º ano, também afirma que há intolerância religiosa por parte de seus colegas e justifica:

Porque, por exemplo, a Umbanda é, muitos não respeitam não se podem nem dizer que é por não entender a religião, porque a professora tá aí pra explicar né, mas tiram brincadeiras sabe! Fazem piadas que não tem nada a ver. Tem o preconceito é com a religião. Com a umbanda, é por ser uma religião diferente né! Porque é, por não conhecer, é por isso que eu digo que a questão da ignorância, por não conhecer as vezes as pessoas têm o preconceito, por

não entender as pessoas acham aquilo errado, estranho, ou alguma coisa, assim, acham que é errado porque não é o costume dela, é uma questão de julgar as atitudes dos outros. O que contribui para esse tipo de prática aconteça, eu acho que tá dentro das religiões deles, por exemplo voltando a falar do que eu sigo né, o espiritismo eles lá na casa, na instituição eles mesmos falam se vocês quiserem ir para uma igreja não tem problema, ela evangélica, católica, você pode frequentar outros lugares, você só não pode desviar daquilo que você já aprendeu, entendeu? Eu acho que as igrejas evangélicas também deviam seguir esse lado também de querer, é que os frequentadores da igreja deles é pudessem frequentar outros lugares. Muitas vezes, é, por exemplo, se eu fosse da igreja evangélica, eu já frequentei, mas não cheguei a me batizar, eu ainda frequentasse lá, se eu falasse que eu frequentava uma instituição espírita com certeza eu iria ser vista com outros olhos, né? Eles iriam dizer “ah, você vai pra o inferno”, ou alguma coisa assim, com essa mania de julgar, que é errado né? Por isso que eu digo, é uma questão de ética e de caráter também, o Ensino Religioso não tá aqui só pra você aprender, mas pra ter uma formação de pessoa, como ser humano, de saber respeitar os costumes de outras pessoas. (Emiry, 15 anos, espírita, 9º ano “B”).

O que Emiry afirma é que, por meio das brincadeiras, o preconceito se manifesta ali na escola e mais ainda ela atribui como um dos fatores que contribuem para esse tipo de comportamento as igrejas de onde esses alunos são oriundos, já que por vezes são elas mesmas que exercem a intolerância com outras religiões. Outros alunos também apontaram essa premissa, como Giselly, ao afirmar

Eu acho que é por causa que, nas igrejas deles, eles aprendem uma coisa e tudo bem eles crerem naquilo, mas eles acham que só aquilo é o certo. Eu também acho que a minha religião o que ela fala é só aquilo certo, só que discriminam as outras religiões, por causa disso, que acham que está errado, simplesmente elas querem acabar. Então a formação da igreja e a de casa também, na verdade não só da igreja, na igreja, acho que não é muito da igreja, mas sim do que a pessoa entende. (Giselly, 14 anos, evangélica, 8º ano “B”).

Giselly, da mesma forma que Emiry, aponta a igreja com uma das que contribuem com esse tipo de comportamento. No final da sua fala, quando confirmo o que ela dissera, ela diz que não é muito a religião, mas a maneira como os sujeitos interpretam, ou fazem uso do que é pregado nas igrejas. Percebi aqui uma tentativa de amenizar a responsabilidade da igreja que outrora ela havia atribuído.

Não se pode generalizar e afirmar que todas as tradições religiosas desenvolvem esse tipo de sentimento e atitudes em seus fiéis, “pois toda afirmação generalizada pode macular um quadro que é muito mais complexo, marcado por nuances diferenciadas” (TEIXEIRA, 2014, p.

65). Sobretudo, nessa questão, já que são inúmeros os fatores que contribuem com a prática, até porque nem todas as pessoas que o fazem têm vínculos com alguma religião, pois mesmo quem não acredita em nenhum ser superior pode ter aversão ao religioso, como indicou Maraiane:

O preconceito lá na sala não é só, sobre as religiões, tipo: - “ah, porque a evangélica é a melhor! ”. Não é isso, é pelas pessoas que não acreditam em nada daquilo, elas questionam, eu já ouvi isso lá: - “ah, porque vocês são muito otários por acreditar em uma coisa que você não ver, por acreditarem em uma coisa que vocês nem sabem se existem, uma coisa que pode ser como uma história como cinderela”.

Maraiane disse ainda que um colega perguntou a respeito da morte de Jesus, indagando como ela sabia se Jesus havia morrido pela humanidade se ela não estava lá. Certa vez ela disse que esse mesmo aluno fez a seguinte indagação: - *“Quem que escreveu a Bíblia? Como eu posso acreditar que não foi um louco que saiu do manicômio, se drogou, teve uma puta de uma imaginação e escreveu tudo aquilo e tá na boca de todo mundo, todo mundo acredita? ”* (Maraiane, 13 anos, evangélica, espírita e católica, 8º ano “B”).

Ela, para responder a seu amigo, recorre a princípios religiosos. Ana afirma também esse tipo de preconceito, ao enfatizar algumas falas de seus colegas: - *“O certo é não acreditar em nada disso, que Deus não existe, que o Diabo também não existe e que o povo só sabe fazer macumba”*. Logo, como aponta Maraiane o preconceito não é exclusivo das religiões, aqueles que não possuem crença alguma por acreditarem serem mais inteligentes que aqueles que possuem também o cometem, não apenas a uma religião exclusiva, mas a todas.

Contudo, não se pode negar a influência de determinadas tradições religiosas ao acirramento dessas práticas, principalmente quando algumas delas usam de seu poder simbólico e influenciam seus fiéis com discursos marcados pela intolerância. Assim, “o acirramento das convicções religiosas, acompanhados de práticas de intolerância – e mesmo violência –, vem ocorrendo sobretudo nas últimas décadas no Brasil” (TEIXEIRA, 2014, p. 61).

Desse modo, as tradições religiosas têm uma grande parcela de responsabilidades em relação a esta lamentável realidade. Além das religiões afro e evangélicas, o espiritismo também é uma das vítimas desse problema. A aluna Viviane relatou

Eu vejo muitas pessoas com preconceito ao espiritismo, é aquela coisa, tipo, já aconteceu muito na sala de aula, a professora ta explicando falando sobre algo que envolva o espiritismo, coisas sobrenaturais, e algum aluno se espanta de forma irônica, faz um “vixe, meu Deus! ” Uma coisa assim sabe, acontece bastante e bem normal. (Viviane, 13 anos, evangélica, 8º ano).

O termo normal que Viviane utiliza não é no sentido de naturalizar o ocorrido, mas a dizer que é uma situação que acontece com frequência. Ela afirma ainda que “o espiritismo, ele é massacrado, por causa da questão sobrenatural, só que tem um, porém nisso, que todas as religiões têm um ponto sobrenatural. Só que o espiritismo, quando você fala espiritismo o povo só lembra de espíritos, a dança, a mesa branca”.

Para Viviane, uma característica comum nas religiões é o aspecto sobrenatural. A respeito disso, Eliade (1989, p. 10) aponta que “a imitação de modelos transumanos constitui uma das características primárias da ‘vida religiosa’, uma característica estrutural que é indiferente a cultura e a época”. Ou seja, criticar determinada religião com base em aspectos sobrenaturais é mostrar desconhecimento de sua própria religião, pois não há como separar esta característica da religião.

Flávio, também afirma que o espiritismo é tão vítima do preconceito quanto as religiões afro e relata um caso ocorrido com uma professora. Ele diz

Uma professora, ela é espírita, aí quando ela chega na sala, aí ou então, o vento abre a porta, aí ficam dizendo que é ela, que o espírito dela entrou na sala, ficam rindo, dizendo que ela tá fazendo macumba, é isso. A professora não sabe, eles nunca fizeram na frente da professora não, só por traz mesmo. (Flávio, 13 anos, evangélico, 8º ano).

Pude observar esse comportamento dos alunos durante as aulas no 8º ano, era comum, piadas ou brincadeiras com o nome dessa professora. E mais adiante será apresentado um fato ocorrido com essa professora, que tornaram essas práticas ainda mais presentes nas aulas.

Emiry, do mesmo modo que Flávio, faz esse mesmo apontamento e seus colegas perguntam:

Tu recebes o que? Demônio? Espírito? Não entendem da religião e perguntam coisas que não são necessárias, sabe? Que são até desrespeitosas, assim, o preconceito existe pela ignorância, porque, pela falta de conhecimento da doutrina, da religião, do que é abordado nela. Muitas pessoas só de ouvir o termo, já fala: - eca, coisa do demônio, coisa do espírito porque, eles associam espírito a uma coisa ruim, não precisa ser uma coisa ruim de um todo, sabe, e nem é porque os espíritos são como a gente, nós somos os espíritos é, e do mesmo jeito que existem pessoas boas na terra, existem as pessoas ruins, existem os espíritos bons e os espíritos mal, mas a gente não quer ter contato com os espíritos mal, a gente quer ter contato com quem é bom, com quem quer ajudar a gente, muita gente fala: - Meu anjo da guarda me proteja! Mas muitos esquecem que o anjo da guarda não é uma pessoa que está aqui entre a gente, o anjo da guarda também é um espírito, eles esquecem, as vezes falam no espiritismo, mas não sabem que estão falando do espiritismo, muitos espíritos são tão bons que vem pra proteger a gente

sabe! Por uma vida passada, você com certeza do mesmo jeito assim é, tem espíritos que provavelmente não gostam de você, que até tenta atrapalhar sua vida as vezes, mas tem espíritos que lhe protegem, tem os bons né, os que são considerados os anjos pelos que não conhecem. (Emiry, 14 anos, espirita, 9º ano “B”).

Em uma das aulas que dei no 9º ano “A”, os alunos trouxeram para discussão essa relação entre espiritismo e espíritos, de uma maneira pejorativa, criticando a crença em espíritos, afirmando que isso era mentira e uma bobagem que não existia, pois quem morre não ficaria vagando no mundo. Foi quando perguntei quem dali acreditava em anjos e quase todos da turma afirmaram que acreditavam.

Pedi para que eles me descrevessem como era esse ser, e eles, bem entusiasmados, atribuíam características a ele. Como eles não disseram que se tratava de um espírito, perguntei sobre suas características físicas, se podíamos vê-los e tocá-los, daí, o mesmo aluno que negava a existência de espíritos passou a dizer que um anjo se tratava de um ser espiritual.

Após afirmar isso, ele olhou fitamente para mim, como se tivesse percebido que havia entrado em contradição com o que dissera anteriormente. Perguntei: E aí, espíritos existem ou não? Ele suspira e sorri meio sem saber o que responder, e diz: *“mas é diferente”*. Ou seja, colocar-se no lugar do “outro” ainda tem sido uma dificuldade, já que nesse processo é mais fácil diabolizar o que difere do próprio “eu”, do que tentar dialogar e aprender com ele. A rigidez, de algumas identidades religiosas não abre espaço para o diálogo.

Ana, aluna do 9º ano “A” confirma que o preconceito é *“até às vezes com o espiritismo, - a professora fala com espíritos, não sei o que, fala com o demônio! É mais isso entendeu? – Ah, professora, essa religião é do demônio, porque espírito não existe!* (Ana, imita aí as falas dos seus colegas). Ana, diz que não acredita em espíritos, mas que deve respeitar quem acredita.

Para Viviane, isso acontece por *falta de conhecimento, porque eu considero isso uma ignorância né, e o que gera ignorância é a falta de conhecimento, mas não por causa das escolas, por causa das pessoas mesmo, porque aqui onde eu estudo, os ensinamentos sobre o Ensino Religioso são bem aberto. E por ignorância da pessoa, ela não aceita não respeita.* (Viviane, 13 anos, evangélica, 8º ano).

Indo um pouco adiante da reflexão de Viviane sobre a ignorância, faço uso do que disse Miele (2011, p. 24) “se partirmos do pressuposto de que a ignorância é a mãe da intolerância, a única maneira de forjar a convivência pacífica entre as religiões é através da informação e do conhecimento”. Que nesse caso, mesmo diante das resistências de alguns alunos que ainda persistem em abandonar seus preconceitos religiosos, as contribuições do Ensino Religioso

podem ser visíveis nas atitudes de alunos que não apenas respeitam as diferentes crenças, mas que exigem de seus colegas o mesmo comportamento, ainda que não seja a sua religião.

Para Ana, os fatores que contribuem com o preconceito, intolerância e/ou discriminação *Vai muito da construção, estrutura familiar, porque se seu pai e sua mãe ensina você, - olhe não é assim, isso tá errado, e desde pequeno você é ensinado a respeitar e exigir o respeito, é muito fácil todo mundo exigir respeito, difícil é a pessoa respeitar aquilo dali mesmo e aceitar entendeu! Eu acho que é assim, é mais por criação em casa, se você desde pequeno foi orientado, faz parte da sua formação, aceitar todas as pessoas como eles são, e não querer criticar elas pelo que ela é, então, acho que vai muito de criação sabe*". (Ana, 14 anos, evangélica, 9º ano "A").

Esse é também um dos fatores importantes a serem considerados, haja visto que a educação familiar contribui sobremaneira na formação da identidade e caráter dos sujeitos. Em relação a esse aspecto, a professora Marília também concorda com Ana. Para ela, *isso tem um pouco da criação de casa né, da família, o reflexo da família. Eu tive até um fato de um pai que era pastor e aí ele disse que o filho dele não assistia aula de religião, por mais que eu fale de Ensino Religioso, eles falam como religião, porque viu o caderno do filho e viu os símbolos que não eram condizentes com a religião dele, e até eu mostrar o conteúdo que era dado em sala de aula, e que eu explicava historicamente o que cada um pensava aí ficou resolvido e o filho dele participa*.

De acordo com ela, os pais têm sua parcela de contribuição com o comportamento preconceituoso dos filhos. A aluna Marian, também aponta a rejeição de sua mãe ao vê-la fazendo um trabalho sobre as religiões afro. *Minha mãe reclamou com a professora de Ensino Religioso mesmo. Porque ela tava passando trabalho sobre macumba, ela reclamou comigo, disse que ia falar com a professora, que isso não era trabalho que se passe, não sei o que. (Perguntei o porquê de sua não aceitar) - Acho que por ignorância*". (Marian, 14 anos, evangélica, 9º ano "B").

Acerca da rejeição dos pais, Marília diz que *é porque precisa muito da conscientização do que é o Ensino Religioso, porque ela mudou com o passar do tempo, antigamente você falava em proselitismo em sala de aula, tinha aula de religião, normalmente você só assistia aulas dos católicos e hoje não, e isso não é muito reconhecido pela família, até porque quando eles estudavam era diferente*.

Essencial esse ponto que a professora apontou, porque, de fato, o sentimento avesso dos pais ao Ensino Religioso advém muito por não conhecer o que é e qual é a função desse componente. Por acreditarem que se trata de um ensino confessional acerca de determinadas

religiões, logo a rejeitam. Não que esse seja o único motivo, já que em casos específicos a rejeição é por saber que seus filhos terão conhecimentos de religiões que eles julgam serem malignas. Mas que há essa necessidade de esclarecimentos aos pais.

Sobre o preconceito em forma de brincadeiras, José afirmou que seus colegas exercem tal atitude, mas *“é na brincadeira assim sabe, só naquele momento com a gente, fala assim macumba! aí sai soltando aquelas piadinhas”*. Perguntei se para ele esse comportamento era só resenha de seus colegas, ele continua: *“Isso”*.

“Mas você acha que esses tipos de brincadeira não são desagradáveis? ”, perguntei. Anrã, por exemplo, se um negro me ouvir falando assim: ah, não gosto de preto, não sei o que, preto é uma raça nojenta, mesmo sendo assim. Eu tenho um amigo que ele é negro, que toda vez a gente chama ele de carvão, o apelido dele é Toinho, aí ele aceita porque é brincadeira sabe, agora se um negro passar por mim e eu falar ei preto seboso! Ai, claro que ele vai se sentir ofendido, muito, a mesma coisa é com a religião, se eu to na rua, naquela hora na brincadeira, se eu to com meus amigos e tal, eles tão ali e se naquela hora, passar alguém da umbanda, ele vai dizer olha que menino preconceituoso! No caso pode até me colocar na justiça. (José, 15 anos, católico, 9º ano “A”).

José tem ciência de que esse tipo de comportamento é um crime, mas para ele não há problemas quando se faz com e entre os amigos. O que ele não percebe é que por trás dessas brincadeiras há uma violência simbólica que reflete no silenciamento de algumas identidades religiosas, sobretudo as de matriz africana, já que são as mais atacadas. “[...] Algumas dessas identidades são invisibilizadas, silenciadas, desmerecidas, perseguidas e discriminadas tanto explicitamente, quanto implicitamente em muitos espaços, sobretudo na escola” (ALMIRANTE, 2015, p. 116).

Daí assumir-se enquanto adepto de tal religião é um desafio, pois os ataques, mesmo que de “brincadeira”, como alegam os alunos, eles são reais e têm consequências. Rosalinda aponta uma crítica quanto a isso, afirmando que, *“tipo, a pessoa fica “ah, ele é meu amigo então eu posso fazer piadinha porque ele é negro”. Tipo, a pessoa faz a piadinha, tipo: “Negro da senzala! ”. É brincando, mas pensando que a outra pessoa não sentiu nada disso, né? Nenhuma dor, que levou isso na brincadeira. Realmente, por fora ela leva isso pela brincadeira, mas por dentro, né? Machuca!*

Uma reflexão muito pertinente que Rosalinda faz, pois, de fato, muitos alunos têm sofrido silenciosamente por tais “brincadeirinhas”. E isso precisa ser questionado, desnaturalizado, para que assim haja um clima de respeito mútuo, independente de como a pessoa seja.

Lúcio é outro aluno que afirma não cometer preconceito e nem intolerância religiosa, apenas “tira onda”. Sobre seus colegas ele diz *“eu acho que rola a mesma coisa que rola da minha parte, de piadinha, mas é só aquele momento, assim, pelo que eu vejo na sala de aula. Quando a professora bota alguma coisa lá relacionada ao candomblé, aí solta aquele tipo de piada: - “macumbeiro! ”. Aí, tipo, fala que é de macumba, de não sei o que, e tal, pra mim só é isso só.*

Pergunto a ele se este tipo de brincadeira não é preconceito ou intolerância, ele diz: *“rapaz, eu acho que naquele momento, se for ali entre a gente, não rola preconceito não, porque tipo é brincadeira, uma descontração e tal, mas se for fora daqui, que seja com uma pessoa do candomblé, ela vai se sentir mal, isso já é um preconceito já. Pergunto: “então por que as brincadeiras são apenas com o candomblé?”.*

É porque é assim, o candomblé, é tipo, todo mundo fala, mas ninguém conhece o candomblé, todo mundo conhece por macumba, aí tipo, isso já vira motivos de brincadeiras já, tipo, é chamar a pessoa de macumbeiro, de não sei o que lá, não veio da gente agora, mas já veio do povo de antigamente e tal, de falar na rua, a gente não tem culpa não (risos), a gente está falando o que o povo falava já (risos). Porque, tipo, o candomblé, o Candomblé não, é vou falar como diz o povo, a macumba o povo diz que é pra fazer mal ao próximo, né? Então o que, isso já é um tipo de preconceito de não aceitar aquilo, porque ninguém quer o mal ao seu próximo, só as pessoas que tão com demônio no couro, né? Aí quer o mal do próximo. Agora, tipo, a gente assim, que é de boa não vai querer isso, né? Não vai seguir uma religião que vai fazer mal ao próximo, só se tiver endemoniado. (Lúcio, 15 anos, evangélica, 9º ano “A”).

Lúcio, da mesma maneira que José, trata o problema como uma simples brincadeira e, mais ainda, utiliza-se de um argumento perverso ao justificar tal prática, dizendo que esse tipo de comportamento já viera de outros tempos e não deles e por isso não têm responsabilidades sobre.

É certo que o preconceito com as religiões afro faz parte do imaginário social criado acerca do negro no Brasil, mas usar-se de tal artimanha para justificar tal prática é desconsiderar o princípio básico de valorização e respeito a todas as pessoas independentemente de cor, etnia, religião, aspectos culturais, sociais, econômicos.

Para a professora Marília, o preconceito e a intolerância com as religiões afro já aconteceram em suas aulas. *“Mas nada que uma chamada de atenção, o colocar a pessoa no lugar certo, não resolve. Eu acredito que vai depender do perfil do professor, quando você sabe com quem está trabalhando, você sabe lidar com aquela pessoa, às vezes você precisa ser rígida, às vezes você pede por favor, aí tem gente que não entende, aí você precisa ser mais*

severa, chamar os pais, e a escola é muito presente nisso de chamar e acompanhar. Sobre a intolerância, eles mesmos se queixam, mas aí foi apenas com uma pessoa do candomblé, que aí começou as brincadeiras, sabe? As brincadeiras chatas, mas nada que um chamar atenção não mudasse.

Marília assegura mais uma vez que os preconceitos têm ocorrido em forma de brincadeiras e com um alvo certo, que neste caso são as religiões de matriz africana. Logo, essa é uma maneira perversa que este tipo de prática encontrou para se perpetuar, em que nada mais é do que a naturalização de um problema que insiste em se fazer presente.

“Uma das consequências mais perversas do preconceito é que ele se naturaliza, ou seja, passa a ser visto como normal tanto para quem promove como para suas vítimas. Só que as consequências de dor, frustração e baixa autoestima ficam com os vitimizados” (CAPUTO (2005, p. 170). Daí, a necessidades destas práticas serem desnaturalizadas.

De acordo com José, o que contribui com o preconceito religioso é *a ideologia que só há, entre aspas, duas religiões, que no geral é o cristianismo – protestante e católico, até porque a Igreja Católica tinha um poder imenso aí, gerando o fato, de antigamente pra hoje, o pessoal só pensa em que, em Jesus, tal em um Deus só, no Espírito Santo, aí com isso o pessoal é intolerante só aceita aquilo ali, como eu falei naquela aula, o que é verdade pra mim não é verdade pra você, aí nesse caso de verdade, eles vão tomar como verdade a minha, tem que ser verdade pra todo mundo. Essa ideologia de que só existe um Deus, e uma religião é que traz a intolerância na cabeça das pessoas*”. (José, 15 anos, católico, 9º ano “A”).

Para José, o fundamentalismo religioso, ainda que dito de outra maneira, é um aliado da intolerância religiosa e, de certo, é a defesa de uma única verdade que não possibilita o diálogo e a convivência pacífica, já que as pessoas estão preocupadas em comprovar a veracidade de seus argumentos.

“Uma visão recorrente entre aqueles que acreditam numa determinada tradição religiosa é entender que a sua religião é a única verdadeira e que as outras tradições não passam de expressões limitadas do divino” (TEIXEIRA, 2014, p.40), logo, não abre espaço para o diálogo. É como o cristianismo no Brasil: especificamente a religião católica e a evangélica são as que gozam de uma legitimidade tal, que sequer são questionadas. *Quando a professora fala sobre religiões afro, eles (alunos) sempre tiram uma brincadeira, sempre! Agora quando é religiões mais conhecidas, normais, assim como a católica, a evangélica, eles respeitam* (Manoela, 14 anos, evangélica, 9º ano “A”).

Manoela trata as religiões que não são cristãs como “anormais”. Para Almirante (2015, p. 116), “as regras implícitas de alguns espaços são bem claras e brancas: a religião que não for

cristã não é aceita, não deve aparecer no decorrer das relações, salvo sob responsabilidade por conta própria para lidar com o preconceito”. Logo, a presença da religião nas escolas tem sido simplificada a uma presença cristã, onde a diversidade religiosa tem aparecido de maneira tímida, de modo que a invisibilidade de sujeitos pertencentes as religiões não cristãs é a marca mais aparente pois, “nem todas as crianças estão preparadas e com todas as ferramentas para lidar com ele” (op. cit., loc. cit.).

Na verdade, essa limitação não é exclusiva às crianças, pois há muitos adultos que também não estão preparados, principalmente por se tratar de um problema que pode causar mais que violências físicas. Contudo, quando falo sobre a presença das religiões na escola estou me referindo a identidades religiosas, não enquanto conteúdo abordada na sala de aula, tendo em vista que mesmo diante das limitações, os professores têm trazido discussões para as aulas sobre diferentes religiões.

4.3 Quando a religião entra na escola, “as marcas do preconceito são inevitáveis”

Abaixo, serão apontados três casos diferentes de intolerância e/ou preconceito religioso que mais foram citados pelos alunos. Todos aconteceram na escola Arábia, envolvendo uma aluna e duas professoras.

No caso da aluna, será apresentado o seu depoimento sobre, e no das professoras, o que os alunos disseram a respeito. Iniciarei este tópico com o depoimento da aluna Ana, portanto peço licença aos leitores para transcrever do seu depoimento, mas antes deixem-me apresentá-la.

Ana é uma menina de 14 anos, evangélica, alta, magra, usa óculos, sempre de saia e a blusa do fardamento escolar, de cabelos presos. Uma aluna que se destaca em sua turma, não apenas por características físicas (a mais alta da sala). Mas também, e principalmente, pelo seu comportamento na sala de aula.

Ao adentrar em sua turma, ela foi a aluna que me chamou atenção de imediato, primeiro por ser uma aluna participativa, que sempre trazia contribuições às aulas e quando ela se posicionava, seus colegas a ouviam e era comum receber aplausos ao final de suas colocações. Era notável a credibilidade que seus colegas de sala atribuíam ao seu posicionamento. Mas percebi que Ana era uma menina de poucas amigas, não a via com outras colegas de turma, era sempre sozinha.

Minha intenção era de “colar” nela, a via como uma excelente “informante”, mas tive a impressão que ela não tinha se agradado de mim – quando tentava puxar um assunto, era ignorada, por isso a deixei “de mão”. Quando lancei a proposta da entrevista ela não manifestou interesse, não a perguntei diretamente, fiz o convite à turma, mas ela não disse nada a respeito.

Até que, duas aulas antes de concluir a pesquisa, resolvi perguntar pessoalmente o porquê de ela não ter aceitado e disse que gostaria muito de ouvi-la, que a achava muito inteligente e que entrevista-la seria importante para minha pesquisa. Ela aceitou de imediato.

Marcamos para a próxima aula, já que precisaria do Termo de Consentimento dos pais e/ou responsáveis por ela. Foi a partir daí que conheci um pouco de Ana, não imaginava que por trás daquela menina séria e aparentemente segura de si, havia uma pessoa sensível com um complexo de inferioridade causado por preconceitos vivenciados na escola.

No dia marcado, demos início à entrevista. Foi a mais longa que tive, mais até que com os professores. Ouvi-a por cerca de 40 minutos. Já ao final, perguntei se ela havia presenciado na turma, ou em outro espaço da escola, algum tipo de intolerância, preconceito e discriminação em relação a alguma religião (se sim, como foi e como a comunidade educativa resolveu a questão). Ela iniciou dizendo o seguinte:

Aconteceu comigo, foi na época que eu cheguei na escola, (isso foi há dois anos) eu vinha pra escola de saia, na época que eu era da Assembleia... de saia, os cabelão, bem... (não continuou, parecia que ia dizer um adjetivo que qualificasse a maneira como vinha á escola). E, uma certa vez, eu estava na porta da sala e chegaram duas meninas. Nunca mais eu vou me esquecer até porque aquilo ali vai ficar marcado pra o resto da minha vida! (Neste momento, ela fala pausadamente e diminui seu tom de voz, era como se estivesse diante do fato). Com uma foto no telefone, aí me disse: - “olha, mulher, eu vi uma foto e lembrei de tu! ”. - “Que foto?” (Ana perguntou). Me mostraram uma cadela de saia (Eu continuei ouvindo atentamente, mas sem mostrar espanto algum. Ela repete a fala das meninas, sua expressão facial, era como se me dissesse - elas me compararam a uma cadela! Você acredita nisso? Tem ideia do que é ser comparado assim? Foi quando percebi o incômodo que esta comparação lhe causara, estava explícito em sua voz e expressões faciais e isso me comoveu).

E aquilo ali, sabe? Gerou, de certa forma, um trauma pra mim, porque, poxa! Eu respeitava todo mundo, e de uma hora pra outra duas meninas que não me conhece e vim falar comigo e mim chamar praticamente de cadela só porque eu acredito e a partir dessa minha crença me visto de uma maneira e essa pessoa vim falar isso pra mim. Aquilo dali me magoou por vários dias, eu tive dificuldades pra me concentrar na escola.

Eu chorava todos os dias porque quando os meninos passavam por mim, fingiam que ia vomitar, me chamava de feia, tudo isso por uma simples saia, por um simples modo de agir, e já cheguei a ser beliscada porque a menina queria, porque queria que eu falasse um palavrão, ela tava me beliscando pra eu falar, - “eu não vou falar”, - “eu não vou falar” e ela me beliscava pra que eu falasse. São coisas que marcaram muito minha vida, eu sofri muito preconceito em relação a isso porque justamente por causa da intolerância das pessoas, porque eu era muito magra, porque eu tinha o cabelão, porque eu não falava como eles falavam, até hoje ainda não falo, hoje to mais flexível contra isso, mais eu não falava do mesmo modo que eles falavam, eu sempre usava palavras difíceis, toda a vida eu fui intelectual não é querendo me achar, mas sempre fui intelectual, porque a minha educação em casa foi sempre essa, entendeu?

*Essa foi uma coisa que marcou na minha vida toda, poxa, qual a necessidade que tem de uma pessoa vim me beliscar pra você mim palavrão? Qual a necessidade que tem uma pessoa vim me humilhar por causa de uma saia, pra que os meninos passar fingindo que ia vomitar porque eu não era igual as outras meninas? Fingiam que iam vomitar e, na hora da raiva, às vezes eu falava – “é bom que vomite prego, que você se engasgue e morra aí na minha frente pra eu rir da sua cara! ” Porque é uma coisa que, até hoje tem sequelas disso entendeu! **Pode até não aparecer, mas assim com relação às outras pessoas ainda me sinto inferior por causa disso, ainda me sinto inferior, minha mãe não entende**, até porque eu nunca contei isso a ela, eu só contei a história da foto e ela quase comete um assassinato na escola, veio falar com a diretora, disse: - “eu quero que minha filha seja respeitada, porque todo mundo tem sua religião e tudo!”. A diretora – “se acalme! ”. E tudo aquilo dali foi acabando comigo, sabe? E eu tentei de todas as formas em não trazer minha mãe pra escola, - “mãe eu não quero que você vá, deixe que eu resolvo”.*

Eu queria resolver aquilo ali porque era uma luta pessoal e social, entendeu? Não entrava na minha cabeça porque eu tava sofrendo aquilo dali e porque tudo aquilo ali aconteceu. E era uma coisa assim, eu ouvia comentários, porque me chamavam de feia, porque eu era careta, porque eu era velha, isso e aquilo, e são coisas que até hoje eu ainda sou muito machucada com isso, e busco dentro da minha religião, dentro do que eu acredito, melhorar cada dia com isso. E, por incrível que pareça, não sinto raiva das pessoas que fizeram isso, entendeu? Eu só tenho pedido a misericórdia de Deus pra que elas venham a entender o que é passar por isso, entendeu? Assim, não é que eu quero que aconteça com ela, mas que venha a entender.

É tanto que numa aula de Português, ano passado, eu recebi um tema pra apresentar um seminário sobre bullying e eu falei sobre a questão do preconceito religioso, e eu ainda tava

muito ferida com isso, e até os meninos saíram da sala de olhos cheios de água, eu tava tão machucada que eu disse – “olhe, ninguém sabe o que é sofrer o preconceito, vocês não tem noção do quanto machuca! ”. E ano passado eu ainda era chamada de Garibalda, porque eu sou super alta e não sei o que, e até hoje são marcas que a pessoa querendo ou não, a pessoa leva. Eu sou bem resolvida na minha vida, eu sei o que eu quero, sei o que sou, sei que sou inteligente, que tenho capacidade pra fazer as coisas, mas são marcas inevitáveis, as marcas do preconceito são marcas inevitáveis, é uma ferida curável? – É! Mas a cicatriz não tem como tirar, entendeu? É uma coisa que você vai levar pra o resto da sua vida.

*Eu acho que é por isso que hoje eu respeito tanto, assim, eu sempre respeitei, mas pra crescimento como pessoa. Eu queria muito que as pessoas viessem a entender que o preconceito religioso, ele acaba com o psicológico da pessoa, se a pessoa não tiver estrutura, entendeu? E se a pessoa, não for firmada bem, não for bem firmada naquilo que acredita, ela acaba se esvaindo e entrando em outro caminho, entendeu? **Por isso que, às vezes as meninas passam e ainda me sinto assim feia, me sinto inferior, porque eu acho que ninguém vai ser meu amigo de verdade** porque... porque já fazem três anos que eu estudo nessa escola e dois anos da minha vida sofri isso, e eu vim ser aceita realmente esse ano, entendeu? É uma coisa que eu não conto a todo mundo, sabe? Porque eu não acho necessidade das pessoas saberem quanto eu sofri, entendeu? Só acho que tem necessidade de eu contar quando, somente pra orientações das pessoas e hoje, uma coisa que me sustentou esse tempo todinho, que me fez curar de tudo isso, que hoje eu vivo bem comigo mesma, foi justamente a minha religião, foi justamente o que eu acredito porque desde o começo eu sempre fui bem alicerçada no que acredito. Através disso foi que eu vim, como é que eu posso dizer? Eu vim ser curada, entendeu? Hoje só existem cicatrizes e lembranças do que aconteceu, entendeu? Eu acho que dentro do que eu acredito foi uma coisa que Deus trouxe pra minha vida pra que eu pudesse aprender que lá na frente pessoas que passam pela mesma situação que eu, que eu venha orientar, entendeu? E pessoas que façam isso, eu poder orientar: olhe isso faz isso, faz aquilo, a pessoa fica desse jeito, é uma coisa que eu acho que como pessoa me ajudou a crescer, a amadurecer a ser mais forte, é bem isso.*

O depoimento de Ana me comoveu bastante, pois é como ela disse, só sabe o que é o preconceito quem já sentiu. Um aluno já havia relatado o caso de Ana, falou que tinha uma menina na escola que havia passado pelo que ela descrevera, “a menina lá da sala, ela por usar muito saia, dizendo que ela era evangélica e tal aí começaram a tirar sarro da cara dela e aí a diretora teve que intervir” (Alex, 14 anos, evangélico, 9º ano “A”).

Melo, em seu depoimento diz:

Tu conheces a Ana, né? Quando ela era do 7º ano, ela costumava vim muito de saia, era evangélica, aí começavam a tirar onda da cara dela, dizer e ai crente! Não sei o que, ficavam é, meio que tirando ela, entendeu? Ela não se sentia bem” (Melo, 14 anos, evangélico, 9º ano “A”).

Eles não contaram com os mesmos detalhes que ela, apenas que, por ela só ir de saia e por ser alta, os meninos riam dela. Só ouvindo-a é que pude ter uma rápida ideia do quanto ela havia sofrido e pior, que quanto ela ainda sofre. Pois Ana diz que já superou esse trauma, ou tenta se convencer, ou convencer a mim, quando na realidade em alguns momentos ela deixa escapar o sentimento de inferioridade que sente em relação a outras meninas. De tanto os meninos a chamarem de feia, acredito que ela internalizou isso e sente-se assim em relação às outras.

A partir daí, entendi também o porquê de Ana estar sempre sozinha, mas não percebi se, de fato, as meninas não queriam tornar-se sua amiga, ou se diante do que lhe ocorrera, ela criou uma barreira e não abria espaço para isso fluir, já que sempre achava que as pessoas não seriam suas amigas de verdade. Ela diz que, para superar esse trauma, agarrou-se na sua religião e, daí, percebe-se o quanto para alguns a religião torna-se um aspecto importante.

De acordo com Teixeira (2014, p. 15), o que a religião possibilita “não é necessariamente a felicidade, ou a satisfação, mas antes de tudo o significado”. Foi o que ocorreu com Ana, em que diante do sofrimento que estava passando busca em sua crença significados para sua dor, que para ela nada mais é do que uma situação para torná-la mais forte e ajudar pessoas que venham a passar pela mesma situação que ela.

Diante do que Ana sofrera é necessário que o professor perceba a sua responsabilidade diante de situações como essas, indo para além de uma função punitiva, pois como Ana afirmou, que em muitos dos casos isso não tem resolvido o problema. Assim, “o professor precisa saber que a dor do grito silenciado, é mais forte que a dor pronunciada” (BRASIL, 1997, p. 41), é preciso que atitudes como essas sejam discutidas com os alunos, a escola não pode fingir que estas são irreais.

O segundo caso que será mostrado é o preconceito que uma professora da escola enfrentou por parte de alguns alunos, por ser praticante do candomblé. Contudo, o que será apresentado é a partir de relatos dos alunos, já que ela não me deu abertura para conversarmos a respeito.

Durante as entrevistas, quando os alunos apontaram o ocorrido falei com a professora Marília, se ela tinha conhecimento, ela me informou que vagamente. Não entrou em detalhes. Perguntei a ela se havia possibilidades da professora que fora vítima me dar uma entrevista.

Em determinada aula, quando estava na sala dos professores, Marília me apresentou a professora e falou do meu interesse. Conversei com ela por alguns minutos, pois quando relatei para ela o que fora me dito na entrevista e qual o meu objetivo, ela não esperou que eu concluísse o que estava dizendo, me interrompeu afirmando que era adepta ao candomblé, mas que não havia sofrido nenhum tipo de preconceito por parte dos alunos.

Perguntei se eles sabiam de sua religião, ela dissera que sim, que não tinha nenhum motivo para esconder e que se a entrevista fosse por esse motivo, não tinha nada a me dizer. Ela grosseiramente pegou seu material e saiu da sala. Fiquei preocupada se eu a havia ofendido em alguma coisa, se havia falado alguma coisa que desse margem a uma interpretação equivocada, ou se esse comportamento era por se tratar de uma ferida que lhe fora causada da qual não gostaria de comentar.

Bem, as hipóteses são várias, mas o fato é que não consegui dialogar com a professora. Por isso, o que apresento são apenas relatos dos alunos. Sobre a presença da intolerância religiosa na escola, Manoela afirma:

Tem uma professora nossa que ela faz parte de uma religião que eu não sei o nome agora, mas que no Facebook dela tem fotos, e assim todo mundo na escola, sabe a religião dela. No 6º ano, há um tempo atrás, teve preconceito contra ela dentro da sala de aula, ela ficava muito triste. Então, eles não respeitam nem o próprio professor em relação a isso.

Nota-se que Manoela chama atenção ao fato de ter sido com a professora. Emiry igualmente fala sobre o ocorrido e chama a atenção a este mesmo fator, “*teve um ano que até a própria professora, ela sofreu preconceito dos alunos, porque eles entraram em uma rede social dela que ela postou umas fotos vestida com as fantasias que tem, com as roupas e os alunos pegaram fotos dela e começaram a chamar ela de macumbeira, achei horrível com o que fizeram com a professora.*

O que elas não perceberam é que este tipo de comportamento é destinado à religião, logo não importa o nível social, status, mas sim a religião, ou seja, independentemente de quem seja a pessoa, se ela for adepta a alguma das religiões de matriz africana, ela sofrerá por essa pertença religiosa. Neste caso, não se podia fazer a relação com o racismo, já que a professora não tem a pele negra, ela é loira de olhos verdes, o que distancia de uma possível associação a a cor de pele.

Sobre as consequências deste ato, Alex diz que “*muitas das vezes, ela (a professora) era motivo de piada. Os alunos tiravam sarro na frente dela, e isso causou um transtorno até chorar e até ir pra o hospital.* Manoela afirma que:

Hoje já não tiram mais brincadeiras com ela, mas teve um tempo que foi muito triste pra ela, porque os 6º anos, era todo mundo pequeno, mas já havia o preconceito todo com ela, ela chorou em sala de aula, por conta da turma que tava com preconceito com ela, xingando ela, chamando ela de macumbeira, e isso já vem desde pequeno, desde a infância já. Quando ela veio com alguns adereços, eles não tiraram nenhum tipo de preconceito não! Comentar, sempre comentam né! Ficam curiosos pra saber o que é, aí ficam tirando conclusões precipitadas, mas preconceito mesmo diretamente a ela nunca não. Ela chorou porque os alunos xingaram a religião dela, ficaram apelidando ela, dizendo que a religião dela era religião de macumba que adorava ao inferno, ao demônio, ficaram falando esse tipo de coisa e ela ficou muito magoada. Hoje em dia minha turma tem muitos novatos, que naquele tempo não estudavam aqui, então, todos adoram ela, acham ela uma ótima professora, adoram realmente ela, é da minha turma e assim até os bagunceiros na matéria dela é a única matéria que ainda tem uma boa nota. Porque eles gostam muito dela, do ensino dela” (Manoela, 14 anos, evangélica, 9º ano “A”).

De acordo com Alex, “no outro dia do ocorrido, ela tomou as condições cabíveis para aqueles alunos”. Emery disse ainda se lembrar que a professora “*deu um super sermão em quem tava fazendo isso, ela disse que não pode, que é lei inclusive, quem tem preconceito com as religiões de outras pessoas, porque é por questão de ignorância de infantilidade, imaturidade, assim, de um modo geral, deve respeitar as outras pessoas*”.

Alex disse que as brincadeiras continuaram, “mas não na vista dela, só nos bastidores mesmo”. Outro aluno afirmou que depois que a professora chorou, eles não tiram brincadeira nenhuma com ela, ou seja, mais uma vez o preconceito aparece camuflado a uma brincadeira que, diferente de Alex, alega que esta prática só não ocorria em sua frente, mas nos bastidores.

Rosalinda confirmou que as práticas continuaram, pois, “*um dia ela veio com turbante, outra vez, ele veio com uns negócios aqui (mostrou o antebraço), um bracelete, aí os alunos ficaram falando mal dela, dizendo “ela é macumbeira”, que tivesse cuidado com ela, se não ela vai passar macumba pra você. Agora dizem escondido dela, não deixam ela perceber.*

Manoela informou que,
Depois disso, ela até se afastou da escola, não sei porque, mas ela se afastou da escola. No 6º ano ela trabalhou com a gente e 7º ano ela ficou só como inspetora. Ai, no 8º ano ela saiu da escola e agora voltou de novo. Eu não sei te dizer o porquê mais, ela foi afastada da escola e com essa afastada que ela deu muita gente nem se lembrava mais dela, ou não se lembrava da agressão verbal que falou com ela no 6º ano, porque assim, foi um caos porque ela chorou dentro da sala e muita gente da sala mesmo ficou, se comoveu com a situação, mas sempre tem

aqueles bagunceiros que insistem, mas aí hoje em dia, é tem muita gente novata aí não sabe da história nem nada e não ouve nenhum, até agora não.

Os motivos que levaram a professora a ser afastada de sala de aula não foram esclarecidos, pois esta é uma pergunta que apenas ela poderia nos responder. Mas, de acordo com os alunos, ela saiu ou foi afastada de suas funções por dois anos. Um ela ficou como inspetora e no outro não desempenhou nenhuma atividade na escola, retornando suas atividades na escola neste ano (2015). Isso revela que, não importa quem seja o adepto, e sim que religião ele pertence para sofrer preconceitos e até discriminações. Que, neste caso, com uma roupagem infantil por ser tratada como brincadeira por quem o comete.

O terceiro e último caso, que mais apareceu nos discursos dos alunos, envolve outra professora. Não a procurei para tentar conversar, pois Marília me informou que, se a professora adepta ao Candomblé não deu espaço, menos ainda daria esta outra. Por isso, não a procurei. Desse modo, o que tenho é também relatos dos alunos.

Flávio inicia falando que

A professora de Inglês, ela é espírita, aí os alunos, tiram sarro da cara dela, essas coisas, as vezes dá pra ela escutar. Eu não sei se a senhora soube que, no início do ano, teve uma menina que começou a passar mal, aí ela disse: - “eu vou passar uma prece pra você”, aí ela fez um gesto lá, aí a aluna começou a se tremer e a partir desse dia foi que começou a tirarem sarro da cara dela, a chamarem ela de macumbeira, de que ela quer matar as pessoas, e essas coisas. A aluna depois foi pra casa e não estudou mais. A menina estava com torcicolo e a professora impôs as mãos. A menina começou a se tremer assim (fez o gesto), aí foi pra o hospital, aí, depois de um tempo, saiu da escola, mas não sei se foi por conta disso. (Perguntei ao Flávio a respeito dos pais da menina, se havia procurado a escola para saber o que ocorrera, ele afirmou que não sabia). As pessoas cometeram preconceito com ela, (a professora) pelo ato radical dela, entendeu? A gente não sabia que ela era espírita, só soube depois disso. E era estranho, a gente nunca tinha visto isso. Algumas pessoas são preconceituosas porque gostam de tirar onda mesmo, mas outras é porque é tão firmado a sua religião que acham que as outras estão erradas no ponto de vista deles, e que as outras não deveriam existir, por isso, que eles começam a fazer o preconceito, e, o preconceito, em geral, exaltando mais a religião dela, e xingando e maltratando as pessoas de outras religiões. (Flávio, 13 anos, evangélico, 8º ano).

Quando Flávio contou esse fato, eu já era ciente de sua ocorrência, pois no 8º ano, na turma onde isto aconteceu, era comum ao qualquer estalar da porta, ou movimento do vento, alguns dos alunos dizerem: - “olha ela! O espírito dela tá chegando! ”. E outros riam da situação. Inicialmente não entendia sobre o que eles estavam falando, mas dava para entender

que se tratava de um aspecto sobrenatural. Foi quando perguntei a um aluno que estava ao meu lado o que aquilo significava, e ele me descreveu o que aconteceu.

Esse aluno me disse o que Flávio descrevera, que uma colega da turma estava com torcicolo e a professora impôs as mãos sobre ela e ela desmaiou, saiu da sala nos braços de um profissional da escola. E que dias depois a aluna saiu da escola. E, por esse motivo, a professora era alvo de críticas e piadinhas intolerantes.

Esse mesmo fato foi dramatizado na sala, pelo grupo de alunos que apresentou o seminário sobre Espiritismo. Contudo, fora feito em tom de gozação. A professora, ao perceber a postura dos alunos, os repreendeu. Há de ressaltar que o papel desempenhado pela professora no combate a esse tipo de comportamento é essencial, e ela o fazia com esmero.

4.4 E a diversidade religiosa, o que dizem os alunos e professores a respeito?

Pensar no Ensino Religioso hoje significa pensá-lo pela ótica da diversidade religiosa, um ensino enviesado pelo respeito às diversas religiões presentes na sociedade brasileira. Tendo em vista que, uma das diversidades presentes no espaço escolar é a religiosa, mas que tem sido uma das quais a escola sempre se ocupou de expelir para fora de seus muros.

O conhecimento acerca dessa temática torna-se uma necessidade, principalmente porque a intolerância religiosa presente no seio da sociedade reflete no cotidiano escolar e precisa ser superada. Portanto, a tarefa de combater o sectarismo religioso constitui-se numa tarefa urgente à educação, devendo ser o Ensino Religioso um dos principais aliados a essa superação.

Dessa maneira, o Ensino Religioso deve tornar-se um espaço por excelência de promoção, respeito e diálogo com a diversidade religiosa, rompendo com as diversas manifestações de preconceito, sobretudo com a intolerância às religiões de matriz africana e indígenas, já que, de acordo com Oliveira (2014, p. 181) “a forma como as religiões afro-brasileiras são invisibilizadas são múltiplas”. Nesse sentido, é necessário que o estudo acerca da diversidade religiosa seja a principal característica desse componente.

Portanto, neste tópico, segue uma análise acerca de como a diversidade religiosa é compreendida pelos alunos e professores, se a disciplina de Ensino Religioso tem fomentado o diálogo entre estas e se o conhecimento acerca dela é considerado importante por estes sujeitos.

Acerca da compreensão do termo diversidade, acredito ser importante compreender como os sujeitos da pesquisa o compreendem, já que há múltiplas definições. Desse modo, dos

alunos entrevistados na escola Arábia, três disseram não saber do que se tratava, os outros definiram como “variedades de religiões”, “muitas religiões”, “diversas religiões juntas”, “as diversas religiões que tem existentes no mundo hoje”.

Entre as definições, destaquei algumas delas, em que, para além de compreender que se tratava da existência de variadas religiões, os alunos acrescentam algumas características peculiares. Para José “são diversas religiões, são várias religiões diferentes, várias crenças, vários rituais também, que cada um tem à sua maneira de crer, a fé de cada um”. Ou seja, não se trata apenas de várias religiões, mas de religiões diferentes.

Manoela, igualmente a José, define como “várias religiões de vários tipos de crenças diferentes e que cada um tem o direito de escolher a sua crença, a sua religião”. Ela explicita em sua definição o direito de escolha que as pessoas têm em decidir no que acreditar.

De acordo com Kadlubitski e Junqueira (2013, p. 163),

A partir de 1988, a diferença religiosa não pode nem deve ser justificativa possível para apoiar qualquer ação de cisão, violência, ou perseguição, uma vez que está pautada na ideia ilimitada de liberdade, recebida tanto pelos que descreem, quanto, por aqueles que creem num ser superior, tenha ele o nome que tiver, é de que a todos foi dada a opção do livre pensar e consequentemente de livremente optar pela prática religiosa que melhor lhe convenha.

Princípio esse garantido no artigo 5º da Constituição Federal, bem como na Declaração Universal de Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, por meio de seu Capítulo XVIII.

Já Anita acrescenta algo bem peculiar em sua definição, que é a influência da religião na maneira como ela interfere na vida das pessoas. Desse modo, diversidade religiosa para ela são as “várias religiões, crenças, várias culturas, vários modos de viver, porque a religião interfere muito nisso, várias personalidades porque cada um que crer no seu deus cria uma própria personalidade, próprio jeito de ser de agir, de pensar, entre outros”.

A esse respeito, Geertz (2014), afirma que:

“[...] a religião [...] ela é, em parte, uma tentativa (de uma espécie implícita e diretamente sentida, em vez de explícita e conscientemente pensada) de conservar a provisão de significados gerais em termos dos quais cada indivíduo interpreta sua experiência e organiza sua conduta”. (p. 93).

Nesse aspecto, a religião possui papel relevante na maneira como os sujeitos organizam sua ação no meio em que vive, em que a partir dela dão significados dos mais simples aos mais complexos comportamentos da vida humana.

Ana, além de compreender como “*variedades das religiões*” ela acrescenta que “*são manifestações diferentes que cada um usa para manifestar aquilo que acredita*”. Para Viviani,

a diversidade religiosa é “a diversidade de religião, tipo tem várias religiões no mundo, cada pessoa com a sua cultura, sua forma de crer em Deus, sua forma de crença né, nem todo mundo crer em Deus”.

Nesse sentido, há o reconhecimento de que a crença monoteísta não é a única pela qual a sociedade se organiza, pois há crenças diversas para pessoas diversas. Entre as definições já analisadas, transcrevo aqui a concepção de Emiry a respeito:

Diversidade religiosa é, por exemplo, como você acredita, não só acreditar, mas ter o respeito pelas outras religiões, por exemplo, eu sou espírita, mas eu não tenho nada contra, quem é da umbanda, quem é evangélico, quem é católico, nada contra, super respeito, conheço muitos evangélicos, tenho católicos na família como tenho espíritas também. Então assim, eu acho que a diversidade é a gente saber assim, respeitar a diferença, porque por exemplo eu frequento o espiritismo, mas eu não conheço a umbanda, assim na prática, eu conheço na teoria, mas não conheço na prática, então, porque é que eu vou dizer que aquilo é errado? Eu nunca procurei saber, eu nunca fui a fundo naquilo ali pra saber se tá certo ou errado. E esse é o meu ponto de vista, se eu digo que tá certo ou errado é uma opinião minha, outra pessoa pode achar aquilo certo, pode achar uma coisa que eu ache errado, pode achar certo e fazer, então, eu não posso dizer - Ah, você tá errado! Ah você tá certo! Você vai pro inferno se você faz isso. A diversidade é você saber respeitar as diferenças, a religião das pessoas, ou a rotina delas, o que elas acreditam, a crença delas. É você respeitar, se você não acredita, mas que você respeite, porque ali tem uma linha, tem um espaço, uma via de mão dupla, se você quer que respeitem sua religião, você tem que respeitar a de outras pessoas, como é que vão respeitar sua religião se você vive apedrejando as outras? Entendeu! Então, eu particularmente respeito todas as religiões, tanto que eu tenho amigos ateus, que são tão bons de coração como as pessoas que vivem dentro de uma igreja, dentro de um centro espírita, assim, que são tão bons de coração, fazem tanta caridade e nem percebem, então não acreditam em Deus até certo ponto, beleza! Não tem uma religião, mas é que fazem mais caridades do que muitas pessoas, que tem religião que acredita em Deus, entendeu? Então, respeito todos os pontos de vistas, procuro não debater muito sobre religião, porque as pessoas têm opiniões diferentes né! Tipo, você pode não gostar do espiritismo, mas eu sou apaixonada, a pessoa pode gostar de outra religião e eu não gostar, entendeu? (Emiry, 15 anos, espírita, 9º ano “B”).

Emiry expôs, na realidade para além de uma aceção. Ela finaliza em belas palavras a importância do respeito à diversidade religiosa e a não ter religião pois, como ela indica, necessariamente não precisa ser religioso para fazer o bem. Desse modo, o que se espera dos sujeitos é uma abertura ao diálogo e ao respeito, que se distanciem de uma concepção estanque,

rígida, que coloca o outro num plano inferior. E essa é uma prerrogativa importante a ser considerada, tendo em vista que a “presença do religioso está em toda parte” (TEIXEIRA, 2014, p. 48). Ainda que não estivesse, o respeito à diversidade é um princípio que deve fazer parte do *ethos* de qualquer povo.

A professora Marília aponta uma ideia aproximada da concepção de Emiry, em que diversidade religiosa para ela “*é cada um com a sua religião, respeitando a cultura, os gostos, as crenças únicas de cada pessoa, ninguém é obrigado a pensar igual, a rezar igual, a orar igual, a contemplar igual, mas todos têm que respeitar, não é nem a questão da tolerância, mas do respeito, todos têm que respeitar*”. Portanto, o respeito às diferentes manifestações religiosas é um pré-requisito a todas as pessoas e, como ela disse, não é apenas tolerar.

Para além de um preceito de tolerância, é preciso que a diversidade religiosa tenha abertura ao diálogo. Assim, de acordo com Tilich (1968, apud TEIXEIRA, 2014, p. 72) “o verdadeiro diálogo entre representantes de tradições religiosas distintas só pode de fato ocorrer quando se respeita o valor da convicção religiosa do outro e de que esta se funda numa experiência de revelação”. Fora isso não há diálogo e nem respeito.

A respeito da presença da diversidade religiosa nas aulas, acredito que, pelo que já foi discutido até aqui, já dá para perceber que a diversidade das identidades religiosas fica restrita ao cristianismo e a não ter religião alguma. Mas, no que se refere aos conteúdos abordados, há uma breve aparição destas, ainda que em alguns momentos seja por meio de uma persistência intolerância religiosa.

Durante a realização da entrevista perguntei à professora e aos alunos se a diversidade religiosa tem adentrado às aulas de Ensino Religioso e como ela se apresenta. Marília afirmou que esta se faz presente

Em todas as aulas, pelos conteúdos, porque eu olho muito o que eu vou passar, eu divido as aulas pelas religiões, porque não dar pra eu falar de todas as religiões ao mesmo tempo, a não ser que por exemplo, se eu for falar de ritual, aí eu falo em rituais vagamente em todas as religiões, então, assim algum assunto que dar pra você englobar tudo, por exemplo, quando é data comemorativa, aí eu gosto de pegar as datas comemorativas nas religiões, aí eu englobo as religiões, mas normalmente eu pego é, divido as aulas pelas religiões, porque não dar pra explicar, por exemplo, hoje eu tenho católicos e evangélicos pra estudar, não dar. Porque eu tenho conteúdos em evangélicos, sobre catolicismo, conteúdo de umbanda, de candomblé, hinduísmo e assim vai. Muitos alunos tem a curiosidade de saber, como é que o outro vive, como é que o outro pensa, abertura de conhecimento por exemplo, se você, eu não tenho alunos

de religião orientais, mas o fato de eu trazer filmes, com imagens, eles pesquisam, jogam no Google, traz a pesquisa feita pra mim, eu passo em sala, existe esse diálogo.

Eles têm a curiosidade de conhecer as religiões do outro. E sobre as religiões afro eles têm interesse? (Perguntei a ela) - Mulher, é porque quando eu vou explicar as religiões, eu deixo bem claro que eles não têm que gostar, então a abertura é muito pouca pra o gostar ou não gostar, eles não precisam gostar, mas eles precisam conhecer, aí eu não vejo nenhum se abster de escrever, de participar não. Não tem essa história eu não vou participar porque eu não gosto, você não precisa gostar não, você precisa participar porque eu preciso lhe avaliar por participação, comportamento, embora eles saibam que o Ensino Religioso não reprova, porque quem disse foi eu.

No que Marília disse, foi possível perceber essa presença, acerca da curiosidade dos alunos. Isso era comum nas aulas, faziam perguntas a respeito de determinadas religiões, algumas das vezes como disse uma aluna *“isso era só um pé pra eles começarem a zoação”*. Mas havia também uma curiosidade pelo conhecimento.

Foi visto que ela não permitiu que o gostar ou não dos alunos por determinado tema, que a impedisse de abordar na sala de aula, e essas religiões que ela diz abordar foram tratadas nas aulas por meio dos seminários. Algumas religiões não foram apresentadas por causa dos próprios alunos que não fizeram o trabalho.

Como no 9º ano “A”, o grupo que ficou com o Candomblé não apresentou porque não fizeram, no 9º ano “B” não foi apresentado nem as religiões indígenas e nem evangélica. E no 8º não apresentaram a Umbanda, nem Budismo e nem Confucionismo. E a professora também não discutiu sobre estas que não foram apresentadas.

Alguns dos alunos não tinham comprometimento com a disciplina justamente pelo fato de ser uma disciplina que não reprova. Logo, como José disse: *“eu não assisto muito as aulas de Ensino Religioso, porque pra mim, é uma aula quase vaga, na minha cabeça como não reprova então eu não tenho porque tá ali dentro, aí as vezes eu saio, as vezes eu participo, outras vezes eu fico lá dentro”*.

Tanto José, quanto outros que tinham esse mesmo pensamento, pouco se preocupavam com as apresentações. Os seminários foram apresentados de diferentes maneiras, tiveram alguns grupos que só liam o texto que estava no cartaz, outros não ficavam presos a esses, explicavam livremente mostrando que havia estudado o assunto. E ainda houve grupos que, depois da apresentação, lançaram perguntas à turma.

Apesar da rejeição de alguns alunos, a maioria ficava atenta às aulas e participava. Os grupos que se prenderam a leituras de cartazes⁵⁴, ou papel que estavam com eles, tornava difícil o processo de ensino aprendizagem, porque apenas liam e os demais alunos ficavam dispersos conversando.

As religiões apresentadas pelos alunos foram Hinduísmo, Judaísmo, Umbanda, Xintoísmo, Indígenas, Candomblé, Espiritismo, Confucionismo, Testemunhas de Jeová, Evangélica, Católica e Budismo. Nos grupos sobre Espiritismo, Evangélicos, Católicos e Testemunhas de Jeová, tinham alunos que eram adeptos dessas religiões e muito do que eles falaram eram sobre o conhecimento que tinham a respeito.

Os alunos, da mesma forma que a professora, afirmaram que há diálogo com a diversidade religiosa, que ela passa filmes sobre o tema. Os filmes quem escolhe são os alunos e a professora deixa claro que não necessita estar relacionado a religião.

Durante a observação, foi visto que não há um objetivo claro nessa atividade, pois os filmes escolhidos não tinham temas relevantes para serem discutidos nas aulas e, no final, fora feito apenas um resumo oral do filme. Para essa atividade foram utilizadas três aulas e, de acordo com a professora, é sempre assim devido o tempo curto das aulas.

Então, durante três semanas, foi apenas para assistir estes filmes. Acredito que esse tempo para assistir é muito, pois a professora perde três aulas só para isso, e não se trata de tema que sirva para aula.

De acordo com Emiry, a diversidade religiosa é trabalhada nas aulas, em que *A professora, ela não procura fazer assim uma comparação, até porque não dar pra comparar né, são costumes e crenças diferentes, mas lá na sala a gente tem espíritas como eu, tem evangélico, tem católico, tem gente que não acredita, lá na sala é um misto sabe, a gente procura não ter muito debate a respeito, só quando um tem curiosidade sobre a religião do outro, como você me fez perguntas, a professora me faz perguntas a respeito, tem pessoas lá na sala que tem curiosidade, - olha o que é que vocês fazem lá no centro espírita? - Aí eu explico falo como é que funciona lá e tudo, mas só quando existe a curiosidade, a gente não procura debater, - a minha religião tá certa, a sua tá errada! Porque pra quem crer, a religião dela sempre está certa, né? Então, a gente procura não debater, a gente só tira as dúvidas um do outro, a professora também tira muitas dúvidas, porque por exemplo, lá na sala, a gente não tem nenhum budista, é uma religião assim que é diferente, então a gente nessa religião tira mais dúvidas com a professora, mas na prática a gente fala entre si mesmo.*

⁵⁴ Em anexo alguns dos cartazes utilizados pelos alunos nas apresentações dos seminários.

Na turma de Emiry, o preconceito tem forma de brincadeiras, os insultos às religiões do “outro” quase inexistem, pois a turma apresenta um grau de maturidade e respeito à diversidade religiosa maior que nas outras turmas, sobretudo no 9º ano “A”, onde esse tipo de comportamento mais se apresenta. Fato que Manoela afirma, enfatizando que isso não é comum em todas as turmas.

Portanto, de acordo com o que fora observado, com o que a professora e os alunos falaram, a diversidade religiosa adentra as salas de aula por meio das exposições da professora, da curiosidade dos alunos. De acordo com Lúcio, a professora *“fala sobre um bocado de religião, acho que também já pra não rolar esse tipo de preconceito, ela tipo passa trabalho pra pessoa conhecer mais, tipo, coloca um bocado de religião no quadro né, ai pediu pra três grupos, cada um falar de cada religião, já pra gente conhecer mais sobre aquela religião e tal e também vamos supor eu tenho a curiosidade de saber sobre espiritismo, ai eu vou lá e digo não professora eu vou ficar aqui no espiritismo pra mim conhecer mais sobre essa religião e tal”*.

Ana diz que *ela trabalha mais assim com debates, ela faz perguntas e a gente começa a responder e dentro daquele debate começa uma discussão sobre o tema e acaba ficando bem cravado aquilo ali e cada um expõe o que acredita, embora que as vezes não seja de maneira correta, mas expõe aquilo que realmente acredita*.

Diante disso, o que se pode apontar é que, mesmo a diversidade religiosa sendo trabalhada nas aulas da professora, faltava um aprofundamento das discussões que, muitas das vezes, se davam de forma genérica, pois o tempo da aula também não contribui muito com isso.

Assim, a professora necessita criar estratégias que aproveite da melhor maneira esse tempo. Principalmente em discussões, pois algumas atividades sobre identificação de símbolos, transcrição de frases para amigos, datas comemorativas de acordo com as religiões de cada aluno não possuem um teor significativo de criticidade e reflexão. É preciso possibilitar uma formação que instigue os alunos irem além de uma mera apreensão de códigos, é necessário que estes se tornem sujeitos capazes de refletir e questionar a realidade que o cerca.

4.5 Mas, afinal, o que é o Ensino Religioso para os alunos e professores?

Analisar como este componente curricular é compreendido pelos alunos e professores, foi umas das tarefas da pesquisa que mais me motivou pois, diferente do que muitas apontam, como Caputo (2005), em que o Ensino Religioso é visto pelos professores como “molde”, para

os sujeitos da minha pesquisa o Ensino Religioso assume uma característica que deveria ser-lhe própria desde sua construção como área de conhecimento, ou seja, a atribuição de um ensino confessional, de um ensino de valores, não faz parte desta compreensão.

O que é mais importante na definição destes sujeitos, é que sua definição estar intrinsicamente relacionado a maneira como se dar a prática pedagógica deste componente, o que a torna mais significativa. Desse modo, peço a você leitor a permissão, mais uma vez, para a leitura de alguns posicionamentos dos alunos, que serão transcritos abaixo.

Para Emiry, o Ensino Religioso:

É pra que a gente possa conhecer outras culturas, porque muitas vezes, os evangélicos, vou usar um exemplo com o que eu sigo, os evangélicos que eu já frequentei, as igrejas evangélicas, elas têm um certo preconceito com o espiritismo, por não conhecer, achar que é uma coisa errada, a crença deles né, não vou julgar. Mas eu acho que o Ensino Religioso é uma maneira da gente conhecer mais outras religiões. Assim, tinha muita coisa que eu não fazia ideia porque eu não pesquisava né, não tinha essa curiosidade, sobre outras religiões que eu aprendi nas aulas de ensino religioso com a professora. Assim, eu nunca pesquisei por exemplo budismo, essas coisas eu nunca procurei muito saber, já tinha ouvido falar, mas nunca tinha pesquisado a fundo assim. Meu primeiro contato com essas outras religiões foi na escola com o Ensino Religioso, a partir do 6º ano, em 2011.

Perguntei se durante os anos anteriores ela não tinha estudado Ensino Religioso e ela diz que não, que havia estudado em escolas privadas e o ensino era só sobre as religiões cristãs. Pergunte também se ela achava esse componente curricular importante e ela respondeu que: *O Ensino Religioso é importante porque se não, a gente ia ser meio ignorante assim, tipo por exemplo se hoje, se alguém vim me perguntar há por exemplo, uma das primeiras vezes, antes de eu conhecer o espiritismo e frequentar eu escutei nas aulas de Ensino Religioso, então, eu, como eu presto atenção, se uma pessoa chegar pra mim e me perguntar o que é o espiritismo? Eu sabia o que eu estava falando, não tava dizendo uma coisa que eu não sabia, eu tinha conhecimento por causa da professora, é uma disciplina importante, muita gente acha que não é, porque Ensino Religioso não reprova, muitos alunos falam isso, eu escuto: - Ah! Ensino Religioso não reprova! Às vezes é até uma questão de ética, de formação de caráter.*

Emiry aponta questões bem pontuais acerca do Ensino Religioso. A primeira refere-se a natureza deste, abordagem que venho defendendo em toda esta dissertação, pois se trata de um ensino da diversidade religiosa, “a partir da legislação que rege o Ensino Religioso, a diversidade constitui-se, pois, como princípio epistemológico fundante da abordagem em sala de aula” (KLEIN, 2015, p. 131). Emiry justifica a importância desse componente com a

necessidade do conhecimento, ou seja, estudar tais conteúdos é uma necessidade principalmente diante de realidade marcada pela intolerância religiosa.

Argumento este presente na fala de José:

Rapaz, na minha cabeça, a disciplina de Ensino Religioso é algo pra abrir a cabeça de gente que tem um certo preconceito com as religiões, é pra mostrar que também não é o que você pensa e sim aquilo que é, por exemplo, tem gente que chama Candomblé de macumba, até eu chamo, só que se eu for conhecer, eu não vou chamar mais assim sabe, porque eu vou tá sabendo do que é exatamente aquilo ali. Acho que o Ensino Religioso serve pra abrir a mente das pessoas, pra acabar com o preconceito. Acho que ele é importante, porque, como eu falei, é você sem conhecimento você vai tá julgando, você vai tendo um preconceito, já que não é um conceito, já que você não conhece você vai tá julgando de uma maneira assim, boba, porque você vai tá falando de outra coisa que você não sabe.

O interessante no posicionamento de José é que ele reconhece a importância deste componente no combate ao preconceito, afirmando que o conhecimento será o meio pelo qual fará com que este tipo de comportamento seja extinto, mas chega a ser contraditório com seu posicionamento, pois se tal conhecimento aniquila esta prática, então porque estaria ele nas aulas sendo intolerante? O problema aí reside na naturalização, em que para ele brincar de ser preconceituoso significa não cometer preconceito.

Acredito que você, leitor, pode estar a pensar que minha **hipótese de que o ensino da diversidade religiosa contribui para a superação da intolerância, discriminação e preconceito esteja equivocada**, já que mesmo diante desta realidade a persistência dessas práticas nos espaços escolares é uma realidade. Mas gostaria de esclarecer que, mesmo diante da resistência dessas práticas, é possível perceber que por meio desse ensino a superação do caráter de subalternização estigmatizando as religiões minoritárias tem sido rompido, é claro que não de maneira imediata como se deseja que aconteça, mas se pode afirmar que há uma ruptura dos estereótipos destinados a estas religiões, abrindo espaço para a sua valorização e legitimidade.

Portanto, pode-se notar que o posicionamento dos alunos abaixo acerca do Ensino Religioso revela a importância que eles atribuem não apenas ao ensino, mas às religiões, já que, de acordo com eles, é por meio desse componente que é possível se chegar a esse respeito em torno das religiões.

O Ensino Religioso é *uma aprendizagem a mais sobre outras culturas, sobre outras crenças, é relacionada mais ao que as outras pessoas têm a crer, eu creio em alguma coisa, as pessoas de outras religiões creem em outras, eu acho que é pra gente aprender a não ter*

preconceitos nenhum. Acho importante, porque ela faz a gente ter um pensamento variado sobre outras religiões, se eu encontrar alguém de outra religião na rua não vou ter nenhum preconceito ou tratar ela, estranho e sim respeitar ou ter alguma dúvida perguntar (Anita).

Para Ana,

A disciplina de Ensino Religioso é mais uma disciplina que você aprende sobre como respeitar as outras religiões, conhecer um pouquinho mais de tudo assim, você conhece das outras religiões e a partir do conhecimento, você aprende aquilo dali e a partir do que você aprende, você passa a respeitar aquilo dali sabe! Porque eu acho assim, que a falta de respeito as outras religiões é mais, por ignorância das pessoas que não sabe entendeu? É mais isso! É importante, justamente por isso, pra passar conhecimentos às pessoas, pra que elas entendam que existem várias religiões, diferentes, mas que o propósito delas é a mesma, o crescimento espiritual do ser humano entendeu? Pra mim é isso assim, é importante porque as pessoas precisam conhecer e a partir do conhecimento elas respeitarem as religiões das outras pessoas.

O aniquilamento das práticas intolerantes tem sido a função por excelência atribuída ao Ensino Religioso, função de extrema necessidade. Mas, para que esta responsabilidade não recaia exclusivamente sobre si, é preciso refletir sobre o que afirmara Gomes (2013, p. 87), sobre a questão racial na escola, dizendo que “é preciso tomar cuidado para não depositarmos toda nossa esperança de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar. A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo”.

Trazendo essa reflexão para o Ensino Religioso, é preciso compreender que não se pode atribuir e ele toda a responsabilidade de superação das práticas preconceituosas e de intolerância religiosa no seio da escola e sociedade, haja visto que sozinho também não dá conta de resolver esse problema. Mas que, igualmente à escola, que tem responsabilidade com a superação do racismo, este também tem com as práticas que excluem, invisibilizam e demonizam qualquer religião.

Portanto, até aqui pode-se delinear algumas maneiras pelas quais o preconceito a determinadas religiões tem-se manifestado na escola Arábia, os conteúdos abordados em sala de aula, a sua contribuição do ponto de vista dos alunos. Agora resta, saber sobre como essas questões aparecem no universo das escolas Romênia e Líbia, temática essa apresentada logo abaixo.

4.6 O Ensino Religioso sob o olhar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

As análises que se seguem são a respeito das escolas Romênia e Lúbia, já que devido a diferenças contextuais, senti dificuldades em analisar todos os pontos concomitantemente, de modo que, se o fosse feito, ambas escolas poderiam cair na invisibilidade dentro do texto, já que a modalidade de ensino a qual foi pesquisada nessas escolas atribuem-na características peculiares que devem ser consideradas.

Entre elas estão a faixa etária e número de alunos participantes. Desse modo, as especificidades dos sujeitos da EJA devem ser vistas como um dado relevante, superando o estigma de que se trata de um sujeito que não aprendeu na idade certa e, por isso, não possui capacidade intelectual na vida adulta e/ou não aprenderá.

Nesse sentido, estes sujeitos são vistos nesta pesquisa como indivíduos para além desse estereótipo, pois mesmo que não se demore nas apresentações de seus argumentos, como os alunos da escola Arábia, mesmo que, em muitas perguntas realizadas a eles tenha-se como a resposta “não sei o que é isso”, são vistos nesta dissertação não como sujeitos desprovidos de saber, mas como sujeitos dotados de um conhecimento ímpar que está relacionado à sua vivência na sociedade – que, muitas das vezes, se distancia da educação formal, mas que nem por isso é menos importante.

Por isso, seu posicionamento, diferente do que a professora Priscila afirmara no início da pesquisa, de que pesquisa-los seria irrelevante, é essencial nesta dissertação, e mesmo que a construção dos dados não tenha sido de igual maneira (e nunca será com nenhum campo de pesquisa) a dos alunos da educação formal regular, ainda assim possui estrita relevância, sobretudo pelas peculiaridades que lhe são inerentes.

O olhar acerca desses sujeitos se distancia de uma imagem que os inferioriza, afetando a sua própria autoestima. Em alguns casos, o professor contribui simbolicamente e/ou de forma intencional, como no caso do professor Jorge, onde uma aluna com idade aparentemente de mais de 60 anos, o comunica que não conseguiu realizar determinada atividade por ser “burra” e ele não a questiona, nem critica essa baixa autoestima, mas contribui ainda mais mandando ela ficar “*ao lado de outra aluna que é inteligente*”.

Ouvir tal afirmativa me causou um incomodo desconcertante, pois não acreditara que o professor estava contribuindo com aquele estereótipo. Acredito que ele o tenha dito sem pensar, já que estava ocupado fazendo a frequência, mas o fato é que foi dito e de forma perversa, por isso mais uma vez ratifico a necessidade do professor ser um agente reflexivo.

Um ponto bastante comum nas duas escolas é a permanência dos alunos nas aulas, pois muitos deles colocam o material sobre a mesa e saem. Alguns retornam à aula depois de um período de tempo, outros não.

Isso ocorre com maior frequência na escola Romênia, com os alunos mais jovens. E os discursos dos professores a esse comportamento não contribuem para uma mudança, pois a professora Priscila afirma que

A noite é aquela coisa de um entra, sai. Mas não é no Ensino Religioso é em qualquer disciplina. Até porque quando eu começo, assim no primeiro dia de aula, eu sempre mostro pra eles, o que é Ensino Religioso e pra que serve. Eu não estou aqui para catequisar ninguém, nós estamos aqui para ver um pouco de cada religião, respeitando cada uma.

A desmotivação dos alunos é, porque esses meninos, eles já são da tarde, são proble...(A professora iria falar problemático) é triste na realidade eu dizer isso, eu não gosto mas, não é que a escola não seja atrativa, não é que não se tenha aula atrativa, é que a escola pra eles à noite é mais um espaço pra uma fuga de casa, ou pra eles resolverem as coisas deles, porque quem vem à noite e fica na sala e não sai é porque, realmente quer estudar, os que saem têm as drogas, tem uma série de coisas. Os alunos não são todos, eu vou dizer o que os outros dizem, pelo o que eu vejo tem deles que já chegam assim, todo ligado, aí, sai, se sair fica ali fora, quando entra que às vezes o diretor pede pra entrar, fica fedendo, agora não é todos, é o grupo do entra e sai, mas isso a maioria das escolas são assim.

Essa é uma maneira cruel da professora tirar a sua responsabilidade e da escola e atribuir ao aluno, principalmente fazendo uso do rótulo de alunos “problemáticos”, como uma das defesas, pois utilizando esse argumento fica ileso de responsabilidades. A naturalização de que há, mas não só ocorre com o Ensino Religioso, é utilizada tanto por ela quanto pelo Jorge, que afirmam que é um comportamento presente em outros componentes curriculares, como em outras escolas. Logo, eles não têm responsabilidades, ficam isentos e assim nada fazem para tentar reverter essa situação, principalmente porque o aluno é o próprio responsável.

Ao contrário do que dizem esses professores, não acredito que os alunos que têm esse tipo de comportamento “não querem nada com a vida”, até porque o que tem a escola para esses irem apenas como passa tempo? O que faz um indivíduo passar o dia trabalhando e a noite se dirigir à escola apenas para isso?

Essa é uma atividade que poderiam fazer em outra esfera da sociedade, que não é necessariamente a escola. Acredito que mesmo com resistência em ter que permanecer na sala de aula, esse espaço ainda tem algum significado importante para esses alunos pois, caso contrário, não o procurariam.

Conversando com a assistente social da escola Romênia sobre isso, ela falou que essa era uma preocupação sua, que estava conversando individualmente com eles, e fazendo um questionário para tentar identificar as causas dessa evasão da sala de aula. Ela me mostrou o questionário, disse que tinha realizado com poucos alunos e que, os mais velhos esse comportamento estaria vinculado ao vandalismo, rotulando os alunos que assim o fazem como vândalos.

A atitude da assistente social muito me alegrou, pois não apenas eu via a necessidade de se fazer algo em relação a isto, ao invés de naturalizar como os professores o faziam. Pedi a ela que ao término dessas conversas com os alunos e aplicação do questionário fizesse um artigo e publicasse esses dados, que além de importantes para se pensar uma realidade da EJA, eu também tinha interesses nos dados. Mas, com o fim do ano letivo, perdi o contato com ela.

Porém, ressalto que seu posicionamento diante do fato é de grande relevância para os sujeitos da EJA, sendo essa função necessária também aos professores que, ao invés de acusar os alunos, deveriam buscar meios para a mudança. Assim, o meu olhar acerca desses sujeitos também vai de encontro com o que aponta os professores.

Portanto, deixo claro a você leitor que as páginas escritas sobre estes sujeitos não se podem equiparar em quantidade com as da escola Arábia e nem seu posicionamento em níveis de qualidade e/ou intelectualidade pois, como já foi enfatizado, é preciso que se tenha a sensibilidade e a destreza de entender que os sujeitos desta pesquisa não devem ser comparados e nem medidos em hipótese alguma, muito menos com os mesmos parâmetros, pois se tratam de identidades diferenciadas com subjetividades específicas que, caso você cometa tal atitude vai cair no erro de uma análise injustificável.

4.6.1 O que tem sido trabalhado em Ensino Religioso?

Perguntei ao professor Jorge sobre quais os conteúdos ele aborda nas suas aulas. Ele afirmou que, normalmente, procura se basear nos PCNER, considerando os eixos temáticos e trabalha com os alunos sobre ritos, símbolos, tradições orais, escritas, teologias, ética nas religiões e “por aí vai” (expressão usada pelo professor).

De fato, o professor organiza a disciplina tendo como referência o documento citado, vai um pouco mais adiante ao abordar alguma temática que não esteja inserida, como a discussão de gênero, que se tratava de uma temática que a Secretaria de Educação Municipal mandara para as escolas abordarem.

Fato que estranhei, não a abordagem da temática, pois esta é de essencial relevância a ser tratada pelo Ensino Religioso, principalmente porque a discussão de gênero nas escolas tem sido negada veementemente por algumas tradições religiosas e sendo o Ensino Religioso responsável por apresentar estas tradições, logo esta discussão torna-se uma necessidade emergente a esse componente curricular.

Contudo, minha estranheza nesse fato refere-se à imposição das temáticas por meio de um projeto pronto pois, de acordo com o que me foi dito pelos professores, a secretaria envia para as escolas um projeto pronto sobre determinado tema que deve ser abordado pelas escolas. Fico pensando sobre a autonomia dessas instituições, pois essas devem criar os projetos de acordo com a necessidade que delas demandar, ou seja, se a discussão de gênero deve ser tratada pelas escolas, que sejam a partir de suas necessidades e contextos, que sejam construídos com e por sua comunidade educativa, não como algo pronto que escola deve executar.

Na terceira ida à escola Líbia, o professor me mostrou, em sua caderneta, a distribuição de conteúdos para o bimestre. Estava iniciando o terceiro, que tinha como tema *gênero e relações étnicos raciais*. Fiquei bem animada com a proposta, principalmente com a discussão sobre gênero, porque as relações étnico-raciais já são obrigatórias por meio da Lei 10.639/03.

Mas discutir gênero nas escolas públicas, em João Pessoa, é uma questão ainda problemática, pois os vereadores da cidade suprimiram essa discussão, de modo que “o Plano Municipal de Educação não menciona qualquer eixo específico às discussões sobre ideologias de gênero e sexualidade” (CAVALCANTE & SILVA, 2015, s/p.). Por isso, esta discussão me causara surpresa. Sendo a escola Líbia a única em que foi abordada essa temática.

O professor enfatizou que discutir tal temática não é uma tarefa simples devido à complexidade do tema, mas o fez de maneira bem superficial, na aula em que falou sobre gênero apenas lançou a pergunta a turma sobre o que seria gênero e ele mesmo respondeu limitando a discussão entre masculino e feminino. Falou sobre machismo, sobre os papéis exercidos tanto pelo homem, como pela mulher. Em uma das turmas que era composta por cinco mulheres, falaram dos homens, dizendo que os homens não prestam, outras defendiam, na realidade a discussão ficou restrita a uma tentativa de valoração de um sobre o outro.

Jorge concluiu a discussão afirmando que “cada um tem seu papel na sociedade e que é preciso ter cuidado para não meter os pés pelas mãos”. Minha interpretação dessa afirmativa do professor é que trata-se de um posicionamento determinante para ambos os sexos, em que há papéis definidos previamente para eles.

Logo, é preciso compreender que “atributos de feminilidade e de masculinidade não são características “naturais”, mas são construções sociais pautadas pelo sexo” (BELELI, 2014, p.

54). Sendo assim, as discussões sobre gênero precisam desconstruir os essencialismo acerca do que pode ou não fazer os homens e as mulheres.

Retornando à discussão acerca dos conteúdos abordados na escola Romênia, a professora Priscila afirma que trabalha a diversidade religiosa. Peço para ela ser mais específica, que então responde: - *ah, trabalho várias! Judaísmo, islamismo, budismo, - Mais alguma? Perguntei. - As religiões afro, cristianismo em si, alteridade, narrativas sagradas orais e escritas, símbolos, valores.*

Pergunto se ela considera importante esses conhecimentos, ela diz: - *olhe, são importantes, valores são de extrema importância, porque quando a criança, o ser humano não se conhece, ele não respeita o outro, então é de extrema importância. Quanto às outras religiões (para se referir às religiões, seu tom de voz diminuiu, como se indicasse que eram importantes, mas não tão quanto sobre os valores), eu acho importante ele ter um conhecimento universal, não é que ele vai afinco naquilo, mas pelo menos ele vai saber comparar, ele quando ver aqui alguém falando disso, - ó, mas a minha é assim! E no final das contas ele vai tirar a prova dos nove, o que é que ele acha.*

Esse posicionamento da professora valoriza mais a formação de caráter do que mesmo a compreensão acerca das tradições religiosas. Já para Jorge, *Como o Ensino Religioso é o estudo do sagrado, ele é fundamental no sentido de que, entendo que a religião, ela está presente na humanidade, em todos os locais, não existe sociedade, cultura, povo que não tenha tido a religião presente, então, se nesse caso a religião ela é presente na humanidade, nada mais justo do que ter uma disciplina ou uma parte exclusiva para que, na sala de aula, seja ministrado os conteúdos ligados às religiões, porque pra mim faz parte da história da humanidade, e se faz parte da história da humanidade deve ser trabalhado em sala de aula sim!*

O que confirma a importância desse componente para esse professor é a presença da religião nas diferentes sociedades. Seu posicionamento não se refere à ideia que esta seja inata ao ser humano, mas que essa é uma das características nas diferentes sociedades e que já aí confirma sua importância. Para Jorge, esse ensino não necessariamente precisa ser feito pelo Ensino Religioso, ponto esse que discordo em sua fala, pois se ainda nem o Ensino Religioso dá conta dessa função como se deve, muito menos outro componente daria.

Acerca dos conteúdos abordados na sala, tanto os alunos da escola Romênia, quanto da Líbia, tiveram dificuldades em dizer quais os conteúdos eram trabalhados. Alguns da primeira escola argumentavam que era por quase não assistir aulas de Ensino Religioso e outros pela quantidade de faltas da professora.

Rosana, aluna da escola Lúbia, diz:

Rapaz, eu nem sei, já falou sobre tanta coisa que eu não sei, eu não decoro, só sei que tá no meu caderno. Ele já falou sobre tudinho, sobre a evangélica, a católica, o terreiro de umbanda, já falou sobre todas. (Rosa, 31 anos, católica. Ciclo III). Álamo, aluno da escola Romênia, diz que “ela trabalha sobre muitas religiões, eu não estou conseguindo lembrar”. (Álamo, Ciclo IV “B”, 18 anos).

Então, frases do tipo: eu não sei, não me lembro agora, são comumente utilizadas por esses alunos. Questionando sobre quais fatores tem contribuídos com esse “esquecimento”, acredito que um deles que exerce forte influência é a maneira como os conteúdos são abordados pelos professores.

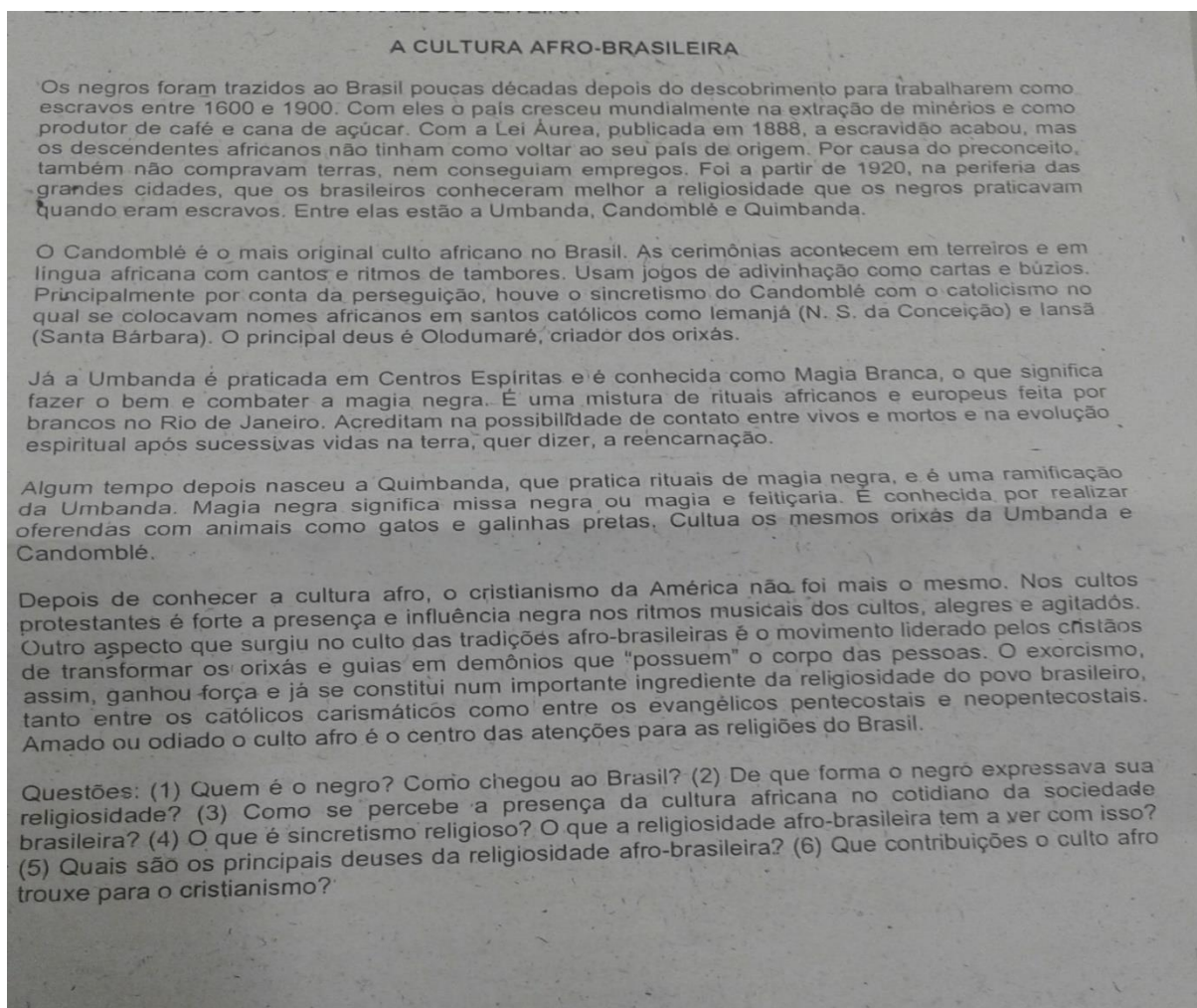
Na escola Romênia, Jadson ressaltou que, “*durante o ano, só assisti umas 20 aulas dela, assim, em um mês, ela vem uma ou duas quintas feiras assim, mas ela falta demais.* (Jadson, 16 anos, Ciclo IV). Esse, de fato, foi um dos piores problemas encontrados nessa escola, a professora realmente faltava muito e pior ainda, é que ela não seguia o cronograma das turmas em que deveria dar aulas.

Ela sempre dizia “na turma que não tiver professor, eu entro” na tentativa de não precisar ir no outro dia. Já que tinha aulas vagas, se dirigia a outras turmas e, às vezes, quando tinha iniciado a aula, o professor chegava e tinha que se retirar da sala, e aquela aula não era mais retomada.

Acompanhando a professora em apenas um dia por semana, pude assistir aulas nos ciclos II, III e IV, mas que as aulas nesse dia eram apenas no ciclo III. Isso fazia com que algumas turmas ficassem sem ter aulas. Durante a pesquisa, não assisti mais de cinco aulas em uma turma só.

Outro fator que também deve ter contribuído para que os alunos da escola Romênia tivessem dificuldades em dizer sobre quais conteúdos abordados era a ausência de discussões sobre os assuntos. A professora quase não discutia com eles sobre os conhecimentos abordados e quando o fazia era superficialmente. Na maioria das vezes, as aulas eram resumidas a uma atividade xerocopiada como no modelo abaixo.

Figura 4- Atividade da escola Romênia



Priscila entregava as atividades aos alunos e solicitava que eles fizessem a leitura e, em seguida, respondessem as questões propostas. O que ela fazia no máximo era ler junto com os alunos o texto e as questões, mas não dialogava sobre os temas, e isso era em qualquer aula. Não havia um tema sequer que ela aprofundasse a discussão.

No geral, o tempo não era suficiente para responder a atividade e ficava para a próxima aula ou para eles concluírem em casa e entregar depois. E isso quase não era feito pois, no final do semestre, a professora reclamou por não ter recebido muitas das atividades que passou para os alunos.

Era comum os alunos ficarem sem saber como responder as atividades, pois as questões propostas exigiam algum conhecimento *a priori* acerca da temática, já que solicitava algumas questões que não tinham sido aprofundadas no texto e nem a professora o fizera. Já com o professor Jorge, ele era bastante assíduo nas aulas. Durante o semestre não faltou nenhuma.

Contudo, uma das limitações encontradas em suas aulas foi referente à sua metodologia. As atividades solicitadas pelo professor dificilmente eram concluídas e na semana seguinte não eram retomadas. Uma aluna até reclama, pois em uma aula anterior, o professor havia passado umas palavras para que eles pesquisassem o significado no dicionário, mas como não deu tempo a concluir, ficou acertado de finalizarem na próxima.

Muitas aulas foram assim, introduzia-se o tema, mas este não era concluído devido ao tempo que era insuficiente e não era retomado nas aulas seguintes. Acredito que, dessa maneira, dificultava a aprendizagem dos alunos, bem como as discussões superficiais que eram feitas.

Os 45 minutos de cada aula do Ensino Religioso, era motivo de incômodo não apenas aos professores, que sempre afirmavam que esse período de tempo era insuficiente para a complexidade e importância dos conteúdos, mas também havia alunos que achavam que apenas uma aula na semana era pouco.

De acordo com Jorge,

Muitos alunos questionam porque é apenas uma aula por semana, que deveria ter mais tempo pra poder discutir, porque realmente são assuntos que dá pra gente abordar em várias aulas, e as vezes pelo fato de ser uma aula só por semana fica complicado, a gente começa um assunto hoje e depois só a partir de uma semana é que a gente retoma o assunto, então realmente é complicado.

Os outros dois professores pesquisados têm esse mesmo posicionamento. Contudo, mesmo diante dessa limitação, necessitam se organizar metodologicamente. Se, no momento, é apenas uma aula por semana, então precisam preparar suas aulas levando em consideração esse período de tempo, com cuidado para que os conhecimentos de fato sejam apreendidos pelos alunos.

Mas, voltando à discussão sobre os conteúdos tratados nas aulas, Dona França, aluna da escola Líbia, afirmou que “o professor fala de religião católica, de budismo, de africano. De todas as religiões” (França, 58 anos, Ciclo III, católica). Genival, aluno dessa mesma escola, diz que “ele tava falando sobre negócio de drogas, isso e aquilo, saiu falando sobre os tipos da religião, como era que os outros trabalhavam, não to lembrado, eu só sei que ele falou” (Genivaldo, 20 anos, Ciclo IV, evangélica).

Dona Luana apontou que:

Olhe, eu tinha uma dúvida assim, não sabia de onde tinha começado as primeiras religiões e eu fiz essa pergunta para ele em sala de aula e ele me explicou de onde vem a primeira religião e a primeira pessoa que criou a sua própria religião, umas dúvidas assim porque eu não lembro como foi minha pergunta e minha resposta, mas tudo que eu pergunto tirando minha dúvida

ele explica. Explica as outras religiões, a de índio, cada uma, porque eu não to lembrada no momento.

Antes quando você é mais nova, existe a timidez fica com vergonha de perguntar ao professor de tirar suas dúvidas do que não sabe, mas um outro dia eu escutei uma frase: velha não, experiente! O tempo vai passando e eu não tenho mais vergonha de chegar a um professor e perguntar, tirar minhas dúvidas, perguntar aquilo que eu não entendo.

Eu gosto mais assim, da aula prática, do que uma aula assim que eu tenha dificuldade pra aprender, porque a matemática você sabe ela é mais assim, é conta é soma, e outras matéria não, outras matéria mais falada, escrita, conversada, explicada e isso é muito bom pra minha idade, porque eu não tenho mais idade de ta fazendo conta de matemática, de ta esquentando minha cabeça. Mas assim, a experiência do dia a dia, das coisas que eu quero aprender a mais do que aquilo que eu já sei, isso pra mim é muito bom, eu tenho muito desenvolvimento e desempenho porque sempre eu botei na minha mente eu quero aprender, aprender até o dia que Jesus me chamar. (Luana, 58 anos, Ciclo III, católica).

O depoimento de Dona Luana é importante não apenas para saber quais os conteúdos que o professor aborda, até porque ela só aponta alguns, já que ela diz não lembrar, mas ela faz apontamentos que devem ser refletidos pelos profissionais da EJA, sobre a importância de os professores valorizarem os conhecimentos que fazem parte do seu cotidiano, ou seja, os conteúdos trabalhados na EJA devem ser próximos da realidade desses sujeitos.

Caso haja algum distanciamento entre ambos, “devem ser apresentados desde que o nosso ponto de partida seja o próximo a ele (a) [...] deve-se tentar fugir às explicações imaginárias, às abstrações dos exemplos distantes” (FIREMAN, 2007, p.145). Contudo, é preciso atentar-se para não cair no reducionismo e achar que esta ideia significa o enclausuramento dos alunos da EJA em sua própria realidade.

De acordo com o autor supracitado “precisamos manter o cuidado em passarmos a linguagem formal [...] ensinando o próximo e o avançado para o mundo, buscando o senso comum e alicerçando o conhecimento formal” (op. cit., loc. cit.), ou seja, é preciso valorizar os conhecimentos prévios desses alunos, adquiridos por meio de sua experiência e vivência no mundo, mas também possibilitar a apreensão de novos conhecimentos.

Sobre a contribuição dos conteúdos abordados pelos professores, Dona Luana afirma que:

Lógico que eles contribuem! O professor passa aquilo como eu falei agora pouco, aquilo que eu não sabia né! Não sabia sobre muita religião, não sabia, até muitas vezes eu criticava um pouco a parte do candomblé, porque eu não entendia essas coisas, aquelas pessoas que gosta

de aquelas baianas, umas religiões que eu olhava assim, ficava com um pouco de medo, assustada quando eu via e em sala de aula ele passou pra cada um de nós, o ritmo deles, a maneira deles viver, que é assim mesmo, foi sua própria escolha, porque como é que se diz, religião não se discute, não adianta eu tenho uma maneira de pensar você tem outra maneira de pensar. E pra te dizer quando eu era mais nova que tinha aula de religião eu detestava, ia embora, achava uma besteira, você ta assistindo sobre religião, falando sobre religião. Quando a turma dizia é aula de religião eu ia embora, eu tinha pavor, essa aula adianta de nada! Pra que a pessoa estudar religião? Isso é uma besteira, e o tempo vai passando e quando você hoje ver uma aula de religião, sabe da importância de cada aula, uma diferente da outra, cada uma com seus objetivos de aprendizagem.

Nesse discurso, é possível perceber a contribuição do Ensino Religioso enquanto um aliado ao combate à ignorância religiosa e toda forma de desprezo destinada às religiões por falta de conhecimentos.

Durante o semestre em que estive na escola Romênia, a professora falou sobre Budismo, meio ambiente, Umbanda, Quimbanda, candomblé, religião indígena, drogas, o significado das palavras fiel, Oxalá, terreiro, Espiritismo, crisma, reencarnação e doutrina. Falou sobre amizade e sobre a emancipação política da cidade de João Pessoa.

O professor Jorge trabalhou as religiões afro e indígenas, falou sobre gênero, meio ambiente, honestidade, sabedoria, preconceito e levou um vídeo sobre o respeito à diversidade religiosa. Durante a vivência nessa escola, o professor não abordou nenhuma religião oriental, não falou sobre as religiões Espirita, Católica e Evangélica. Contudo, isso não significa que ele não as tenha abordado no semestre anterior, até porque os alunos fazem referência a algumas dessas.

4.6.2 Os sujeitos da EJA e a intolerância religiosa

A prática da intolerância e do preconceito religioso não têm sido tão presentes nas escolas Romênia e Líbia, como na Arábia, de modo que, apenas duas ocorrências foram observadas durante a estadia nas escolas, e foram na escola Líbia. Na Romênia, não foi visualizado esse tipo de comportamento, apenas na entrevista, por meio da afirmativa de uma aluna.

Dona França, aluna da escola Líbia enfatiza que esse tipo de comportamento não existe em sua turma “porque, às vezes, não existe muito diálogo assim, entre religião, quando há

alguma coisa, ou algum comentário sobre religião, só duas três palavras, mas resumem aí, não existe assim um diálogo de intriga, de ficar condenando religião não”.

Porém, foi percebido a presença do preconceito a algumas religiões e uma das pessoas que a cometeram foi justamente Dona França. Os momentos que ele se fez presente foram por duas alunas, uma que era evangélica e quando o professor falou nas religiões afro, ela disse: “*misericórdia!*”. Ela falou que recentemente abriram um terreiro de Umbanda em frente à sua casa e que, por isso, era necessário passar o dia todo em espírito e oração. Disse ainda que respeitava, mas que tinha uma certa aversão a essa religião, pois para ela era “*coisa do demônio*”!

O que notei em seu posicionamento é o reflexo da demonização que algumas religiões cristãs, sobretudo as neopentecostais, atribuem às religiões de matriz africana “como espaços privilegiados da ação dos demônios, os quais se ‘disfarçariam’ em divindades cultuadas nesses sistemas” (SILVA, 2007, p. 207). Muitas pessoas sem sequer terem frequentado, ou conhecido essas religiões utilizam-se dos mesmos discursos intolerantes e os reproduzem,

Essas religiões são as que mais têm sido vítimas de ataques intolerantes, fato este em comum acordo tanto pelos alunos quanto pelos professores (salvo algumas exceções). Dos alunos entrevistados nas duas escolas, apenas dois não fizeram tal afirmativa (uma diz que a mais atacada é a religião católica e a outra diz que é a evangélica).

Assim, “as religiões afro-brasileiras [...] têm uma presença reduzida nos tradicionais espaços de atuação de católicos e evangélicos, e quando ganham visibilidade, o ganham muitas vezes como vítimas, ou seja, como alvo de ataques motivados por intolerância religiosa” (TEIXEIRA, 2014, p. 62).

Para a professora Priscila, “*o Candomblé é a religião que mais sofre preconceito, mas eu acho, que é aquela coisa Maria vai com as outras como um papagaio: - catimbozeiro, eles não sabem falar que é candomblé, eles dizem que tudo é catimbozeiro. Não sabem o que é, quais são os seus princípios*”. Já o professor Jorge afirma que *As que mais sofre preconceito, sem dúvidas, são as religiões afro, por ser minoritárias, pelos próprios componentes se sentirem discriminados e quando estão em sala de aula, eles têm medo de mostrar sua identidade, diferente do católico, do protestante, que é muito comum, por ser maioria eles falarem, quando é de uma tradição afro, ou até mesmo de outra, eles dificilmente, querem falar por represália, de bullying, coisa desse tipo.*

Para Priscila, o fato das religiões afro-brasileiras serem as mais afetadas não é a existência do preconceito em si, mas o “efeito dominó”, ou seja, os alunos veem tal comportamento e os reproduzem. O posicionamento do Jorge é mais preocupante, pois há uma

inversão de fatores em seus argumentos, já que o silenciamento das identidades religiosas ocorre justamente pela existência do preconceito, intolerância e discriminações a estas e não o inverso, como afirmara o professor.

A discriminação não é uma questão de sentir-se, como se isso fosse algo subjetivo, mas de ser, ou seja, é algo visivelmente presente nos cotidianos de muitos brasileiros. A ideia de que estes sofrem essas represálias por serem minoritárias é também um pensamento a se questionar, pois tantas outras religiões minoritárias não são vítimas de ataques.

Para Dona França, a religião que mais sofre preconceito é a evangélica:

Porque assim, tanto ela atinge como são atingidas, é tipo assim toma lá dá cá, (risos) porque quem não quer ouvir não fala né, não diz (risos), mas elas são mais porque tem muita gente ainda que não gosta muito não, aí começa a falar. Mas é que nem diz a história: tem os dois lados, porque eles criticam os católicos, os católicos não gostam, aí continua a briga, a disputa.

Dona França apresenta a religião evangélica como a que mais é atacada, mas em seu posicionamento essa religião não é vítima, o que sofre é o reflexo de suas práticas, ou seja, a lei do retorno.

Voltando ao segundo caso de preconceitos praticados pelos alunos da escola Líbia, esse ocorreu justamente por Dona França. Nas aulas, ela sempre mencionava essa religião como um grupo de pessoas falsas, que gostavam de falar de seus vizinhos e que só queriam ser os santos. Era comum ela os referenciar com esses estereótipos. Foi quando o professor falou que ela não podia generalizar, que as atitudes que ela descrevia não eram uma característica inata a esses religiosos, que ela precisaria compreender que a generalização é problemática.

Quando a perguntei se havia intolerância por parte dos seus colegas em relação a algum tipo de crença, ela apontou que

Aqui na escola não, mas fora já vi evangélico contra católicos, porque pra eles, só eles são santo, só eles tão salvo, são os certos. Porque eles leem a palavra, eu sei que na Bíblia deles tem como foi que Jesus nasceu. Não foi de Maria? Mas eles não querem dar valor a Maria! Eu já perguntei pra eles vocês são órfão de mãe? Jesus não foi filho de chocadeira, Jesus teve mãe. Então que queiram, que não, na Bíblia de vocês tem como eles nasceu! Né verdade? Então pronto! Tire isso da bíblia que eu quero ver, não pode!

Eles debatem mesmo, eles dizem: - se vocês querem alguma coisa porque não pede logo a Deus, vai logo pedir a Maria? Fica idolatrando Maria? Não, a gente não idolatra não, mas que ela existe, ela existe, aí Jesus subiu para o céu e deixou a mãe dele aqui na terra foi? Porque eles dizem que Maria não estar no céu não, e ela está aonde? Ela não ficou vagando por aí? Com certeza ele não ia deixar a mãe dele aqui na terra. Aí, minha fia, tem uma lá perto de mim que,

só a misericórdia, pergunto se são filhos de chocadeira, porque não tem mãe! Jesus, teve mãe, não tem como negar isso não, você não pode tirar nem um til sequer da Bíblia e nem aumentar. Então, vocês não leem a palavra. (França, 58 anos, Ciclo III, Católica).

Entre Dona França e algum vizinho(a) evangélico, há uma discordância interna com alguns princípios das religiões de ambos, que os afastam e as atitudes desse(a) eram consideradas por Dona França como um defeito de todos os evangélicos. Daí, é importante considerar o que aponta Teixeira (2014, p. 65), que “situações específicas de intolerância devem ser denunciadas e combatidas com vigor, mas é necessário saber pontuar onde elas acontecem, e também separar o que muitas vezes é atuação de um personagem em particular”.

Portanto, os casos de preconceito observados na escola Líbia foram apenas esses dois relatados, o de Dona França e o de outra aluna da mesma turma, que não sei o nome porque não a entrevistei. Mas, de acordo com a professora Priscila, o preconceito contra alguma religião acontece da seguinte maneira:

Entre si, de vez em quando, tem a tal da macumba, como se fosse assim, sei lá uma brincadeira. Mas quando mostro pra eles, “gente, olhe, não é assim”, quando a gente vai assim mostrar, aí eles realmente procuram entender, ou então naquele momento ali respeitar, isso vem desde criança escutando, “o fulano é macumbeiro”, “fulano é não sei o que”. Aí digo, “ali são as religiões afro, tem a umbanda, tem o candomblé, então, gente, cada um tem a sua religião”.

Para o Jorge, a intolerância religiosa acontece, “às vezes, de forma pejorativa, mais uma vez ligada às religiões afro. Diz: - “Ah vai fazer macumba! ”, “Vai ter aula de macumba! ”, “Vai fazer um despacho! ”. Pede pra mim orar na cabeça de um, pede pra exorcizar, enfim, é muitas linguagens pejorativas que eles utilizam, ligadas às religiões, para tentar agredir o outro. Eu tento resolver através do diálogo, mostrando que é preciso conhecer as coisas pra poder falar. Então, quando eu mostro pra eles aquilo que eles estão utilizando de forma pejorativa, para xingar, para ofender o outro porque ele pensa, ele age, pertence a outra religião, ou mesmo por brincadeira um com o outro, eu mostro sempre, procuro sempre pesquisar e falar sobre, por exemplo, o que é macumba, aí vou mostrar pra ele o que é macumba, o que é o despacho, o que é a mesa branca, o que é um ritual, ou seja sempre esclarecendo, da melhor forma possível, aquilo que eles utilizam de má-fé.

Mais uma vez, o preconceito em forma de brincadeira aparece, agora em outra escola. Mas os alunos negaram tal comportamento, apenas um dos entrevistados nessas duas escolas afirmou ser preconceituoso ou que seus colegas cometiam esta atitude. Dona Luana, afirma que não cometeu preconceito, mas que

Existe uma, não sei bem se é religião, ou o que é, é com as pessoas que trabalham com a parte de espiritismo, que trabalha com essa parte fazendo o mal. Isso me assusta, eu não quero assim aproximação, eu não frequento porque eu tenho medo dessas pessoas, ela me transpira medo, então, se for pra dizer assim, você vai em tal lugar, no centro espírita, isso assim, eu não vou porque me assusta, eu acho que desde os meus 16 anos, eu vi um sofrimento de uma amiga minha, e essa amiga se foi, então isso passou medo pra mim até hoje dessas pessoas que trabalha nessa outra parte de bruxaria, bruxismo, fazendo bruxaria, sei lá o que, como é que é. Então, essa parte aí eu condeno, mas também calada na minha, acho que o medo é tão grande que eu não digo nada, não critico também entendeu? Eu só me afasto.

Essa colega de Dona Luana teve um problema de saúde e nenhum dos médicos que a família procurou resolveu o problema. De acordo com Luana, outro bruxo informou à família que o problema “*tinha sido um catimbó, bruxaria que botaram nela*”. A amiga de Luana morrera com esse problema de saúde e que para a família tivera sido fruto de bruxaria. Ela continua dizendo que

As pessoas quando vai falar dessas coisas, diz que foi história, mas só que não foi história, foi uma realidade que eu assisti, que eu acompanhei, entendeu? Mas as outras religiões, não tenho nada contra, só porque as minhas opções de escolha né, umas que você admira mais, outras menos.

Luana relata em detalhes o que aconteceu com sua amiga. A interpretação desse fato pelo religioso que ela chama de bruxo a deixou com traumas com a religião que nem ela mesmo definiu, pois diz ser de pessoas que mechem com espíritos. Cabe aqui afirmar que o mal nas religiões afro não é uma característica de seu panteão de deuses, mas algo que está na natureza humana, ou seja, é a pessoa quem a possui e não a religião. Contudo, há no imaginário social a relação das religiões afro com a prática da maldade, principalmente quando assassinatos são relacionados a rituais mágicos.

Na aula em que o professor discutiu sobre as religiões afro, a aluna Yasmin faz a relação dessa com a morte de uma criança de cinco anos de idade, afirmando seu repúdio em relação ao ocorrido. No momento, não entendi porque não estava sabendo do que ocorreu. Foi quando perguntei ao professor do que se tratava e ele me relatou.

Tinha dois dias que uma criança de cinco anos de idade, de uma cidade da Paraíba⁵⁵, fora encontrada morta, e tinha como assassinos a própria mãe, o padrasto e uma terceira pessoa.

⁵⁵ A respeito do caso ver <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/10/mae-de-crianca-morta-na-pb-diz-que-suspeitos-riam-durante-o-crime.html>.

E uma das linhas de investigação da polícia era de que a criança teria sido vítima de um ritual de magia negra.

Não apenas Yasmin, mas a sociedade paraibana estava apontando as religiões afro como a responsáveis e utilizando-se desse fato para torná-la ainda mais demoníaca. Chamo atenção mais uma vez sobre o que afirma Teixeira (2014) acerca das generalizações, em que é preciso separar as práticas isoladas dos sujeitos às dos grupos coletivos de vivência religiosa.

Para Rosa, a religião mais perseguida “*é a católica, por causa das pessoas evangélicas que eu conheço, ignoram que eu seja católica, porque é uma religião que não é de Deus, é uma religião, que adoram a imagem, eu já disse eu não to aqui para adorar imagem e não to aqui pra falar nada de religião, estou aqui para falar sobre Deus, eu me criei na igreja católica e na igreja católica eu vou morrer, porque o pessoal evangélico eles falam, não é todos, mas tem gente evangélico, eles falam muito, tem muita gente falsa, que é de duas caras, então eu prefiro ficar na igreja católica. O pessoal evangélico eles falam muito, eu já fui evangélica dois anos, eu sei como é, saí porque não tem cultura, fala demais, grita demais, preferi ficar na igreja católica*”. (Rosa, 31 anos, Ciclo III, católica).

Rosa fala a partir de sua vivência, logo seu posicionamento é fruto dos ataques que ela sofre. Contudo, essa violência não coloca a religião católica no índice das mais perseguidas, pois esta é uma das que mais têm gozado de privilégios na sociedade brasileira. Rosa fala de seu descontentamento em relação ao desprezo dos evangélicos por sua religião, mas não se dá conta de que tem o mesmo posicionamento em relação às religiões afro-brasileiras. Quando a perguntei se ela achava importante conhecer outras religiões, ela falou que não, “*principalmente o terreiro de umbanda, porque eu nunca pensei assim, nessas coisas, porque é uma coisa que não é de Deus. O terreiro de Umbanda faz muita coisa do mal aos outros e eu não conto com essas coisas não, só se for pelo professor falando mesmo*”. Rosa reclamou das críticas recebidas à sua religião, mas ataca as religiões afro como manifestações do demônio.

A aluna Edilene, foi a única que já afirmou ter cometido preconceito, mas depois afirma que acha que não, que é medo. Ela disse:

Já cometi preconceito com a religião, com essa história de catimbó, não tenho nada contra, mas não gosto não, o jeito que eles se comportam é muito estranho. Não é preconceito, é medo, eu tinha uma vizinha que era e tinha medo dela. (Edilene, 41 anos, Ciclo IV, católica).

É possível ver, no discurso de Edilene o estranhamento diante daquilo que não pertence à sua identidade. Dessa maneira, é necessário estranhar esse estranhamento, pois assim é possível ter um olhar marcado pela alteridade.

Portanto, o que se pode observar nessas duas escolas é que, diferente da escola Arábia, a presença da intolerância religiosa se dá não por meio de brincadeiras, ou como uma tentativa de chamar atenção, como relatou alguns alunos da escola Arábia, mas por meio da vivência e experiências que estes sujeitos possuem, não apenas com as religiões afro, mas com a sociedade em si. Principalmente porque, nos casos relatados, muitos deles não possuem experiência com essas religiões.

É possível também observar que os casos se dão em menor proporção. E a disciplina de Ensino Religioso é vista como um importante fator que tem contribuído para a aquisição de conhecimentos, condenando as práticas que subalternizam qualquer manifestação religiosa.

4.6.3 Ensino Religioso e diversidade religiosa na EJA

De acordo com o que já foi discutido até esta parte do trabalho, pode-se perceber que não há, por parte dos professores, uma tendência a determinado credo religioso, pois o espaço atribuído a um conteúdo é o mesmo atribuído a outros que foram abordados. As religiões apresentadas nas duas escolas não representam a diversidade religiosa, tendo em vista que é parte dela, mas indica o caminho que o Ensino Religioso deve seguir.

Também é preciso levar em consideração que os conteúdos descritos foram os do segundo semestre letivo, o que implica reconhecer que, no primeiro semestre, outras religiões devem ter sido trabalhadas por esses professores. Foi visto que os alunos atribuem importância ao Ensino Religioso e aos conhecimentos apresentados pelos professores, de modo que, ao perguntar sobre quais conhecimentos eles consideram desnecessário, só houve uma objeção do aluno Jadson ao enfatizar que não deveria tratar sobre *“essas religiões assim como islamismo, era pra falar só sobre as religiões que tem no Brasil mesmo”*. (Jadson, Ciclo IV, 16 anos, evangélico).

Acredito que Jadson se refira a religiões com mais influência na cultura brasileira, já que, mesmo que o islamismo não seja uma religião brasileira, há muitos brasileiros que são adeptas desta e essa é uma religião que tem apresentado forte crescimento no país. Ou então, Jadson não tenha se dado conta dessa realidade. Fora esse aluno, todos os outros atribuem

relevância aos conteúdos estudados. Jadson, também se opõe à presença no Ensino Religioso nas escolas, para ele *“é opcional, assim, não era nem pra ter, mas já que tem”*.

Os argumentos mais utilizados por eles são pensados numa contribuição para o presente e outros alunos o apontam como uma projeção para o futuro. Os primeiros fazem referência ao preconceito, que o Ensino Religioso possibilita acabar com essa prática.

O segundo afirma que, no futuro, pode precisar desses conhecimentos. Em entrelinhas afirmam que no presente não precisam, mas que, numa necessidade futura, ele será essencial. E, de acordo com os professores, não há resistência dos alunos a nenhum dos conhecimentos trabalhados na sala de aula.

Mas, na escola Líbia, os alunos têm o conhecimento de que o componente curricular é facultativo e de que não reprova. A respeito, Jorge explicou que *A direção normalmente não passa pra os alunos do caráter facultativo do Ensino Religioso porque, de certa forma, independente da disciplina, se for com Matemática, se for com Português, ou qualquer outra disciplina, se eles souberem que não participar, que não assistir a aula não tem problema algum, eles vão evadir do mesmo jeito, então a direção não diz que sim e nem que não, da mesma forma é a questão de nota, é a questão de reprovar, ou seja, a gente sempre parte do princípio de que o Ensino Religioso, a aula de Ensino Religioso, ela é fundamental, não só para a vida dele aqui no espaço escolar, mas como cidadão, como construção de conhecimento. Os que resistem à disciplina, às vezes, já vem com orientações prévias da própria família que são ligados assim com algumas tradições conservadoras e não compreende que a sala de aula, a disciplina de Ensino Religioso, ela não é para catequizar, ela não é pra disciplinar, ela não é pra levar ninguém a seguir nenhuma religião e sim passar o conhecimento das tradições religiosas como algo importante para o ser humano. Então, alguns são orientados a não assistirem, porque acham que vão ferir a religião que eles pertencem. Então, a gente parte sempre da questão do diálogo, de mostrar a eles, que é importante conhecer outras coisas, que até mesmo pra fortalecer aquilo que você crê, acredita ou pensa. Então, a gente sempre trabalha dessa forma.*

É preciso salientar que omitir esse princípio do Ensino Religioso consiste numa violação aos direitos dos estudantes, pois argumento algum deve servir de justificativas para isso. De acordo com Caputo (2007), isso tem sido uma prática comum no Brasil.

O argumento utilizado pelo professor revela que a escola tem fracassado em se tornar um espaço motivador de construção do conhecimento, ou seja, tal afirmativa consiste em insinuar que ela só funciona devido ao seu caráter obrigatório. É preciso que a escola crie mecanismos para lidar com a questão, e não aproveitar-se da ignorância alheia. Faz-se

necessário, então, que ela dê garantia de permanência a todas as especificidades do Ensino Religioso.

Já na escola Romênia, eu não fiz essa pergunta à professora. Mas, a partir do posicionamento de um aluno, é possível inferir que eles têm conhecimento acerca da aprovação direta. Ele afirma que *“não é uma matéria tão importante não, como matemática, você pode não assistir aula como for, mas ela não pode reprovar você. Não considero ela importante, porque assim, religião é opcional, você assiste aula se quiser, não pode ser reprovado por religião não”*. (Francisco)

Ele se referiu à disciplina de Ensino Religioso, e não ao direito de opção religiosa como parece. Logo, tanto o caráter facultativo da matrícula, quanto o sistema de aprovação, eram de seu conhecimento.

Sobre o que é a disciplina do Ensino Religioso, Álamo, aluno da mesma escola que Jadson, diz que esse componente *“é o ensino sobre religião, uma disciplina, uma forma de mostrar à gente outras religiões, já que a gente não tem muitas influências, é importante porque muitas das vezes, as pessoas são preconceituosas e com ele a gente pode mostrar aquilo que a gente pensa”*. Da mesma forma é para Jadson, trata-se do ensino da religião.

Para Luana, o Ensino Religioso *“fala de todas religiões, né? Um pouco de todas religiões, um pouco de cada religião, muitas religiões que eu não entendia descobri em sala de aula o significado de cada uma, a importância que tem pra cada uma pessoa, porque você assim frequenta todas as religiões. O Candomblé mesmo eu não sabia que era uma religião e em sala de aula eu tiro minhas dúvidas com o professor. É importante porque eu acho que nessa vida nós temos que saber de tudo um pouco, então pra que não julgue ninguém e nem condene ninguém, respeitando cada religião que cada ser humano escolheu pra si próprio*.

Para Yasmin, *“é o ensinamento das religiões eu acho importante porque a gente aprende mais sobre o que é as coisas, pra não ficar julgando outras pessoas, como quem é do candomblé”*. Acredito que já tenha ficado cansativo no texto, os apontamentos sobre os ataques às religiões afro e como o Ensino Religioso é encarado pelos alunos como uma possibilidade de combate a essas práticas.

Mas essa é uma questão presente nos discursos dos alunos e professores, por isso sempre aparece. E só reforça a importância dessa área de conhecimento, sobretudo porque quem está apontando não é uma pesquisadora militante do Ensino Religioso, mas quem está diretamente envolvido na prática pedagógica e tem sentido os reflexos dessa formação.

A relevância atribuída ao Ensino Religioso é o reflexo da natureza que os professores o têm definido, um ensino que tem se preocupado em *“mostrar que o sagrado está presente em*

várias tradições, mostrando que não existe só um deus, existe vários, existe diferentes modos de entender o criador, através das mitologias, através das narrativas simbólicas, ou seja, nós procuramos mostrar uma diversidade ligada ao sagrado, mas que não só estar ligada a Deus, mas que tem outros olhares, e outras formas de entender a criação, a vida, o pós-morte” (Professor Jorge).

Contudo, ser professor de Ensino Religioso significa estar imerso a inúmeras limitações, desafios e possibilidades, onde acredito que a esta altura do texto você leitor já deve estar a par deste complexo círculo que envolve o Ensino Religioso. Para os professores entrevistados, um dos maiores limites e desafios refere-se ao sentir-se sozinho numa ilha distante, distante de um apoio da equipe pedagógica, distante de condições mínimas de trabalho e de apoio dos próprios colegas de profissão que desmerecem esse componente e dão-lhes atribuições de um psicólogo ou assistente social.

Portanto, em meio a tantas limitações os professores têm desempenhado suas funções e mostrado não apenas a comunidade escolar, mas aos leitores deste texto o quão é importante a presença do Ensino Religioso.

Conclusão

Diante do que já foi discutido até aqui, pode-se considerar que a diversidade religiosa aparece nas aulas de Ensino Religioso nas três escolas, mesmo que com limitações como fora apontada ao longo do texto, e que a sua presença se dá de diferentes formas em ambas escolas. Pois na escola Arábia a visibilidade dessa temática é mais aparente do que na escola Romênia e Líbia.

Em que este assunto é uma temática trazida não apenas pela professora, mas em maior grau, surge a partir das indagações e intolerância dos alunos. Desse modo, pôde-se constatar que na escola Arábia, a maneira pela qual essa diversidade aparece é marcado muitas das vezes pelo preconceito que os alunos têm acerca de algumas religiões, especificamente as religiões afro-brasileiras. Uma outra questão que foi notada nessa escola, foi a maneira como a intolerância religiosa se camufla como forma de brincadeiras.

Nesse sentido, uma das maneiras que o preconceito e discriminação com as religiões afro tem encontrado para se perpetuar nesse espaço é por meio das brincadeiras, que não deixam de ser intolerância por estar ultrajada com este nome, ou seja, o que ocorre é a mudança de um nome quando as práticas continuam a mesma. E de uma forma perversa, visto que por ser renomeada acontece a naturalização e deixa de ser visto como um problema a ser superado. Isto tem se tornado tão natural que quando algum aluno se incomoda com as brincadeiras, o que a comete diz que o problema estar na pessoa que interpretou mal.

A contribuição da inserção da temática diversidade religiosa nas aulas desse componente é vista como importante tanto pelos alunos da escola Arábia quanto pela professora, inclusive por aqueles que dizem não serem preconceituosos que apenas brincam de ser. A importância que eles remetem a tal discussão é justamente porque do ponto de vista deles é possível fazer com os alunos intolerantes deixem de ser. Sendo a maior contribuição desta temática o aniquilamento do preconceito religioso.

Na escola Romênia, a abordagem da diversidade religiosa acontece lentamente, primeiro devido as faltas da professora que são muitas, então a quantidade de aulas dadas não é suficiente para englobar essa temática, ficando assim com apenas uma parte dela. Segundo, devido a maneira pela qual a professora trabalha, em que não há uma sequência das aulas nas turmas, já que ela não segue o cronograma de aulas por turmas destinado pela instituição. Em relação as intolerâncias esse já não é muito visto por esse público, em que foi visualizado apenas relatos dos alunos e professora, mas não foi visualizado na prática.

A diversidade religiosa, aparece também na escola Líbia, mas em menor grau do que na escola Romênia, pois foi notado que o professor Jorge tem a preferência em abordar outros temas que não sejam estritamente as religiões, logo são poucas as religiões abordadas pelo professor. Mas, isso não significa que essa discussão seja irrelevante do seu ponto de vista, já que ele atribui essa temática como uma função do ER. E não só o professor, mas os alunos desta escola também atribuem relevância a presença desta discussão na escola.

Portanto, o que considero mais importante nas instituições pesquisadas é o distanciamento que há entre o proselitismo e a prática dos professores, pois é comum ao pensar em ER e logo imaginar uma aula marcada por um ensino cristão. Contudo, o que essa pesquisa revela é que a relação entre escola e religião é uma relação possível, desde que seja dentro desses moldes, que tenha como função conhecer e tornar conhecido as diferentes tradições religiosas.

Um outro ponto a se destacar na pesquisa é que os casos de intolerância foram mais praticados por alunos do sexo masculino, não quero indicar que os homens são mais preconceituosos ou menos intolerantes que as mulheres, até porque toda forma de determinismo é no mínimo ignorância, mas também não poderia deixar de apresentar este dado, tendo em vista que ele indica uma necessidade ou merecimento de tornar-se objeto de estudo, já que durante o tempo da pesquisa não foi possível.

Um dado que também não foi aprofundado durante a pesquisa, o qual acredito ser de suma importância a refletir é a respeito da expressão “macumba”, pois esse é um termo utilizado comumente pelos alunos, e de forma pejorativa para se referir as religiões afro, contudo, percebi que trata-se de uma expressão utilizada para designar um ritual e não a religião em si, mas isso é a minha interpretação a partir da maneira como eles a utilizavam. Tornando necessário então, investigar qual a compreensão que esses sujeitos atribuem a tal termo, para daí desmistificar os significados advindos com essa compreensão.

Outra questão a destacar refere-se aos argumentos que alguns alunos utilizaram para escaparem de serem tachados como preconceituosos, onde apontavam a relação que mantinham com algumas pessoas que eram adeptos das religiões que eles atacavam. Então, por manter uma relação tranquila com a vizinha ou com a professora que era praticante do candomblé, alguns dos alunos utilizaram essa relação como desculpas para escamotear-se de sua responsabilidade. Portanto, nessa compreensão basta se relacionar bem com algumas pessoas adeptas das religiões afro que fica isenta de ser preconceituoso.

Outro fator analisado nas pesquisas foi a maneira pelas quais esse tipo de comportamento se diferenciava em relação a faixa etária dos alunos, pois a frequência com que

aconteciam com os adolescentes e jovens era maior do que com os adultos, principalmente os mais velhos. E os argumentos utilizados para tal rejeição era também distintos, onde nos mais velhos eram relacionados a algum tipo de experiência ou de relatos de alguém próximo, como a aluna Luana e Francisca, a primeira conta a experiência de sua amiga e a segunda à própria experiência de visita a uma igreja evangélica. Enquanto que os mais jovens o reproduziam sem necessariamente ter algum tipo de experiência.

É nítido que as religiões afro tem mais espaço nesta dissertação, e que pode parecer um privilégio, mas de fato não é, tendo em vista que é reflexo dos ataques que ela tem sofrido, ou seja, o que a torna mais evidente neste trabalho é devido os ataques que estas tem sofrido, que não são poucos. Contudo, não se pode ignorar que essa não é a única religião a ser discriminada, pois as evangélicas também tem sido, lógico que em menor proporção, mas também é acometida pelo mesmo mal que comete.

O que pode verificar até aqui é que mesmo que haja nas escolas pesquisadas um espaço para a diversidade religiosa, ele precisa ser melhor aproveitado, sendo necessário que os professores tornem-se reflexivos, para assim refletir sobre sua prática e desnaturalizar as que são vistas como naturais. Considera-se também a importância das formações continuadas ofertadas pelo município, principalmente porque se esses profissionais não são tendenciosos a nenhuma religião durante suas aulas é porque um dos fatores que tem contribuído com isso são essas formações, sobretudo, para aqueles que não possuem formação específica, como é o caso da professora Priscila.

Portanto, finalizo esta dissertação, apontando a carência de estudos como este, pois assim é possível perceber a necessidade daqueles que estão diretamente envolvidos com o ER, buscando desse modo a implementação do ensino da diversidade religiosa nessas aulas. É preciso investir em pesquisas que mostrem a realidade, o cotidiano das aulas de ER.

Desse modo, a posição defendida ao longo deste texto não resume a função do Ensino Religioso e a diversidade de religiões à tolerância, pois para além disto, é necessário que os sujeitos percebam a importância do diálogo entre essas, em que haja a troca e a convivência pacífica, de modo que as diversas religiões tenham os mesmos espaços, que as identidades religiosas sejam assumidas e não tendo que ficar no anonimato para evitar represálias. Saindo assim da invisibilidade e recebendo o respeito por ser o que é.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. *Parecer n. 006/2002*, de 4 de julho de 2002. Regulamenta o art. 33 da Lei 9.394/96 alterado pela Lei 9.475/97 no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial do Estado, Maceió, 2002.

ALMEIDA, Ronaldo de. MONTERO, Paula. Trânsito religioso no Brasil. *São Paulo Em Perspectiva*, São Paulo, v. 35, p. 92-101, 2001.

ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. *A infância religiosa do Candomblé: os olhares dos pesquisandos, etnografia e educação*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2015.

ALVES, Rosilene Avelino. *A História do Ensino Religioso na Paraíba: mudanças e implicações (1984-2004)*. Dissertação de mestrado em Ciências das Religiões. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus: 1995.

ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de. Alencar; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras. *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas. n. 14, p. 1- 18, junho/2004.

ÁVILA, Cíntia Aguiar de. *Na interface entre a religião e a política: origem e práticas da congregação em defesa das religiões afro-brasileiras*. (CEDRAD/RS). Dissertação de mestrado em Antropologia Social. Do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. *A formação do professor de Ensino Religioso: um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola*. São Paulo: Fonte editorial, 2015.

BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard. (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 45-57.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. *Sociedade e cultura*, v. 10, n. 1, jan/jun, p. 11-27, 2007.

BRASIL, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96*. São Paulo, Saraiva, 1992.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Lei nº 9.475, da nova redação ao Artigo 33, da lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de Julho de 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro 2003.

_____. *Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de Março de 2008.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. 1ª versão preliminar. 2015.

BRASILEIRO, Marislei de Souza Espíndula. *Ensino Religioso na escola: o papel das ciências das religiões*. Tese de doutorado em Ciências da Religião. Programa de Pós-Graduação apresentada ao Programa de em Ciências da Religião. Pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. (Org.) 10 Ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 13-37.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. *Epistemologia da controvérsia para o Ensino Religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados nos pensamentos de Franz Rosenzweig*. Tese de doutorado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003, p. 107-134.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu òjè, ègbònmi e ekedi – o Candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. (Org.) 10 Ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 149-181.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Religiões: a descolonização religiosa da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 27, p. 183-191, 2004.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter 'Anthropological Blues'. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 23 – 35.

DINIZ, Débora. LIONÇO, Tatiana. Educação e Laicidade. In: DINIZ, Débora, LIONÇO, Tatiana, CARRIAO, Vanessa. (Org.). *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. UNESCO: Letras Livres: Ed. UNB, 2010, p. 11 – 36.

DOMINGUEZ, Inmaculada Antolínez. Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, v. 2011/2. n. 73, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco. Disponível em: www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf. Acessado em 15 de Agosto de 2015.

DUSSEL, Enrique. 1492. *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferencia de Frankfurt*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

ELIADE, Mircea. *Origens: história e sentido na religião*. Lisboa: Edições 70, 1989.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FIREMAN, Elton Casado. Buscando o significado para o ensino de ciências naturais na educação de Jovens e Adultos. In: FREITAS, Marinaide de Queiroz. COSTA, Ana Maria Bastos. (Orgs.) *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos*. Maceió: MEC e UFAL, 2007, p. 133-158.

FLEURI, Renaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80. n. 195, p. 277- 298, maio/ag de 1999.

_____. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectivas*. Florianópolis, n.02, p.405 - 423, jul./dez. 2002.

_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*: Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*. São Paulo, SP: Mundo Mirim, 2009.

GASDA, Élio Estanislau. A laicidade ameaçada: política, religião e teologia. In: ROSSI, Luiz Alexandre Solano; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Religião, direitos humanos e laicidade*. São Paulo: Fonte editorial, 2015, p. 39- 58.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ, 2014a.

_____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014b.

GIANASTACIO, V. Sufixo -ismo, ou -mós? A contradição existente entre a gramática grega e a portuguesa a respeito da origem do sufixo -ismo, e uma análise da sua produtividade nos dias hodiernos. [S. I.]: *Revista Philologus*, v. 50, p. 133-141, 2011.

GIUMBELLI, Emerson. CARNEIRO, Sandra de Sá. *Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro*. Disponível em <<http://www.gper.com.br/newsletter/794dd8145016f5141d6ef43003734b83.pdf>>. Acessado em: 15 de março de 2015.

GIUMBELLI, Emerson. “Minorias religiosas”. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata (orgs.). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 229-247.

_____. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, p. 80-101, 2008.

_____. Ensino Religioso em Escolas Públicas no Brasil: notas de pesquisa. *Debates do NER*, Porto Alegre, v. 1, n. 14, p. 50-68, 2009.

_____. Ensino Religioso na escola pública e algumas questões mais gerais sobre religião e sociedade. In: BURITY, Joanildo; ANDRADE, Péricles (Orgs.). *Religião e Cidadania*. São Cristóvão, 2011, p. 145 – 156.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013, p. 67-90.

GUERRIERO, Silas. Antropologia da Religião: In: PASSOS, João Décio; USARSKI Flank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, Paulus, 2013, p. 243 – 256.

_____. Religiões e culturas: Uma pluralidade conflituosa. Apresentação. In: OLIVEIRA, Irene Dias de. *Religião e as teias do multiculturalismo*. São Paulo: Fonte editorial, 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol.18, nº 43, p. 8-25, 1997.

_____. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83 – 105.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HOLMES, Maria José Torres. *Ensino religioso: problemas e desafios*. Dissertação de mestrado em Ciências das Religiões. Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso: aspectos legais. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogerio Azevedo. (Orgs.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015, p. 29-72.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

_____. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI Flank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, Paulus, 2013, p. 603 – 614.

KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. Diversidade religiosa na educação no Brasil. *Actual. Pedagog.* [S. I.], n. 61, p. 155-173, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar, 2007.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Raça e história*. Lisboa: Presença, 2010.

_____. *A antropologia diante dos problemas do mundo moderno*. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

LEVY, Maria Stella Ferreira. Prá lá de 500 anos de vicissitudes dos indígenas no Brasil In: POPULAÇÃO E HISTÓRIA. [S. I.]. *Anais*. [Belo Horizonte]: ABEP, 2008, p. 1- 19. Disponível em <<http://www.abep.org.br/?q=publicacoes/anais/anais-2008-popula%C3%A7%C3%A3o-e-hist%C3%B3ria>>.

MACÊDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03. p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

_____. Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out. - dez. de 2015.

MAGNAMI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul. /dez. 2009.

MANGUEIRA, Hugo, Alexandre Espínola. *Acordo Brasil-Santa Sé: catolicização da vida pública na República Laica*. Dissertação de mestrado em Ciências das Religiões. Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2010.

MARCHINI NETO, Dirceu. O trabalho compulsório no Brasil Colônia. *Científica Facmais*. v. III, n. 1, p. 1 – 13, 2013.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. *A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola: um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos*. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: 2004.

MARTINS, Filho Lourival José. Ensino Religioso e Ensino Fundamental: anos iniciais em foco. In: JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015, p. 102-109.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete temas transversais. In: *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em: 04 de mai. 2016.

MIELE, Neide. *Curso de Graduação em Ciências das Religiões*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

MIRANDA, Júlia. Estado laico no Brasil: entre sofismas e ambiguidades. *Cultura y Religión*. v. VII/ Nº2, [S. I.], p.69-85, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade da educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, [S.I.], v. 39, n. 137, p.461- 487, 2009.

MONTERO, Paula. Secularização e espaço público: a reinvenção do pluralismo religioso no Brasil. *Etnográfica*, [Online], v.13 (1), p. 7-16, 2009.

_____. Controvérsias Religiosas e Esfera Pública: repensando as religiões como discurso. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, p. 167 – 183, 2012.

_____. Religião, Laicidade e Secularismo: Um debate contemporâneo à luz do caso brasileiro. *Cultura y Religión*. (Em línea), v. VII, n. 2, p.13-31, junio-diciembre 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), Campinas, v. 18, n.1, p. 65-81, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, Herivelto. CALEFF, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Fernanda Santos do. O currículo de Ensino Religioso de uma escola confessional: análise de uma proposta curricular. In: *VII CÓLOQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*. São Cristovão, 2013, p. 1-19. Anais.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. *Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana*. Tese de doutoramento em Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2014.

NOVAES, Regina. Os jovens, os ventos secularizantes e o espírito do tempo. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES Renata (Orgs.). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 135-160.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton A. de; NASCIMENTO, Fernanda. O Xangô na sala de aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas. *Interações: Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n 14, p. 261-279, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Por que Etnografia no sentido estrito e não Estudos do Tipo Etnográfico na Educação? *Revista FAEEBA*, Salvador, v. 22, p. 69-82, 2013.

_____. A vez das Religiões afro-brasileiras no Ensino Religioso? As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/03. *Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 171-186, 2014.

_____. Gênero, sexualidade e diversidade no currículo escolar: a experiência do papo sério em Santa Catarina. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 11, n. 18 p. 131-151, 2015.

OLIVEIRA, Marlon Anderson de. Coroa e a Cruz: a Igreja Colonial sob a égide do Padroado. II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. *Mneme – Revista de Humanidades*. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. Anais.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15/São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PARAÍBA, Governo do Estado da Paraíba. Secretaria da educação e cultura. Conselho Estadual de Educação. *Resolução de nº 194/84*. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas oficiais de 1º e 2º grau do Estado da Paraíba.

_____. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria da educação e cultura. Conselho Estadual de Educação. *Resolução de nº 119/94*. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais do ensino fundamental do Estado da Paraíba.

_____. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria da educação e cultura. Conselho Estadual de Educação. *Resolução de nº 194/2004*. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais do ensino fundamental do Estado da Paraíba.

_____. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria da educação e cultura. Conselho Estadual de Educação. *Resolução de nº 197/2004*. Regulamenta a oferta do ensino religioso nas escolas públicas do ensino fundamental do Estado da Paraíba e dá outras providências. Disponível m: <https://www.google.com.br/search?q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CEE+n%C2%BA+197%2F2004.&oq=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CEE+n%C2%BA+197%2F2004.&aqs=chrome..69i57.740j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF8#q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CEE+n%C2%BA+197%2F2004+paraiba>.

_____. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria da educação e cultura. Conselho Estadual de Educação. *Resolução de nº 147/2008*. Regulamenta a oferta do ensino religioso nas escolas públicas do ensino fundamental do Estado da Paraíba e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/07/Re147-2008-Normativa-regulamenta-o-Ensino-Religioso-no-Ensino-Fundamental-das-Escolas-Publicas.pdf>.

_____. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino*. 2016. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CEE+n%C2%BA+197%2F2004.&oq=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CEE+n%C2%BA+197%2F2004.&aqs=chrome..69i57.740j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF8#q=diretrizes+operacionais+para+as+escolas+da+rede+estadual+da+paraiba+2016>>.

PASSOS, Joao Dêlcio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEIRANO, Mariza G. S. *A favor da Etnografia*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1992.

PICH, Roberto Hofmeister. Religião como forma de conhecimento. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Flank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, Paulus, 2013, p. 153-160.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia* (USP. Impresso), v. 50, n. 1, p. 225 – 268, 2007.

RANQUETAT JUNIOR, Cesar Alberto. *Laicidade à brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos*. Tese de doutorado em Antropologia Social. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal Do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2012.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. *Paideia*, FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, p. 15 – 30, 1993.

RIVERA, Dario Paulo Barrera. Laicidade, religião e direitos cidadãos. In: ROSSI, Luiz Alexandre Solano; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Religião, direitos humanos e laicidade*. São Paulo: Fonte editorial, 2015, p. 15 – 38.

ROCHA, Ana Luiza da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. *Iluminuras*, v. 9, nº 21, p. 1-23, 2008.

ROCHA, Everardo P. Guimaraes. *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. MARTINS FILHO, Lourival José. (Orgs.). *Perspectivas pedagógicas do ensino religioso: formação inicial para um profissional do ensino religioso*. Florianópolis: Insular, 2015.

RODRIGUES, Elisa. A formação em Ensino Religioso: Dilemas e desafios. In: JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015, p. 119-128.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*. Tese de doutoramento em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2011.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCADIA, Rosa et al. In: *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13- 38.

SÁES, Oscar Calávia. *Esse obscuro objeto da pesquisa: um manual de método, técnicas e teses em Antropologia*. Ilha de Santa Catarina, 2013.

SAMPAIO, Dilaine Soares. “As manifestações de religiosidade não contêm traços necessários de uma religião”: uma análise das relações entre Poder Judiciário e religiões afro-brasileiras. In: *Caicó*, v. 15, n. 34, p. 54-82, 2014.

_____. Concepções e ritos de morte na Jurema paraibana. *Religare*, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 344-369, dezembro de 2015.

SANCHEZ, Wagner Lopes. *Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova* [online], n.39, p. 105-124, 1997.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Currículo sem Fronteiras*. [online], v. 3, n. 2, , p. 5-23, 2003.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues dos. *O Ensino Religioso e o Programa Escola Zé Peão: interfaces e articulações no currículo*. Dissertação de mestrado em Ciências das Religiões. Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2015.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, Eronildes Rodrigues de Freitas. *Ensino religioso: um estudo sobre as escolas estaduais de Salgado de São Félix-PB*. Dissertação de mestrado em Ciências das Religiões. Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2012.

SILVA, Gilberto Ferreira da. *Do multiculturalismo à educação intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de porto alegre*. Tese de doutoramento em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2001.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação. *Diversa*, [S. I], Ano 1, n.1 p. 51-66, jan-jun 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-101.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Religião e Educação: Da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

STROHER, Marga Janete. Direitos humanos e diversidade religiosa em um Estado laico. In: ROSSI, Luiz Alexandre Solano; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Religião, direitos humanos e laicidade*. São Paulo: Fonte editorial, 2015, p. 125 – 138.

TEIXEIRA, Faustino. *Cristianismo e diálogo inter-religioso*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

USARSKI, Frank. O problema das “seitas”: opinião pública, o Cientista e o Estado. *Revista de Estudos da Religião*, [S. I.], n. 2, p. 21- 45, 2001.

VALENTE, Ana Lúcia. Usos e abusos da Antropologia na Pesquisa Educacional. *Proposições*. [S. I.], v. 7. n. 2, p. 54 – 64, 1996.

_____. Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003, p. 17- 46.

VASCONCELLOS, Pedro Lima. *Fundamentalismo: matrizes, presenças e inquietações*. São Paulo: Paulinas, 2008.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a Antropologia da Educação na formação dos professores. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 12. Rev. da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Afrontamento, 1999.

WIEVIORKA, Michel. Será que o multiculturalismo é resposta? *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 12. Rev. da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Afrontamento, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luiza Santos; OLINDA, Maria Noronha. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de Campo: Alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth et al. (org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuitas aos anos de 1980*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo Livre Esclarecido para os pais dos alunos menores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário (o, a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. Nº 466/12-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu,.....

pai/mãe do

menor.....

Tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: **Diversidade religiosa na sala de aula: Presença, (IN) visibilidade e desafios**. Recebi do (a) Sr(a). **Fernanda Santos do Nascimento**, sob orientação da Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva. Do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar se a diversidade religiosa adentra as aulas de Ensino Religioso, como ela é compreendida por alunos e professores e suas possíveis contribuições.
- Que a importância deste estudo consiste refletir para além do que afirma as legislações nacionais, estaduais e municipais, possibilitando uma reflexão em torno da prática educativa acerca do Ensino Religioso, permitindo aos alunos, comunidades educativas e sociedade a reflexão e debate em torno da valorização da pluralidade religiosa em seus diferentes aspectos.
- Que os resultados que se pretende alcançar são os seguintes: Compreender a contribuição, limites e desafios da inserção da diversidade religiosa na disciplina de Ensino Religioso, bem como, perceber de que maneira essa diversidade se apresenta nos conhecimentos trabalhados para se ter uma visão ampla de como ocorre a dinâmica de Ensino Religioso tendo como pano de fundo a diversidade religiosa.
- Que esse estudo (Pesquisa de Campo) inicia em Agosto de 2015 e termina em Dezembro do mesmo ano.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: Acompanhamento do professor e alunos durante as aulas da disciplina estudada. Inicialmente será realizado apenas a observação para após de uma determinada permanência na escola a realização da entrevista. O diário de campo

será um instrumento utilizado durante toda a pesquisa, onde se tomará notas sempre que necessário.

- Que eu participarei das seguintes etapas: Observação participante e realização de entrevistas.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: Timidez, porém, será mantido o sigilo da minha identidade.
- Que os possíveis riscos mínimos dessa pesquisa são: A partir da análise dos dados, em que se descreverá as falas e comportamentos dos sujeitos pesquisados, e nesse processo será feita uma interpretação dessas ações, podendo não corresponder com os reais significados atribuídos pelos sujeitos, tendo em vista que estes são expressados autenticamente por si próprio, e o que se fará é uma interpretação “de segunda mão.
- Que a presente pesquisa não haverá despesa para o participante.
- Que deverei contar com a seguinte assistência necessária: *nos termos da Resolução CNS 466/12* para a participação na pesquisa, a qual será fornecida diretamente pelos pesquisadores.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são:
- A contribuição para reflexão referente a problemática diversidade religiosa no contexto escolar, e a possibilidade do estudo contribuir com a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que, as informações conseguidas através de minha participação, não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que eu venha a sofrer por participação na pesquisa.
- Que eu receberei uma via do Termo de Assentimento Livre Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL
LEGAL**

1 NOME DO INDIVÍDUO.....

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº.....SEXO: M () F ()

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência

ENDEREÇOS DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA

Instituição:

Endereço

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade:

Telefones p/contato:

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua
participação no estudo, dirija-se ao:**

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba:

Cidade Universitária- João Pessoa- PB. 58051-900

Telefone: 3216-7791

APÊNDICE B — Termo Livre Esclarecido para os alunos maiores de idade e para os professores.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o que pensam alunos e professor sobre a diversidade religiosa como conhecimento trabalhado na disciplina de Ensino Religioso e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Fernanda Santos do Nascimento, aluna do Curso de pós-graduação (*stricto sensu*) em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética para pesquisas envolvendo seres humanos, conforme resolução CNS/MS 466/12. O Objetivo Primário da pesquisa é analisar se a diversidade religiosa adentra as aulas de Ensino Religioso, como ela é compreendida por alunos e professores e suas possíveis contribuições, já o objetivo secundário é investigar como a questão da diversidade religiosa aparece (ou não) nas aulas de Ensino Religioso e como os documentos oficiais referentes ao Ensino Religioso na Paraíba as referenciam, realizar uma análise acerca da compreensão em torno da diversidade religiosa a partir da perspectiva dos alunos e professores nas aulas de Ensino Religioso, observando a interação entre alunos/professor e conhecimentos discutidos nas aulas de Ensino Religioso e identificar os desafios, limites e possibilidades, que a escola/professor enfrenta para trabalhar com a diversidade religiosa.

Solicitamos a sua colaboração para a pesquisa que será realizada por meio de observação das aulas, e de uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que os possíveis riscos que essa pesquisa oferece se relacionam a partir da análise dos dados, em que se descreverá as falas e comportamentos dos sujeitos pesquisados, e nesse processo será feito uma interpretação dessas ações, podendo não corresponder com os reais significados atribuídos pelos sujeitos, tendo em vista que estes são expressados autenticamente por si próprio, e o que se fará é uma interpretação “de segunda mão”. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). O pesquisador

(a) estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
Ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista para os alunos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I

Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões

**DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA: PRESENÇA, (IN) VISIBILIDADE E
DESAFIOS**

Nome do entrevistado_____

Ano/série_____

Idade_____

Telefone_____

Gênero: Feminino () Masculino ()

Você tem religião? Qual?

E-mail_____

1. O que é a disciplina de Ensino Religioso para você? Você a considera importante? Por quê?
2. Quais os conteúdos abordados nesse componente curricular?
3. Você acredita que os conteúdos de Ensino Religioso contribuem de alguma maneira para a sua formação? Como e por quê?
4. Do seu ponto de vista há intolerância e preconceito por parte dos seus colegas em relação a algum tipo de crença? Se sim, como você percebe isso? Quais os fatores que contribuem para esse tipo de prática?
5. O que é a diversidade religiosa para você?
6. A disciplina de Ensino Religioso tem fomentado o diálogo entre as diversidades religiosas? Como?
7. do seu ponto de vista que conhecimentos você considera importante para ser trabalhado nessa disciplina?
8. E quais os que você considera desnecessário para ser trabalhado? Por quê?
9. você já presenciou na sua turma ou em outro espaço da escola algum tipo de intolerância, preconceito e discriminação em relação a alguma religião? Como ela se apresentou? Como a comunidade educativa lhe deu com a questão?
10. você considera importante conhecer as diferentes religiões? Por quê?

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista para os professores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I

Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões

**DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA: PRESENÇA, (IN) VISIBILIDADE E
DESAFIOS**

Nome _____ do
entrevistado _____

Formação _____

Idade _____

Telefone _____

Gênero: Feminino (☐) Masculino (☐)

Você _____ tem _____ religião? _____ Qual?
Email _____

1. Há quanto tempo trabalha com a disciplina de Ensino Religioso? Qual o número de turmas que leciona?
2. Ser professor de Ensino Religioso foi uma opção sua? O que te levou a ministrar aula nesse componente curricular?
3. A sua formação contribui ou tem contribuído com a sua prática enquanto professora de Ensino Religioso? De que maneira?
4. Onde você busca apoio didático? Que materiais você utiliza para organizar os conteúdos a serem trabalhados?
5. O que é a disciplina de Ensino Religioso para você? Você a considera importante? Por quê?
6. Há referência ao Ensino Religioso no projeto político pedagógico da escola? O que ele aborda?
7. Você sabe quais as religiões dos seus alunos? Considera esse um dado importante para ser conhecido pelo professor de Ensino Religioso? Por quê?
8. Quais os conteúdos abordados nessa disciplina? Você os considera importantes? Por quê?

9. Em relação aos conteúdos abordados surgiu algum conflito entre os alunos e alunos e ou alunos e professor? Quais? E como você lida com isso?
10. Durante a sua experiência enquanto professor (a) dessa disciplina você já percebeu alguma resistência dos alunos para não assistir as aulas de Ensino Religioso? Se sim, por quais fatores você acredita que tem provocado esse tipo de sentimento?
11. Em relação à diversidade religiosa, como você a compreende?
12. Você já presenciou algum tipo de conflito entre os alunos relacionados às diferentes crenças?
13. Você já presenciou nas turmas que leciona ou na escola em que você trabalha algum tipo de intolerância, preconceito e discriminação em relação a alguma religião? Como ela se apresentou? Como os educadores lidaram com a questão?
14. A diversidade religiosa tem adentrado as aulas de Ensino Religioso? De que forma? Como ela se apresenta?
15. Você acredita que há intolerância e preconceito a alguma religião por parte dos alunos? Se sim, Qual? Porque você acha que existe esse tipo de comportamento? Que medida você considera importante para combater esse tipo de ação?
16. A disciplina de Ensino Religioso tem fomentado o diálogo entre as diversidades religiosas? Como?
17. Há alguns limites e desafios ao lecionar essa disciplina? Quais?

ANEXOS

ANEXO A- Atividade da escola Líbia

Disciplina: Ens. Religioso Professor: _____



RELIGIÃO: O CANDOMBLÉ E A UMBANDA

Os africanos que vieram para o Brasil pertenciam a diversas nações. Cada nação tinha a sua própria crença religiosa. Aos poucos as crenças religiosas dos escravos foram se misturando umas às outras e se adaptando ao Brasil. No Brasil, o nome mais comum para essa crença religiosa é o candomblé. Em cada estado ou região do Brasil, o candomblé aparece de uma maneira particular. Para a religião do candomblé, existe uma força suprema no Universo, que gerou todas as coisas: Olorum, Abaixo dela, existem as forças da natureza, os orixás. Todas essas forças e tudo que existe são dotados de algo que dá vida a tudo e que é chamada de Axé. Os orixás masculinos são chamados de oxalás, e os orixás femininos são os aibás, ou seja, rainhas. No Brasil, os orixás mais comuns são: Exu, Ogum, Oxossi, Xangô, Iansã, Iemanjá e Obá. Não existem templos de candomblé, os cultos são realizados em terreiros. Quem conduz a cerimônia religiosa é uma pessoa que já tem grande experiência, conhece os mistérios dos cultos, e é carregada de axé. A umbanda se espalhou no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A umbanda apresenta algumas semelhanças com o candomblé. Ela nasceu no Rio de Janeiro, das misturas das crenças e rituais africanos. Por exemplo, a adoração a deuses como Oxalá, Iemanjá, Exu, Ogum, Oxossi, etc. Mas tem uma diferença importante: no culto do candomblé, os falecidos nunca aparecem no terreiro. Na umbanda, ao contrário, o espírito dos mortos se incorpora nos sacerdotes. Esse espírito geralmente representa um antepassado ligado a uma antiga nação negra. Outra diferença em relação ao candomblé é que no culto de umbanda existe crença de que é possível conseguir que os "espíritos malignos" possam abrir ou fechar os caminhos das pessoas.

Responda segundo o texto:

- 1 – No Brasil os orixás mais comuns são?
- 2 – Qual a diferença importante entre o candomblé e a umbanda?
- 3 – Para a religião do candomblé existe uma força?
- 4 – Outra diferença em relação ao candomblé é que?
- 5 – Em cada estado ou região do Brasil o candomblé aparece?
- 6 – O que é Axé?
- 7 – Como são chamados os orixás masculinos e femininos?
- 8 – Quem conduz a cerimônia religiosa é?

ANEXO B- Atividade da escola Líbia

Pluralidade Cultural

A sociedade é constituída pela diversidade, que tem como implicação uma multiplicidade de comportamentos e relações, o que guarda a possibilidade de enriquecimento das pessoas envolvidas. Entretanto, cada indivíduo possui sua particularidade, se diferenciam um dos outros. Verifica-se que nem sempre a diversidade e a singularidade são reconhecidas, gerando o preconceito, a intolerância e a discriminação.

O desafio da Pluralidade Cultural é respeitar os diferentes grupos e culturas que compõem o mosaico étnico brasileiro e mundial, incentivando o convívio dos diversos grupos e fazer dessa característica um fator de enriquecimento cultural. Com ela propomos respeitar as diferenças, enriquecer-se com elas e, ao mesmo tempo, valorizar a própria identidade cultural e regional. Essas são as questões mais importantes, sobre a qual cada um de nós pode e deve refletir.

Todas as culturas humanas criaram modos de viver coletivamente, de organizar sua vida política, de se relacionar com o meio ambiente, de trabalhar, distribuir e trocar as riquezas que produzem. Mais ainda, todos os povos desenvolveram linguagens, manifestações artísticas e religiosas, mitologias, valores morais, vestuários e moradias. Assim, a pluralidade cultural indica, antes de tudo, um acúmulo de experiências humanas que é patrimônio de todos nós, pois pode enriquecer nossa vida ao nos ensinar diferentes maneiras de existir socialmente e de criar o futuro.



Cultura de Paz

Respeitar a vida e a diversidade, rejeitar a violência, ouvir o outro para compreendê-lo, preservar o planeta, redescobrir a solidariedade, buscar equilíbrio nas relações de gênero e étnicas, fortalecer a democracia e os direitos humanos. Tudo isso faz parte da Cultura de Paz e Convivência.

Mas é importante ressaltar que a Cultura de Paz não significa a ausência de conflitos, mas sim a busca por solucioná-los através do diálogo, do entendimento e do respeito à diferença. A Cultura de Paz possui valores que pretendem humanizar a humanidade, em que o SER é maior do que o TER.

Toda e qualquer ação cultural que seja fundamentada em uma atitude de compreensão é, em si mesma, um exercício de aceitação da diversidade cultural. Por isso, a disseminação dos valores da Cultura de Paz é imprescindível para que a sociedade possa construir um novo paradigma de desenvolvimento. A Cultura de Paz é a alma do reencantamento do mundo, sem ela não haverá mudanças substanciais, equilíbrio planetário e mundos poeticamente habitáveis.

Os principais fundamentos da Cultura de Paz:

- Direitos Humanos
- Democracia
- Diálogo
- Respeito
- Diversidade
- Desenvolvimento sustentável
- Desarmamento



ANEXO C- Atividade da escola Líbia

Escola:

Professor (a)

Turma:

Ensino Religioso

LIBERDADE RELIGIOSA: UM DIREITO DE TODOS

As religiões respondem a certas inquietações humanas e são consideradas verdades. Porém, diante de tamanha diversidade é preciso que cada religião e cada pessoa praticante desta ou daquela religião tenha seu espaço garantido e respeitado por todas as demais. Vale lembrar que não existe maneira certa ou errada, e sim maneiras diferentes de se relacionar com o sagrado. Portanto, todos têm o direito e a liberdade de escolher e praticar a religião que melhor lhes convier. Além disso, devemos respeitar também aqueles que optam por não seguir nenhuma religião. O respeito e a liberdade religiosa começam dentro de cada um de nós: quando aceitamos o nosso jeito de ser, tentando superar limitações e aperfeiçoar qualidades; quando sabemos respeitar o jeito de ser e de viver das pessoas; quando valorizamos todos aqueles que são diferentes de nós; quando promovemos a paz e a fraternidade na família, na escola e nos lugares que frequentamos.

Para que a religião faça sentido na vida das pessoas, é fundamental o respeito à escolha religiosa de cada um.

Responda:

1. Em sua opinião, o que precisa ser mudado para que todos possam viver em harmonia, convivendo respeitosamente com as diferenças?
2. Você acredita que atualmente esses direitos estão assegurados a todos? O que se pode fazer para que isso aconteça?
3. O que é liberdade religiosa? Ela é importante? Por quê?
4. Marque V ou F.
() Todas as maneiras de se relacionar com o sagrado são iguais.
() Todas as pessoas têm o direito de escolher e praticar a religião que melhor lhes convier.
() Não devemos respeitar a opção religiosa das outras pessoas.
() O respeito e a liberdade religiosa começam dentro de cada um de nós.
5. O que é necessário para que a religião faça sentido na vida das pessoas?

"Somos o que pensamos. Tudo o que somos surge com nossos pensamentos. Com nossos pensamentos, fazemos o nosso mundo".

Buda

ANEXO D- Atividade da escola Líbia

Disciplina: Ens. Religioso Professor: _____



A RELIGÃO INDÍGENA

Para o indígena, existe uma íntima ligação dele com a natureza e desta com Deus. A religião indígena é bastante ligada à natureza, à terra e tudo que é proveniente dela, e, ainda, ao mundo animal e aos poderes sobrenaturais que estes e alguns homens possuem. Cada nação indígena possui crenças e rituais religiosos diferenciados. Porém, todas as tribos acreditam nas forças da natureza e nos espíritos dos antepassados. Para estes deuses e espíritos, faziam rituais, cerimônias e festas. Os índios acreditavam muito em espíritos que dominavam os corpos e se apossavam do espírito existente em cada indivíduo. Tinha como base da religião a natureza e criam em vários deuses, como tupã, considerado deus do céu, Guaraci, deus do sol, Jaci deusa da lua, Rudá, deus do amor, entre outros. E acreditavam em reencarnação, que tinha uma vida bem melhor que a desta, pois a alma era imortal. O índio é especialmente um ser muito cultivador da religião, daí seu modo de viver bem modesto não importa tanto, pois o que realmente tinha significado era sua paz interior, amando, cuidando e respeitando tudo o que seus deuses lhe deram como presente. Conhecer nossas raízes é a melhor maneira de preservarmos toda diversidade cultural que nosso país possui, criando assim, futuros cidadãos conscientes, que combatam o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, respeitando e valorizando as diferenças que fazem a riqueza de nossa cultura e de nossa sociedade. Estudar sobre o índio nos permite estabelecer um diálogo entre o passado e o presente dos estudantes e, de integrar sua cultura atual com aquela que formou a base cultural da civilização brasileira.

Responda segundo o texto:

- 1 – O que todas as tribos acreditam?
- 2 – Cite os deuses indígena que o texto relata?
- 3 – Estudar sobre o índio nos permite?
- 4 – A religião indígena é bastante ligada à?
- 5 – Conhecer nossas raízes é a melhor maneira de?
- 6 – Para o indígena, existe uma íntima?
- 7 – Cada nação indígena possui?
- 8 – O índio é especialmente um ser muito cultivador da religião, daí?

ANEXO E- Atividade da escola Romênia

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Os negros foram trazidos ao Brasil poucas décadas depois do descobrimento para trabalharem como escravos entre 1600 e 1900. Com eles o país cresceu mundialmente na extração de minérios e como produtor de café e cana de açúcar. Com a Lei Áurea, publicada em 1888, a escravidão acabou, mas os descendentes africanos não tinham como voltar ao seu país de origem. Por causa do preconceito, também não compravam terras, nem conseguiam empregos. Foi a partir de 1920, na periferia das grandes cidades, que os brasileiros conheceram melhor a religiosidade que os negros praticavam quando eram escravos. Entre elas estão a Umbanda, Candomblé e Quimbanda.

O Candomblé é o mais original culto africano no Brasil. As cerimônias acontecem em terreiros e em língua africana com cantos e ritmos de tambores. Usam jogos de adivinhação como cartas e búzios. Principalmente por conta da perseguição, houve o sincretismo do Candomblé com o catolicismo no qual se colocavam nomes africanos em santos católicos como Iemanjá (N. S. da Conceição) e Iansã (Santa Bárbara). O principal deus é Olodumaré, criador dos orixás.

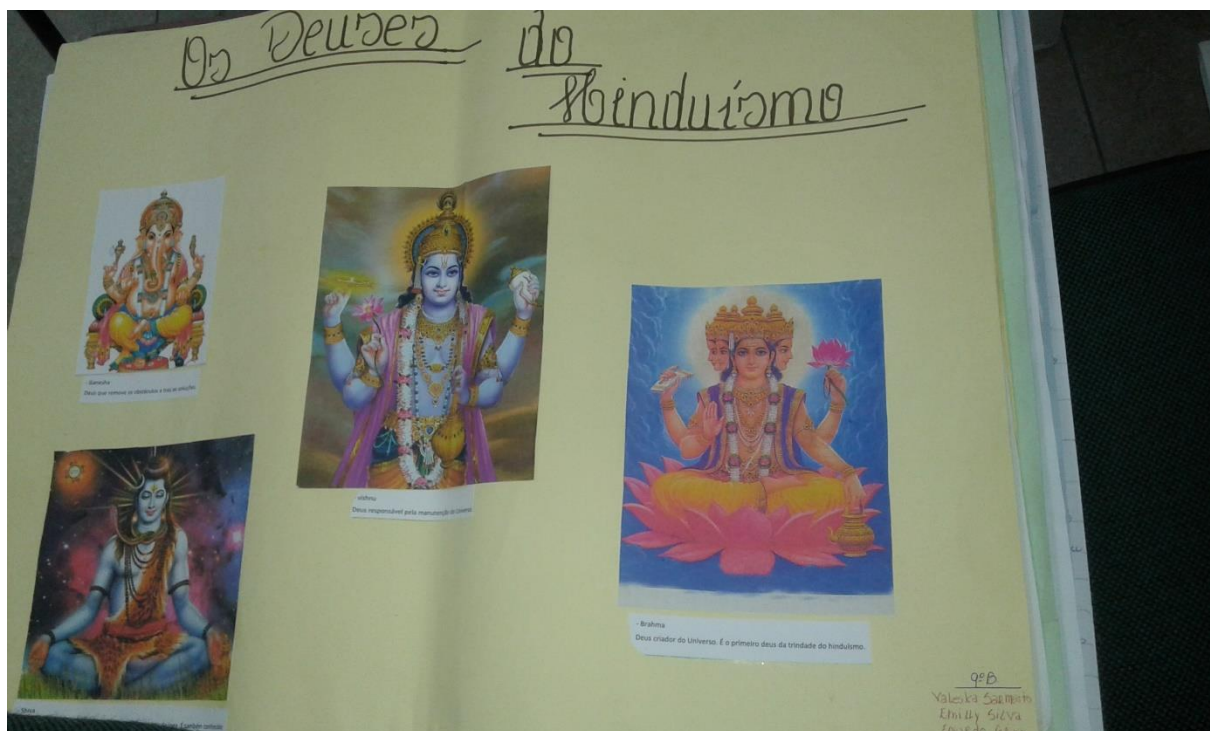
Já a Umbanda é praticada em Centros Espíritas e é conhecida como Magia Branca, o que significa fazer o bem e combater a magia negra. É uma mistura de rituais africanos e europeus feita por brancos no Rio de Janeiro. Acreditam na possibilidade de contato entre vivos e mortos e na evolução espiritual após sucessivas vidas na terra, quer dizer, a reencarnação.

Algum tempo depois nasceu a Quimbanda, que pratica rituais de magia negra, e é uma ramificação da Umbanda. Magia negra significa missa negra ou magia e feitiçaria. É conhecida por realizar oferendas com animais como gatos e galinhas pretas. Cultua os mesmos orixás da Umbanda e Candomblé.

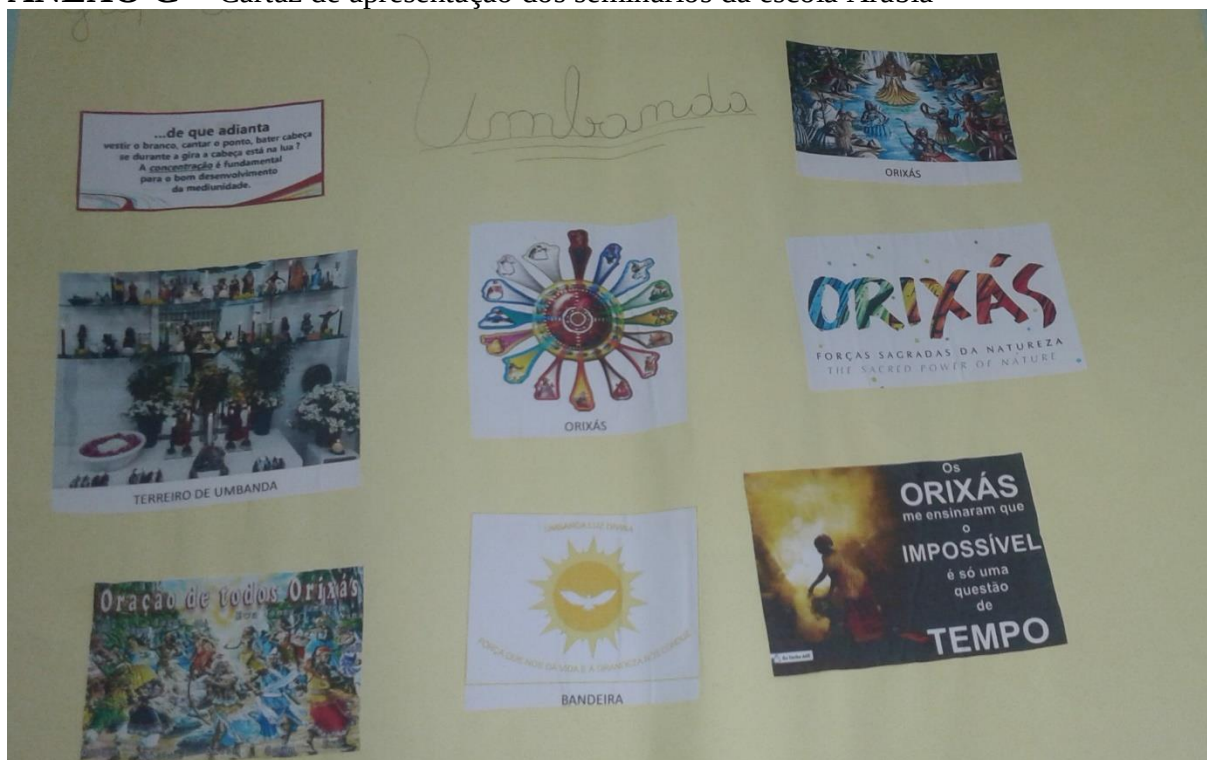
Depois de conhecer a cultura afro, o cristianismo da América não foi mais o mesmo. Nos cultos protestantes é forte a presença e influência negra nos ritmos musicais dos cultos, alegres e agitados. Outro aspecto que surgiu no culto das tradições afro-brasileiras é o movimento liderado pelos cristãos de transformar os orixás e guias em demônios que "possuem" o corpo das pessoas. O exorcismo, assim, ganhou força e já se constitui num importante ingrediente da religiosidade do povo brasileiro, tanto entre os católicos carismáticos como entre os evangélicos pentecostais e neopentecostais. Amado ou odiado o culto afro é o centro das atenções para as religiões do Brasil.

Questões: (1) Quem é o negro? Como chegou ao Brasil? (2) De que forma o negro expressava sua religiosidade? (3) Como se percebe a presença da cultura africana no cotidiano da sociedade brasileira? (4) O que é sincretismo religioso? O que a religiosidade afro-brasileira tem a ver com isso? (5) Quais são os principais deuses da religiosidade afro-brasileira? (6) Que contribuições o culto afro trouxe para o cristianismo?

ANEXO F – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia



ANEXO G – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia



ANEXO H – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia



Confucionismo

Xintoísmo é uma crença religiosa que surgiu no Japão, formada por uma série de lendas e mitos que explicam a origem do mundo, da vida e da família imperial japonesa. A religião é baseada no respeito e cultura da natureza, sendo considerada uma grande aliada e imprescindível para a existência da vida na terra.

Tantas tradições religiosas são encontradas como no Japão foi chamada de "museu vivo religioso". Além dessas tradições importadas uma tradição religiosa surgiu da cultura e da experiência do povo japonês. Foi por causa do Budismo, Confucionismo e do Taoísmo, que levou os japoneses a darem um nome a sua própria tradição.

O Budismo era conhecido como o caminho do Buda, então a tradição japonesa de cultura da individualidade chamada "Kami" ficou conhecida como "caminho dos Kamis".

Como o Budismo, Confucionismo e Taoísmo são fundadas cada qual foi criada por figuras históricas e o Xintoísmo não tem fundador, nem pregador, doutrina ou ensinamentos especiais.



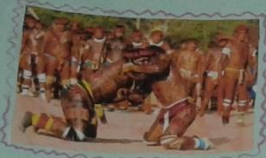
Amaterusa
deusa do Sol



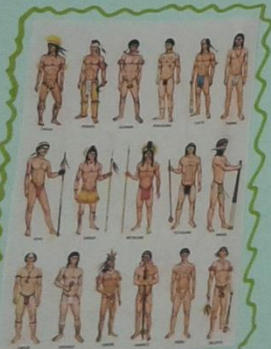
ANEXO I – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia

Ensino Religioso

Indígenas

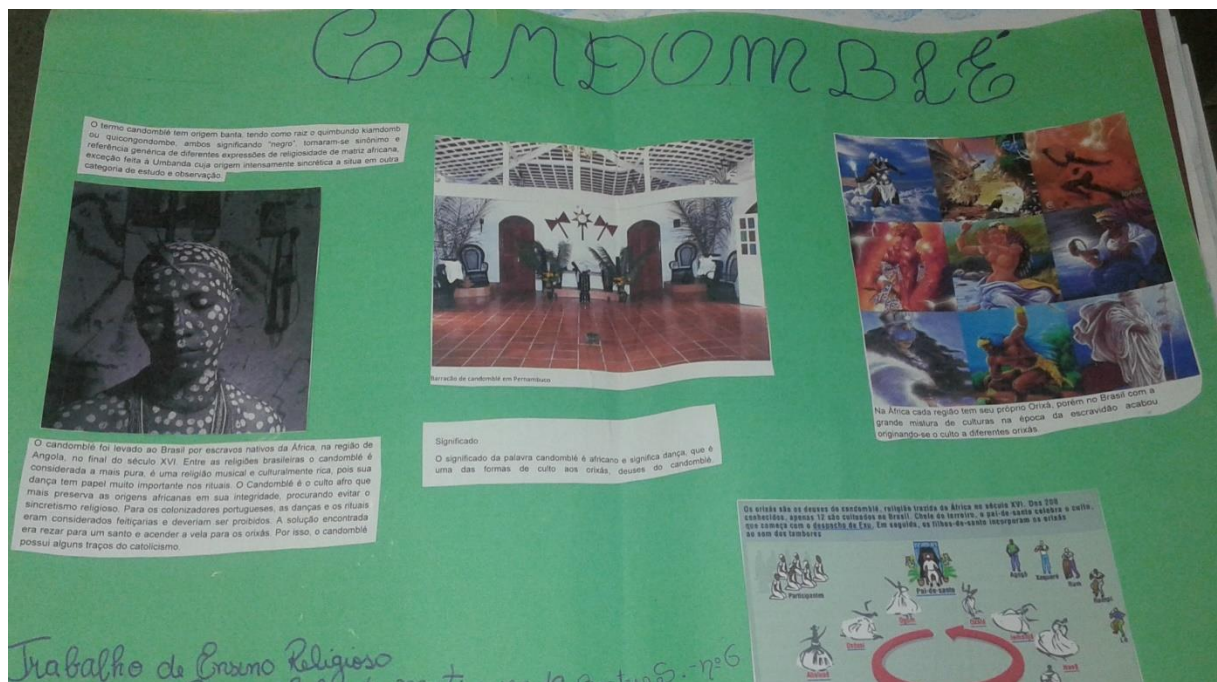




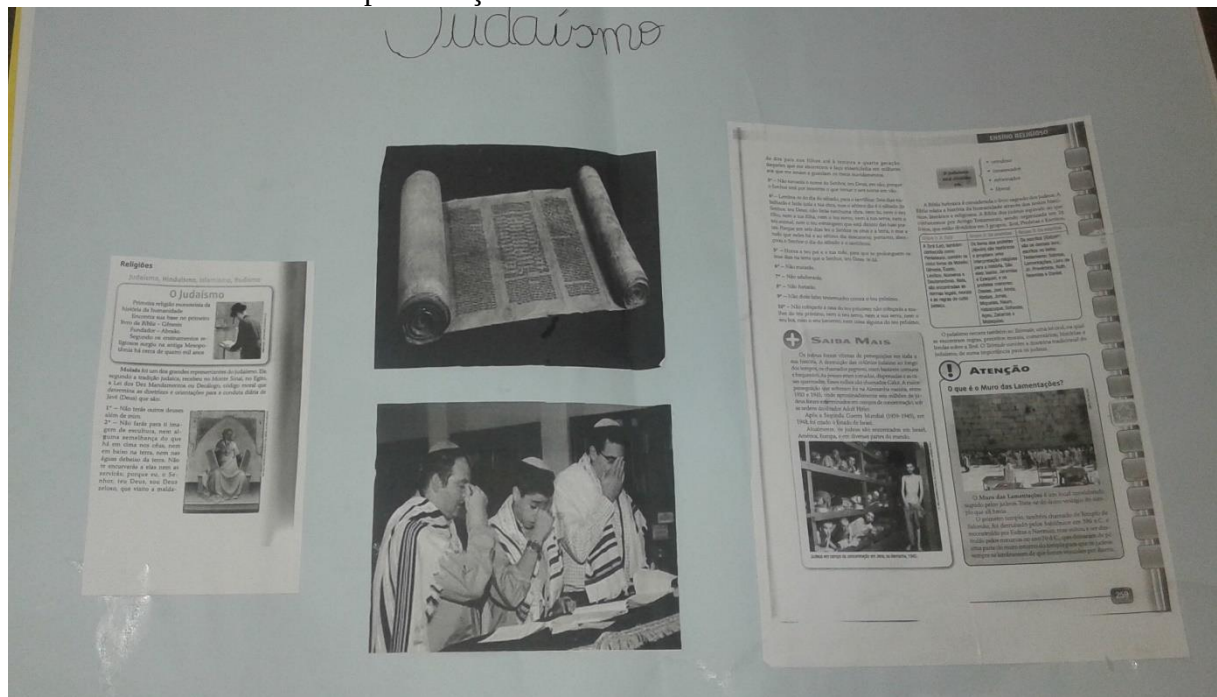





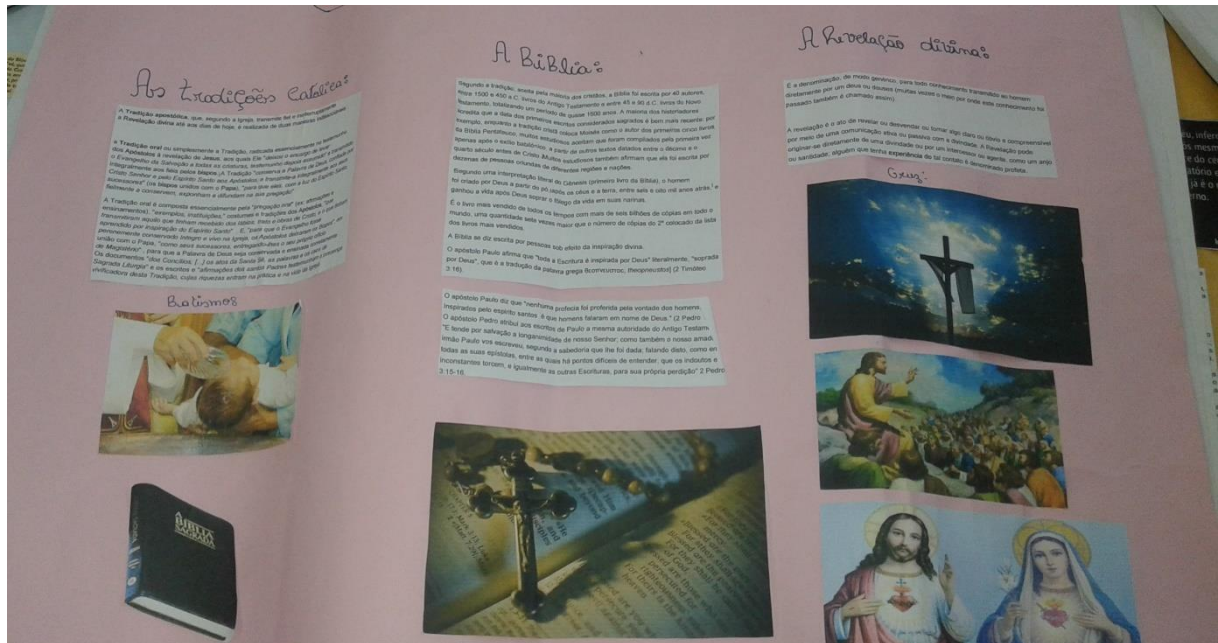
ANEXO J – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia



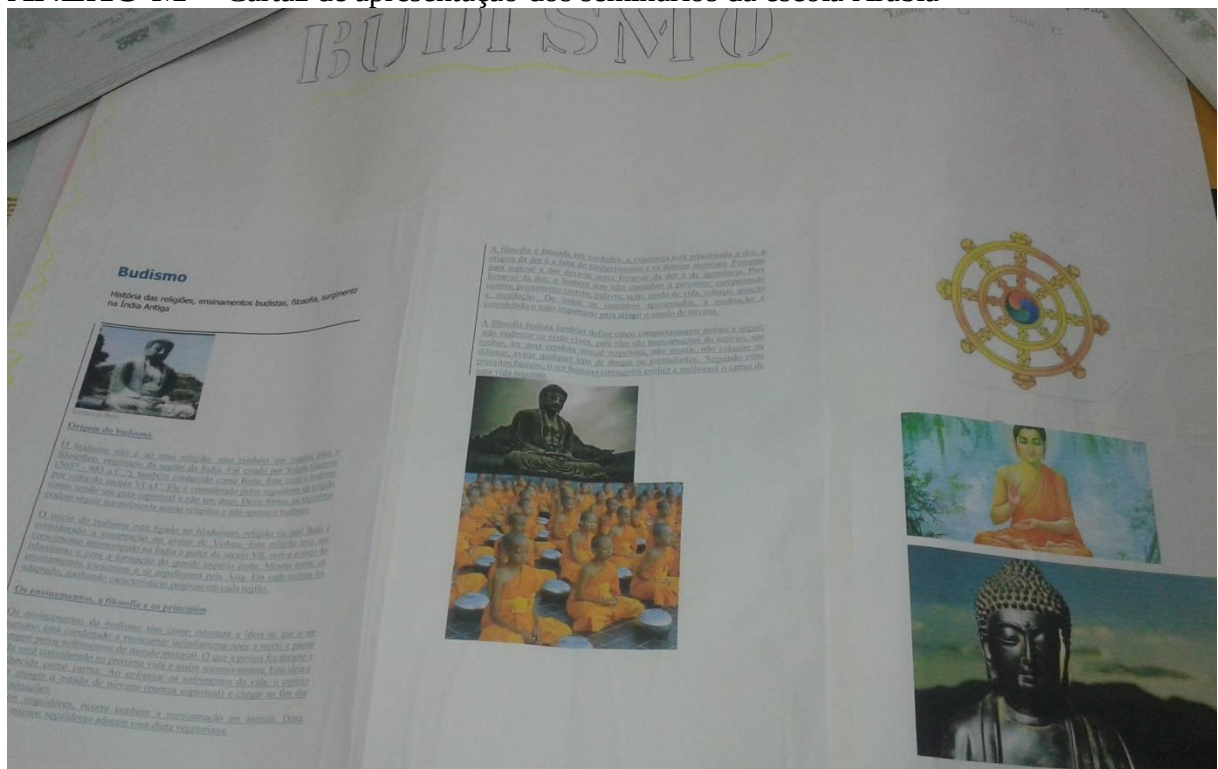
ANEXO K– Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia



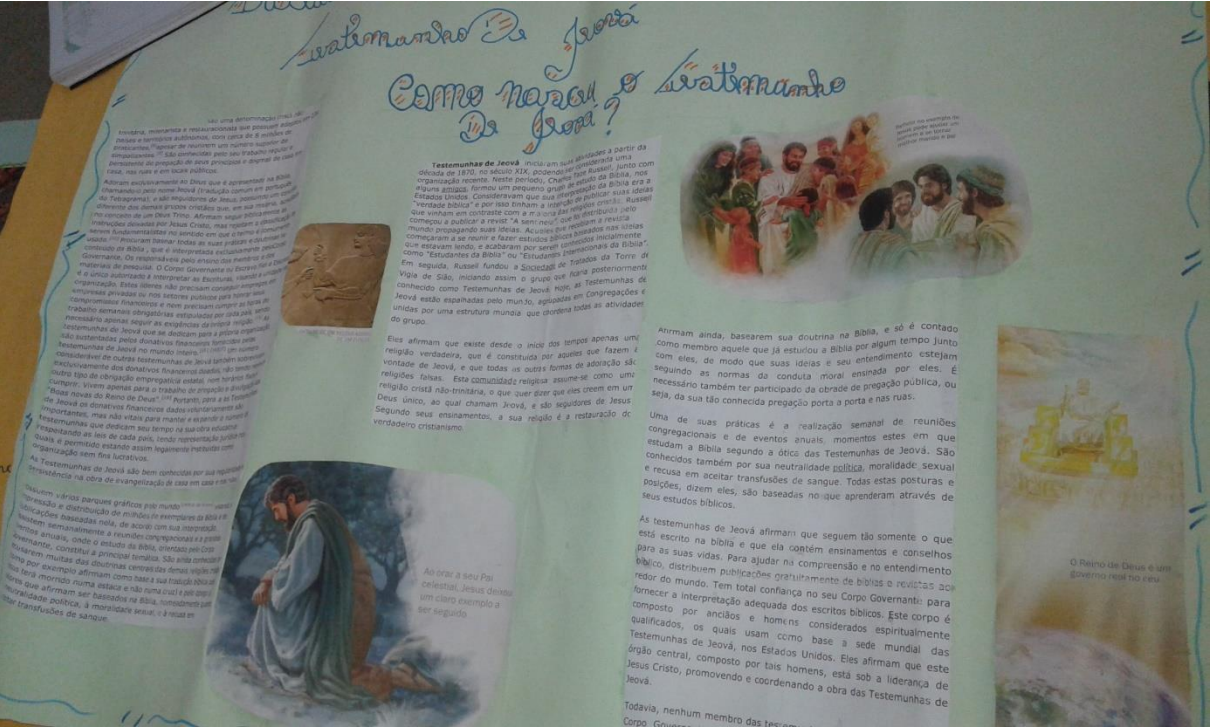
ANEXO L – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia



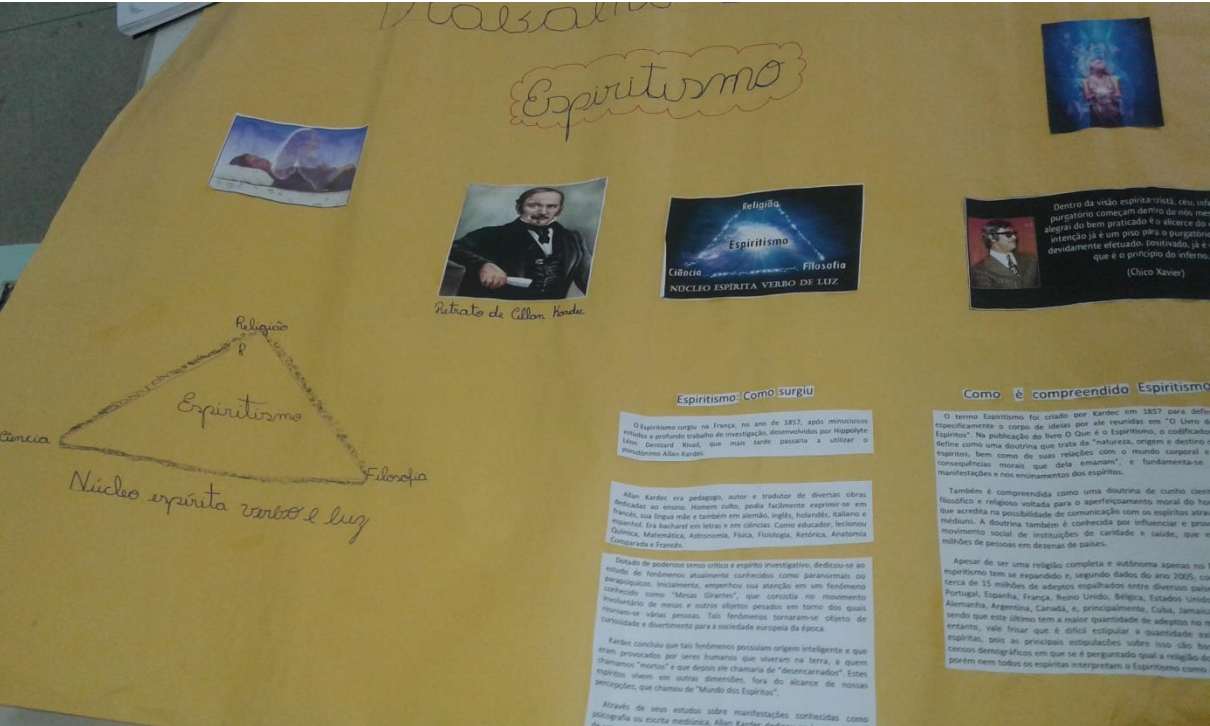
ANEXO M – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia



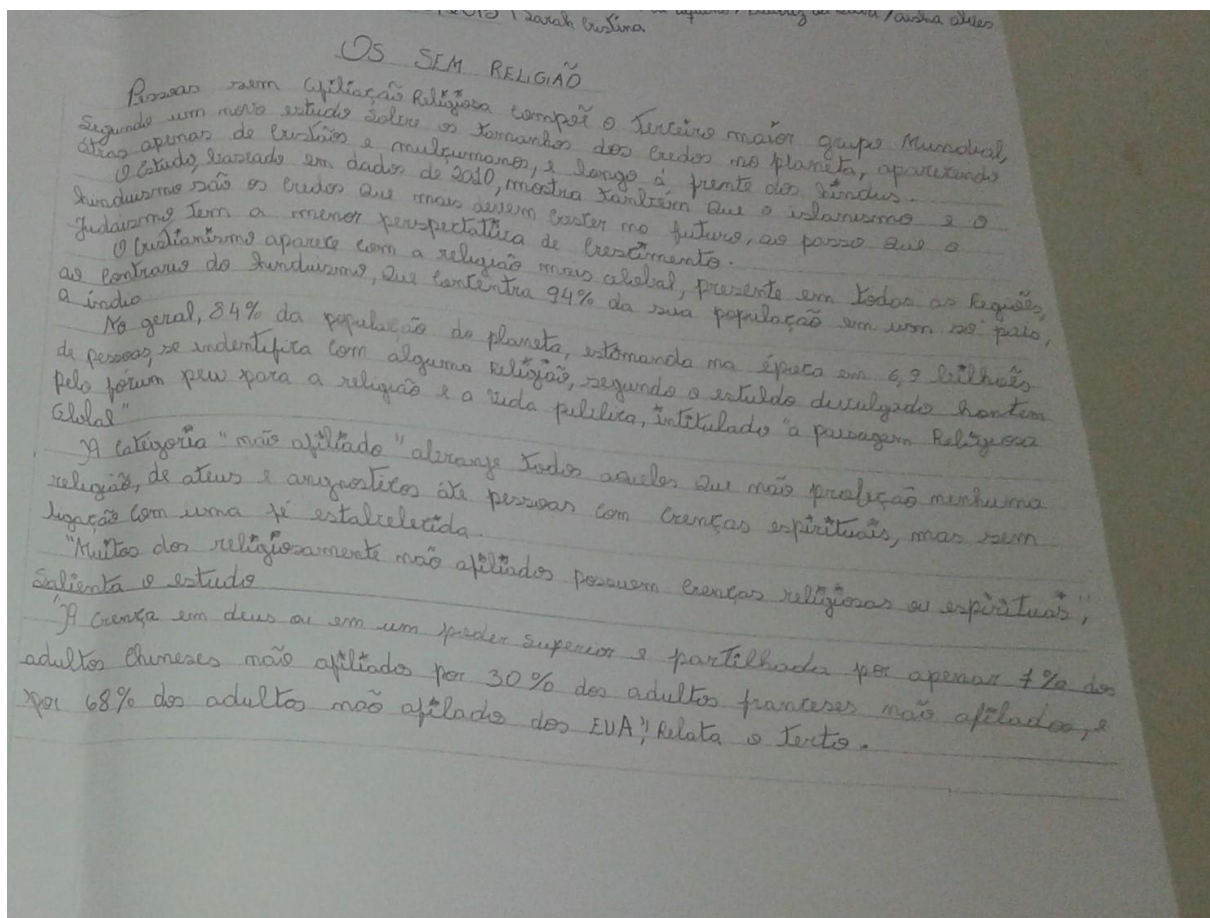
ANEXO N – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia



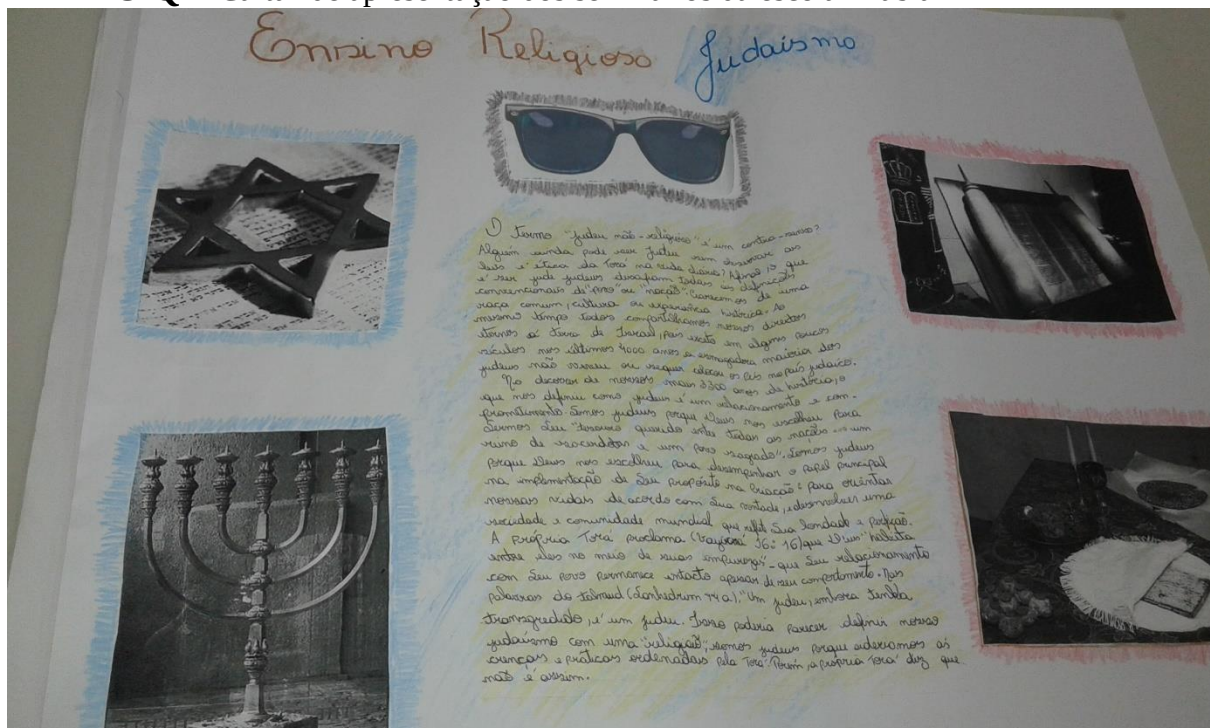
ANEXO O – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia.



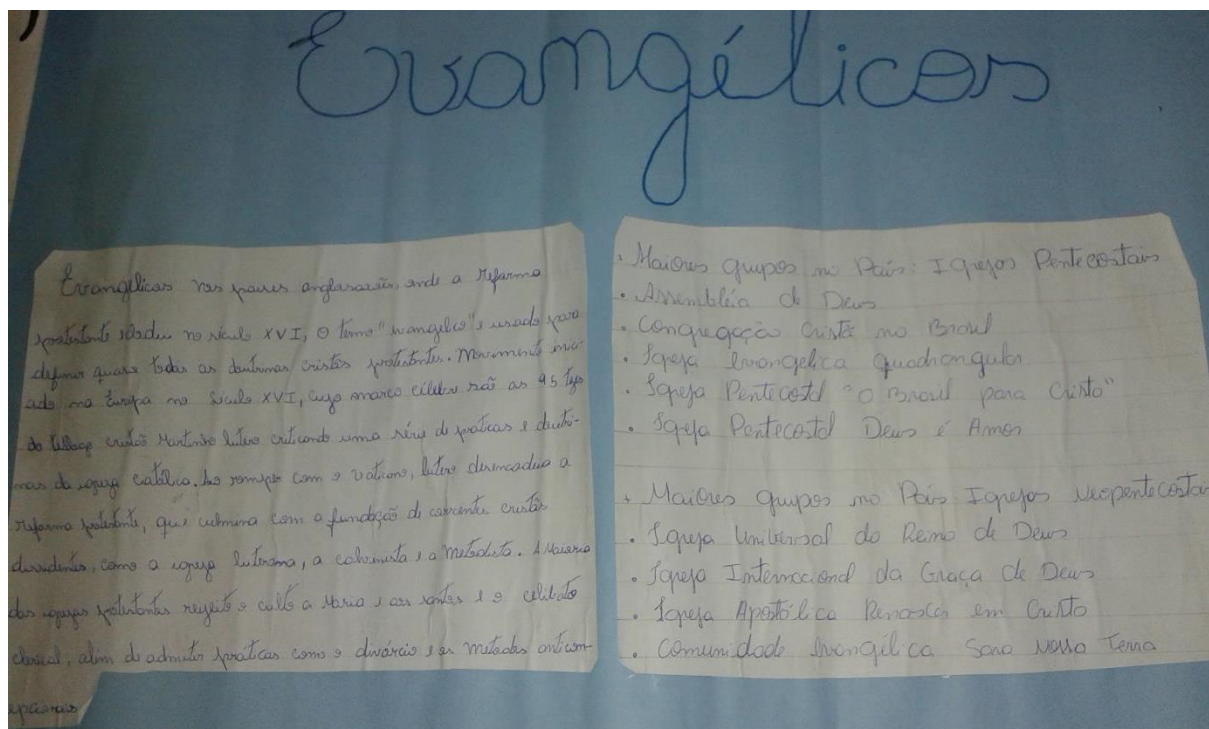
ANEXO P – Cartaz de apresentação dos seminários da turma do 7º ano da escola Arábia



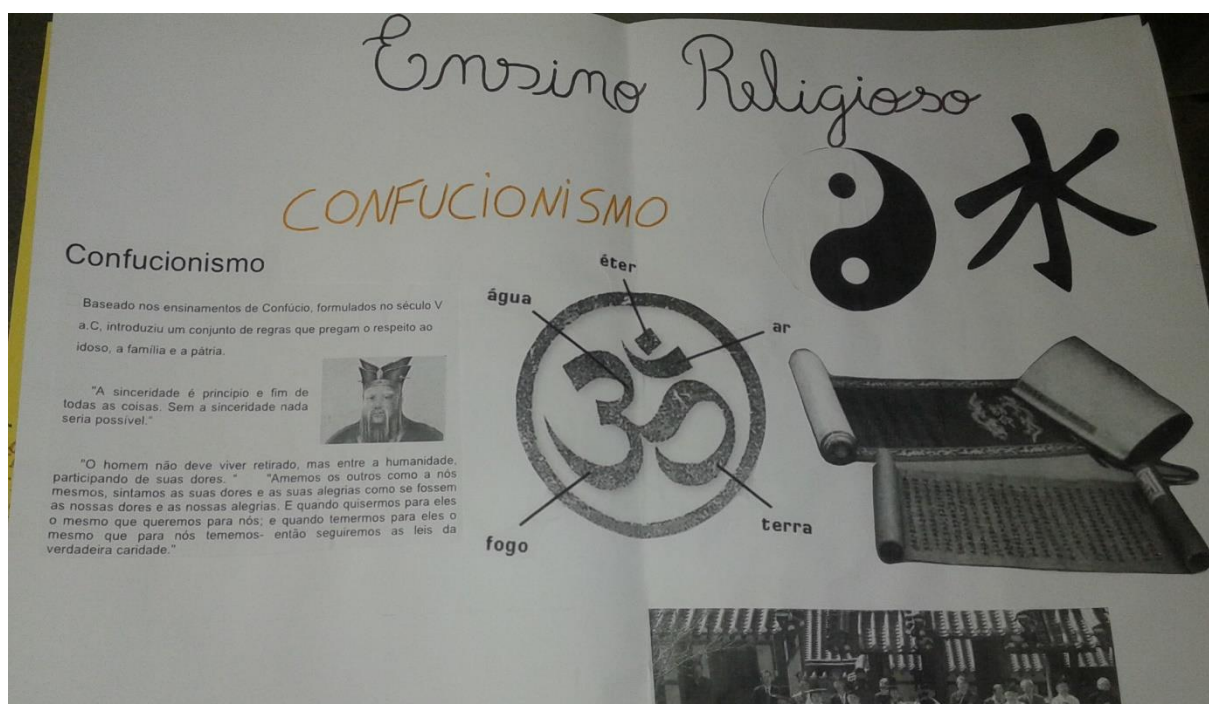
ANEXO Q – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia



ANEXO R – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia.



ANEXO S – Cartaz de apresentação dos seminários da escola Arábia.



ANEXO T – Declaração de Aprovação do Projeto de Pesquisa do Comitê de Ética

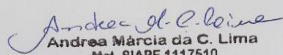


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 8ª Reunião realizada no dia 24/09/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“DIVERSIDADE RELIGIOSA NA SALA DE AULA: PRESENÇA; (IN)VISIBILIDADE E DESAFIOS”**, do pesquisador Fernanda Santos do Nascimento. Prot.: 0403/15. CAAE: 46755015.9.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB