

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Renan Bulsing dos Santos

RELIGIÃO É IGUAL, RELIGIÃO É DIFERENTE:
Reflexões a partir do ensino religioso em escolas públicas de Porto
Alegre

Porto Alegre

2013

Renan Bulsing dos Santos

RELIGIÃO É IGUAL, RELIGIÃO É DIFERENTE:

Reflexões a partir do ensino religioso em escolas públicas de Porto Alegre

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Antropologia

Orientador: Emerson Alessandro Giumbelli

Linha de pesquisa: Antropologia da religião.

Porto Alegre

2013

Renan Bulsing dos Santos

RELIGIÃO É IGUAL, RELIGIÃO É DIFERENTE:

Reflexões a partir do ensino religioso em escolas públicas de Porto Alegre

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Antropologia

Aprovada em 30 abr. 2013.

Prof. Dr. Emerson Alessandro Giumbelli – Orientador

Prof. Dr. Ricardo Mariano – PUCRS

Prof. Dr. Fernando Seffner – UFRGS

Prof. Dr. Bernardo Lewgoy – UFRGS

*Dedico esta dissertação a Jane Santos, pelo apoio incondicional
a Altamiro Rodrigues, pelo eterno exemplo
a Roberta e Mateus, pela internet
e ao vindouro sobrinho, que nem nasceu e já tem um tio babão.*

AGRADECIMENTOS

A despeito de eu assumir por inteiro a responsabilidade das ideias defendidas nesta dissertação, admito que o seu processo de escrita foi colaborativo, pois dependi muito, direta ou indiretamente, da participação de outras pessoas, em especial pela manutenção do meu equilíbrio emocional ao longo deste processo árduo e intenso, a quem farei aqui o devido reconhecimento:

Começo agradecendo aos sete principais interlocutores desta pesquisa, sem os quais eu simplesmente não teria sobre o que escrever: Regina, Dolores, Lúcia, Osvaldo, Júlia, Arthur e Marta (pseudônimos). Um agradecimento especial aos quatro professores que me acolheram em seus ambientes de trabalho, aceitaram de muito bom grado a minha presença em suas aulas, e perseveraram com minhas constantes perguntas e intromissões. Todos vocês possibilitaram reflexões importantes, não apenas para a minha formação enquanto antropólogo, mas também como pessoa! Muito obrigado!

Não posso deixar de agradecer também aos meus jovens interlocutores que, em razão dos recortes da pesquisa e dos limites de tempo, não puderam receber maior atenção neste texto. Nem por isso, deixaram de me cativar e me ensinar coisas, além de terem tornado diversos momentos de campo bastante divertidos! Foram muitos alunos em muitas turmas e não teria como gravar os nomes de todos; durante muito tempo conheci-os por codinomes que só faziam sentido em minha cabeça, como: A Menina Que Perdeu o Estojo, O Rapaz do Moletom Cinza, A Guria Que Perguntou Meu Nome No Intervalo da Segunda Semana, O Cara dos Piercings Na Cara. Agradeço ao grupo como um todo citando alguns nomes que consegui gravar: Agnys, D’July, Kélerin, Leonardo, Tomás, Valentina, Válber, Paola, Luisa, Alisson, Sílvio, Michelle, Vanessa, Andressa, Cássia, Elias, Marcos, Monise, Yussef, Yanca, Jade, Danúbia, Kennedy, *et al.* A despeito de não ter gravado todos os nomes, nem interagido tanto quanto eu gostaria com vários de vocês, carregou parte de todos comigo. Obrigado!

Certa vez, num debate sobre Literatura, escutei um editor informando à platéia: “meu papel não é ajudar o autor a tornar o texto mais *meu*, e sim, ajudá-lo a tornar o texto mais *dele*”. Nesse sentido, sou só elogios a meu orientador, Emerson Giumbelli, que soube executar com extrema competência o papel de editor deste texto. E não só isso – foi muito hábil ao conduzir-me ao longo desta pesquisa e deste meu momento de formação enquanto antropólogo, estando disponível sem cobrar demais, nem de menos; soube quando ouvir, quando aconselhar e quando me dar um pára-te-quieto; soube quando reclamar e quando elogiar. Agradeço demais por tudo isso.

Quatro pessoas tiveram um papel determinante ao longo da minha trajetória neste curso de mestrado: Luana Emil, Stéphanie Bexiga, Natália Silveira e Caetano Sordi. Agradeço por todas as constantes lições, de vida e de academia. Por terem estado a meu lado em absolutamente todos os momentos. Pelas risadas, pelas lágrimas, pelos incentivos, pelos puxões de orelha, pelas festas, pelas confidências, por terem sido, enfim, o melhor *grupo restrito* de que já participei!

Gabriela Sevilha e Rodrigo Dornelles também conquistaram um espaço todo especial, cativando-me pelas pessoas fantásticas que demonstraram ser, exemplos de correção de caráter e capacidade intelectual, que muito me inspiraram ao longo do curso e me fazem ter fé no futuro das Ciências Humanas no país.

Agradeço também a amizade e o apoio de Priscila Borges, Talita Eger, Cristiano Kolinski e Luciano Goltz, colegas cujo contato foi menos freqüente, porém, não menos importante.

O acaso não poderia ter me dado melhores e mais subversiv@s companheir@s para tomar o mundo de assalto. Eternamente grato!

Aos colegas de orientação Marcello Múscari, Fernanda Heberle e Mônica Kerber, meu obrigado pelos muito válidos comentários ao meu projeto de dissertação. Esforcei-me para superar as inúmeras inconsistências apontadas por vocês, que foram imprescindíveis para o engrandecimento da qualidade deste trabalho.

Agradeço aos colegas de Núcleo de Estudos da Religião (NER), em especial a Rodrigo Toniol, e aos professores Bernardo Lewgoy, Ari Pedro Oro e Ricardo Mariano, pessoas cujo trabalho apóio *religiosamente*.

Um “muito grato!” especial às professoras Claudia Fonseca, Fabíola Rohden, Patrice Schuch e Maria Eunice Maciel, pessoas com quem muito aprendi e a quem muito admiro.

Fernando Seffner mereceria uma página de agradecimentos só pra ele: orientou-me por três anos durante a graduação, servindo não apenas como mentor intelectual, mas também guia espiritual. Ajudou-me a compreender o funcionamento das engrenagens humanas, a acreditar em mim mesmo e em minhas capacidades e, acima de tudo, a rir com gosto dos absurdos da vida, pois são esses momentos que realmente valem a pena. MUITO OBRIGADO!

Aos comparsas de sempre, minha eterna gratidão: Aline Adams, Enéias Tavares, Bianca Basile, Daniela Sgiers, Gabriela Cordenonsi, Cristiane Figueroa, Márcio Soriano, Marcos Teixeira, Renato Stroeike, Flávio Goudinho, Felipe Pires, Dalton Torres, Rafael Vieira.

Dos parentes, não falarei pra não soar piegas. Porém: mãe, te amo!!!

Com relação ao financiamento que possibilitou a minha formação intelectual e aperfeiçoamento nos temas das liberdades laicas e ensino religioso, agradeço à Fundação Ford, pelo patrocínio ao projeto *Consolidando...*; à FAPERGS, pela bolsa de iniciação científica durante o período de graduação em Ciências Sociais (e a Fernando Seffner, por me escolher como bolsista); ao professor Roberto Blancarte e ao Colegio de Mexico, pelas duas semanas de estudos no curso Liberdade Laicas em 2009; ao CNPq e à professora Roseli Fischmann, por ter integrado Fernando Seffer e eu no projeto “*Ensino religioso em Escolas Públicas: ameaças ao estado laico e aos direitos sexuais e reprodutivos*” (CNPq – Edital n. 57/2008); à THEMIS, por me enviar como representante, e à Ação Educativa, por arcar com os custos da minha participação, no debate público “Ensino Religioso nas Escolas Públicas: Inconstitucionalidade e Ameaça à Liberdade Religiosa e aos Direitos Humanos”, ocorrido em São Paulo em maio de 2012.

Por fim, agradeço de novo ao CNPq pela bolsa de mestrado que financiou minha permanência durante os dois anos de curso concentrado apenas nos estudos (e, portanto, “sem trabalhar”, como muitos parentes meus entendem). Contudo, minha gratidão não significa que eu endosse a *lattes-points-zação* promovida pelas agências financiadoras do conhecimento produzido no país – muito menos que eu esteja satisfeito com o evidente escanteamento do patrocínio às Humanas e às Artes em comparação com os cursos de Exatas e Saúde.

RESUMO

O ensino religioso, embora esteja previsto na Constituição Federal como disciplina obrigatória de ser oferecida nas escolas públicas, é a única da grade escolar em que não há um currículo pré-definido em lei federal. A falta de parâmetros claros em âmbito nacional para uma disciplina que possui a palavra “religião” em seu nome repercute em os professores serem chamados a elaborar um conteúdo que se pronuncie a respeito dessa dimensão da vida social. Esta dissertação teve por objetivo compreender como isso é feito, por meio da realização de um estudo etnográfico em aulas de ensino religioso de três escolas públicas de Porto Alegre. A chave de leitura utilizada para dar sentido à maneira como a disciplina foi significada e conduzida está relacionada com a compreensão do religioso enquanto “igual” (uma esfera social como qualquer outra) ou “diferente” (uma esfera diferenciada, apartada das demais, merecedora de tratamento específico). Enfatizando as respostas às entrevistas com três coordenadoras pedagógicas e quatro professores de ensino religioso, e dialogando com dados de outros pesquisadores que realizaram trabalho de campo em ensino religioso, esta dissertação procura demonstrar um processo no qual há uma recorrência de professores entendendo que a disciplina, a despeito do nome, não deve tratar de religião. Ao final, sugerem-se outros contextos nos quais a chave de interpretação do religioso como “igual” ou “diferente” poderia se configurar em uma ferramenta analítica útil.

Palavras-chave: Antropologia; Religião; Laicidade; Ensino religioso; Etnografia em sala de aula.

ABSTRACT

Religious education, despite being on Brazilian Federal Constitution as a mandatory discipline to be offered in public schools, is the only one at the school frame in which there isn't a pre-defined curriculum in federal law. The lack of clear national parameters to a discipline which possesses the word "religion" in its name reverberates in teachers being called to elaborate content which refers to that dimension of social life. This investigation aims to understand how that is done, conducting an ethnographic study in religious education classes of three public schools in Porto Alegre. The key of interpretation used to give meaning to the ways that discipline was signified and conducted is related to the comprehension of the religious as "the same" (a social sphere as any other) or "different" (a differentiated sphere, apart from the others, which deserves a specific treatment). Focusing on the answers given in interviews with three pedagogical coordinators and four religious education teachers, and in dialogue with data from other researchers which realized fieldwork in religious education, this research aims to demonstrate a process in which there is a recurrence of teachers understanding that the discipline, despite its name, should not be about religion. In the end, it's suggested other contexts in which the key of interpretation to the religious as "the same" or "different" could configure a valid analytical tool.

Palavras-chave: Anthropology; Religion; Secularization; Religious Education; Ethnography in schools.

LISTA DE SIGLAS

AEC – Atividades Educacionais Complementares

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF/88 – Constituição Federal da República do Brasil de 1988

CONER – Conselho Estadual do Ensino Religioso

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EC – Estudos Contemporâneos

ER – Ensino religioso

EST – Faculdades Escola Superior de Teologia

EUA – Estados Unidos da América

FONAPER – Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso

IURD – Igreja Universal do Reino de Deus

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)

PEC - Proposta de Emenda à Constituição Federal

PPP – Projeto político-pedagógico

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RH – Relações Humanas

SEC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DELIMITANDO O CAMPO	27
1.1 Sobre o pesquisador	27
1.2 Sobre o desenho da pesquisa	28
1.3 Sobre etnografia e Educação	29
1.4 Sobre a construção dos dados.....	30
1.5 Sobre as escolas	32
1.6 Sobre os professores	37
1.6.1 Dolores	37
1.6.2 Osvaldo	41
1.6.3 Arthur.....	47
1.6.4 Marta.....	50
2 COMO A RELIGIÃO APARECE NO ENSINO RELIGIOSO	57
2.1 Dolores	57
2.1.1 Primeiro debate sobre religiões.....	57
2.1.2 Segundo debate sobre religiões.....	65
2.2 Osvaldo	74
2.2.1 Teatro improvisado em aula.....	74
2.2.2 Primeiro dia com os alunos do turno da tarde.....	75
2.2.3 Aula sobre intolerância religiosa	79
2.3 Interpretando os acontecimentos	83
3 COMO A RELIGIÃO DESAPARECE DO ENSINO RELIGIOSO	87
3.1 Início da oferta do ensino religioso nas escolas	87
3.2 Nome local conferido ao ensino religioso.....	89
3.3 Orientações, diretrizes ou recomendações da escola sobre o ER.....	93
3.4 Relação da Secretaria Estadual de Educação do RS com as escolas	96
3.5 Facultatividade do ER.....	98
3.6 Percepções pessoais a respeito do ensino religioso	103

3.7	Diluição do religioso, declínio moral, necessidade de valores.....	107
4	COMO A RELIGIÃO APARECE E DESAPARECE NAS ESCOLAS.....	114
4.1	Símbolos religiosos.....	114
4.2	Conflitos religiosos.....	118
4.3	O que os professores pensam sobre religião	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	148
	ANEXOS	155

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, consolida a educação enquanto um bem público, direito garantido a todos os brasileiros¹. É dever do Estado (ou de seus órgãos delegados) oferecê-la. A estrutura educacional no país é pensada enquanto um ambiente de formação intelectual, mas também relacionada com a formação de cidadãos – pensada, portanto, em conexão com a cidadania.

A escola constitui-se no local construído para o atendimento dessa diretiva. A frequência aos doze anos de convivência coletiva em tal espaço de aprendizado é central ao processo de socialização secundária dos indivíduos no Ocidente. A escola exerce papel fundamental enquanto um local no interior do qual é oferecido aos alunos conhecimento técnico-científico (dos mais elementares, como o domínio básico das normas cultas da língua portuguesa, aos mais complexos, como geometria descritiva) assim como o contato com o mundo exterior para além do núcleo familiar. Dessa forma, a escola funciona também como um ambiente de sociabilidade no interior do qual os estudantes terão suas experiências mais significativas de relacionamento com outros coletivos humanos para além dos laços de família e vizinhança.

Em razão da importância da escola no processo de socialização secundária dos indivíduos, da necessidade de criação de consciência cidadã e também da expectativa de sucesso profissional a partir da qualificação intelectual, o Estado brasileiro tem feito esforços significativos para a redução do analfabetismo e das taxas de evasão escolar². Frequentada por pessoas de realidades sociais variadas, a escola pública brasileira tem sido caracterizada nas últimas décadas por um aumento de sua diversidade, que se manifesta em diversos aspectos da constituição dos indivíduos, como faixa etária, classe, raça, gênero, sexualidade e religião. Conforme Seffner e eu dissemos em outra oportunidade:

Cada vez mais temos na escola pública brasileira um público diverso, composto por recortes de gênero (alunos e alunas, moças e rapazes), de geração (crianças, adolescentes, adultos jovens e pessoas idosas que retornam aos estudos), de organização familiar (todos os tipos de agrupamento familiar estão representados na escola pública atual, incluindo crianças filhas de casais homossexuais, e de arranjos em que convivem filhos de uniões anteriores dos cônjuges sob o mesmo teto), de

¹ Os artigos referentes à Educação concentram-se na seção I do capítulo III, no Título VIII, do texto constitucional.

² Exemplo disso: o antigo Bolsa Escola, implementado pelo governo federal em 2001. Programa de transferência de verbas para crianças de lares carentes no intuito de mantê-las frequentando a escola ao invés de trabalharem para ajudar a aumentar a renda familiar. Em 2003, o Bolsa Escola foi incorporado ao programa Bolsa Família.

orientação sexual (a visibilidade de gays, lésbicas, travestis, transexuais na escola é não apenas evidente, como eles se organizam, querem seguir estudando, não aceitam a discriminação, fazem crescer as ações do projeto Brasil Sem Homofobia), de pertencimento religioso (a escola pública brasileira acolhe hoje alunos das mais diferentes confissões religiosas, ao mesmo tempo em que nela estudam indivíduos que, mesmo sendo da mesma religião, manifestam enormes diferenças quanto ao modo de seguir os preceitos e pertencer à mesma comunidade religiosa), alunos com enormes diferenças no que se refere a ideologias, gostos musicais, culturas juvenis, simpatia partidária, projetos de vida, valores morais, éticos e estéticos, relação com medicamentos e drogas, alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, como cadeirantes, surdos, mudos, deficientes visuais, e portadores de distúrbios mentais diversos, etc. (SEFFNER; SANTOS, 2012, p. 68)

Várias políticas tem sido pensadas como resultado do reconhecimento da existência e necessidade de inclusão dessas populações, como os programas voltados às comunidades negra³ e LGBT⁴. A esse respeito, cabe lembrar que “não há neutralidade em educação, isto porque toda proposta educacional é uma proposta de valores que se querem hegemônicos” (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2006, p. 03). No interior desse quadro podemos inserir o tema do ensino religioso na escola pública.

Dentre todas as disciplinas que compõem a grade escolar, apenas uma é citada nominalmente na Constituição Federal: o ensino religioso. Conforme dispõe o artigo 210, §1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Contudo, não obstante a previsão da obrigatoriedade de seu oferecimento nas escolas públicas estar escrita na lei maior do país, ela não define no que a disciplina consiste, nem oferece alguma diretriz mais clara quanto a seus conteúdos ou propósitos. Tal atribuição é repassada para a legislação federal.

No intuito de atender a esse comando, surgiu o artigo 33 da Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entretanto, o referido texto legal, única legislação em âmbito federal que se pronuncia sobre o assunto, também se exime da atribuição de definir o que é “ensino religioso”. Na redação atual⁵ do artigo 33, a LDB repassa

³ Conforme Cavaliere (2007, p. 325, nota de rodapé número 6): “A Lei Federal n. 10.639/2000 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, e o Parecer CNE/CP 3/2004 define suas Diretrizes Curriculares Nacionais”.

⁴ Como parte dos esforços do governo federal na redução das atitudes discriminatórias em relação à diversidade sexual, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC/SECAD), em parceria com diversas ONGs, elaborou o projeto Escola Sem Homofobia. Dentre as ações idealizadas, a que tomou maior repercussão em âmbito nacional foi o chamado “kit gay”, série de vídeos educativos elaborada para ser exibida em escolas, que gerou grande polêmica, em razão da forte oposição das bancadas católica e evangélica no Congresso Nacional.

⁵ Com apenas pouco mais de seis meses de existência, a LDB foi alterada por nova lei federal, criada exclusivamente para alterar o artigo 33. A redação original previa duas modalidades de ensino religioso: confessional e interconfessional, além de prever que a disciplina seria ministrada sem ônus para os cofres públicos. A nova redação cortou esses dois dispositivos e acrescentou um novo, declarando ser o ensino religioso “parte integrante da formação básica do cidadão”.

para os sistemas de ensino (compreendidos como o âmbito das legislações estaduais) a tarefa de regulamentarem “os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso” bem como “as normas para a habilitação e admissão dos professores”. A esse respeito, afirmam Carneiro e Alexandria:

[...] a partir da promulgação da alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que o ensino religioso se constituiu em foco de discussão e pesquisa em âmbito nacional, envolvendo lideranças de denominações religiosas, comunidade acadêmica e diferentes sistemas de ensino em nível estadual, todos diretamente atingidos pelo dispositivo legal. O que transformou a polêmica em um campo de disputa permanente sendo que poucas vezes uma matéria constitucional passou a ter interpretações tão distintas em nível estadual. (CARNEIRO; ALEXANDRIA, 2008, [s.p.]

Ao estabelecer que os sistemas estaduais de ensino definam seus conteúdos para o ensino religioso, a legislação federal propôs uma descentralização para a implementação da disciplina que é única em comparação com as demais compositoras do currículo escolar. Em relação a isso, posicionam-se Diniz e Lionço:

[...] o artigo 33 da LDB, em desarmonia com o conjunto das regulamentações sobre o ensino fundamental que prevê diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, permite que o conteúdo do ensino religioso seja definido pelos sistemas de ensino sem que haja formas de regulação ou acompanhamento pelo Ministério da Educação. Em nenhuma outra disciplina da educação básica o Estado abriu mão de seu poder fiscalizador ou de definição de conteúdos. Esse vácuo normativo e de definição de conteúdos dificulta ações de avaliação das práticas educacionais e de cumprimento da norma constitucional que determina ser o objetivo da educação fundamental a formação básica comum e o respeito à diversidade. (DINIZ; LIONÇO, 2010a, p. 15).

Quanto à maneira como os estados-membros dispuseram sobre a questão, de acordo com o mapeamento realizado por Diniz e Carrião (2010, p. 48), quatro estados adotaram o modelo *confessional* e apenas o estado de São Paulo optou por um modelo “história das religiões”, tido como *supraconfessional*; todos os demais adotaram um modelo *interconfessional*⁶. Na avaliação de Giumbelli, em pesquisa realizada em doze estados do país,

[...] uma constatação do mapeamento produzido pela pesquisa: o predomínio da singularidade. Confirmando impressões e diagnósticos iniciais, notou-se que não se

⁶ A respeito do modelo adotado em São Paulo, afirmam Dickie e Lui (2007, p. 241, grifo do original): “Para o Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Educação, a escolha pelo tema ‘História das Religiões’ cumpre perfeitamente o papel de ensinar *sobre* religião sem que nenhuma religião fique de fora e principalmente sem que haja qualquer tipo de proselitismo nas aulas”. É *supraconfessional* pois estaria acima de todas as confissões, não dando destaque a nenhuma. Quando aos demais modelos, serão melhor explanados a seguir, na página 17.

construíram, a partir deste ou daquele estado, modelos que fossem seguidos ou adaptados por outros. (GIUMBELLI, 2008b, p. 83)

Ainda, afirma o autor haver “uma diversidade de mecanismos para a implementação do Ensino Religioso por parte dos aparatos estatais” (GIUMBELLI, 2008b, p. 84). Além dessa diversidade de mecanismos, há uma variedade de posicionamentos em relação à questão do ensino religioso na sociedade, quando pensado em relação à laicidade do Estado. Conforme explica Mariano:

A noção de laicidade, de modo sucinto, recobre especificamente à regulação política, jurídica e institucional das relações entre religião e política, igreja e Estado em contextos pluralistas. Refere-se, histórica e normativamente, à emancipação do Estado e do ensino público dos poderes eclesiásticos e de toda referência e legitimação religiosa, à neutralidade confessional das instituições políticas e estatais, à autonomia dos poderes político e religioso, à neutralidade do Estado em matéria religiosa ou a concessão de tratamento estatal isonômico às diferentes agremiações religiosas, à tolerância religiosa e às liberdades de consciência, de religião (incluindo a de escolher não ter religião) e de culto. (MARIANO, 2011, p. 244).

O inciso I do artigo 19 de nossa Constituição Federal prevê a não subvenção governamental a entidades religiosas⁷. Com base nele, é possível construir a idéia de ser o Brasil um país laico. No entanto, o modelo de laicidade vigente no Brasil é passível de discussão⁸. A laicidade não surgiu de maneira homogênea no Ocidente, podendo um Estado laico adotar distintos graus de proximidade e afastamento em relação aos coletivos religiosos. No caso brasileiro, conforme lembra Oro (2008, p. 236), “ao mesmo tempo [em] que se reconhece [que] o Estado e as instituições são secularizadas, nota-se que as mentalidades dos indivíduos permanecem relativamente encantadas”. Machado (2008, p. 150) acrescenta: “ainda que se defenda a separação das esferas existe no Brasil uma grande aceitação da participação dos grupos confessionais no debate público e uma valorização dos princípios religiosos dos gestores do bem comum”. De modo que, a despeito de haver uma diretriz constitucional proibindo subvenção e relações de dependência ou aliança entre governo e grupos religiosos, esses limites não estão claramente pré-delimitados, sendo negociados na arena pública em relação a diversos temas.

⁷ “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios: estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (art. 19, I, CF/88).

⁸ Oro (2008, p. 213, *passim*), citando Ternisien, identifica uma primeira distinção possível entre “laicidade intransigente” (“que flerta com o anticlericalismo e é hostil a toda forma de religião”) e “laicidade aberta” (“onde há espaço para debates e opiniões divergentes”). Dentro dessa “laicidade aberta”, poderiam se encaixar situações em que há separação entre religião e governo, porém com tratamentos particulares conferidos a determinados coletivos religiosos, em especial nos países da América Latina.

No caso do ensino religioso, o curto-circuito está na conciliação de um Estado laico com a abertura obrigatória de um espaço na grade escolar para a inserção de conteúdos religiosos – o que toma maior proporção ao se levar em conta o papel desempenhado pela Igreja Católica no assunto⁹. Como afirmam Diniz e Lionço (2010a, p. 13), a presença dessa disciplina nas escolas públicas brasileiras “não é objeto de consenso democrático”. Analisando o histórico das sucessivas constituições do país desde a época imperial, resta nítido o papel determinante do catolicismo em atuar junto às assembleias constituintes no sentido de manter o ensino religioso vigente no país¹⁰. Não irei me deter aqui nos detalhes do processo histórico relacionado à permanência do ensino religioso vigente na legislação brasileira, bem como os jogos políticos envolvendo *lobbies* religiosos (com destaque para a atuação ferrenha do catolicismo) lutando por sua presença nas constituições nacionais; remeto para os diversos autores que já o fizeram, como Figueiredo (1995), Ruedell (2005), Cunha (2006; 2007), Dickie e Lui (2007), Ranquetat (2007) e Fischmann (2006; 2008). Apresento a seguir apenas um brevíssimo histórico da compreensão geral em relação ao ensino religioso nas práticas sociais, e nos discursos presentes de maneira dominante na esfera pública em relação a essa matéria.

A implantação do sistema educacional brasileiro, desde os tempos de Brasil colônia, ocorreu sob forte influência (ou mesmo em razão) da Igreja Católica. Conforme o país se encaminhava para a organização política de uma república destituída de religião oficial, progressivamente secularizando o ensino, o catolicismo se organizou politicamente para exigir a permanência da previsão constitucional do ensino religioso nas escolas públicas. Durante as primeiras décadas do século XX, o ensino religioso era conduzido numa perspectiva catequética. Somente a partir dos anos 1970 iniciaram-se movimentos de ressignificação da maneira como a disciplina era compreendida no país, passando-se de uma perspectiva que a identificava como sinônima de catequese para a idéia de uma interconfessionalidade cristã. A partir dos anos 1990, na esteira da promulgação da LDB, nota-se um novo movimento ressignificador, compreendendo o ensino religioso para além de perspectivas confessionais, buscando afastá-lo do ensino de doutrinas religiosas.

⁹ Como exemplo, cito Dickie e Lui (2007, p. 239), referindo-se à atual LDB: “Um breve histórico da aprovação dessa lei e de sua modificação é importante para que se perceba, já na sua promulgação, o desempenho de um forte *lobby* das igrejas cristãs, em especial da liderança aberta ou não da Igreja Católica Apostólica Romana”. *Lobby* esse que também se fez presente em todas as assembleias constituintes em relação ao ensino religioso.

¹⁰ Única exceção sendo a primeira Constituição republicana, de 1891, proclamada num momento imediatamente posterior à separação entre Igreja Católica e Estado em 1890, que declarou como leigo o ensino no país. Excluindo-se esse caso, todos os demais textos constitucionais previram de alguma maneira um espaço para o religioso na educação nacional.

Nesse contexto, a principal iniciativa de âmbito nacional tem sido a do Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER)¹¹, que defende a disciplina enquanto uma área do conhecimento cujo foco está centrado no fenômeno religioso, tomando por base o referencial das ciências da religião. Esse é um dos principais modelos de ensino religioso sendo disseminados atualmente, tendo entre seus defensores diversos autores e instituições de ensino, e adotado como parâmetro por alguns conselhos estaduais de educação. No entanto, cabe ressaltar que os principais pesquisadores e instituições alinhados com essa perspectiva pertencem ao universo cristão. Pode-se dizer, em suma, que o ensino religioso

[...] trata-se de um campo historicamente constituído em torno dos esforços da Igreja Católica para se fazer presente na socialização de crianças e adolescentes. No Rio Grande do Sul, algumas igrejas protestantes históricas efetivaram aproximações em nome de uma visão “ecumênica” ou “interconfessional”. Mais recentemente, esse vetor se amplia para abranger outros grupos cristãos e não cristãos. Apesar disso, parece que o centro de gravidade tende para o cristianismo mais tradicional (GIUMBELLI, 2011a, p. 280).

Ainda, conforme avaliam Diniz e Lionço (2010b) e Giumbelli (2010), os livros didáticos direcionados para o ensino religioso atualmente à disposição no mercado permanecem privilegiando a abordagem dos símbolos, valores e elementos dos setores cristãos. Cursos de extensão ou especialização sobre ensino religioso também são oferecidos quase que exclusivamente por instituições de ensino superior alinhadas ao pertencimento religioso cristão.

Desse modo, em minha leitura, o ensino religioso no Brasil se configura como uma “controvérsia”, segundo a proposição de Montero (2012). Para a autora, tal conceito configura um “instrumento útil para observar e descrever a esfera pública” (MONTERO, 2012, p. 179), ao permitir “observar as manipulações de diversas formas discursivas por diferentes agentes sem a necessidade de supor que eles estão todos disputando no interior de um mesmo campo e que manejam visões de mundo de um só campo” (MONTERO, 2012, p. 178). Dentre as diversas formas discursivas atuantes em torno da questão do ensino religioso, temos a polarização entre discursos favoráveis e contrários à sua existência. Os argumentos a favor costumam pleitear a necessidade do oferecimento de uma educação voltada à integralidade da formação dos cidadãos, que ficaria incompleta sem o estudo da dimensão espiritual-religiosa. Os argumentos em contrário costumam seguir ora pela via pragmática, apontando o problema

¹¹ Instituição não-governamental criada em 1995, o FONAPER “é um órgão herdeiro de mobilizações ligadas à Igreja Católica, mas que conta atualmente com o envolvimento de representantes de outras confissões e se declara comprometido com ‘as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando’ e com valores que seriam supraconfessionais, como a dignidade e a ética” (GIUMBELLI; CARNEIRO, p. 06, 2006).

da falta de profissionais habilitados e de conteúdo programático nacional, ora pela via política, apontando a dificuldade e/ou impossibilidade de se conciliar ensino religioso e laicidade do Estado (firmando-se muitas vezes na perspectiva liberal de ser a religião algo da esfera “privada” e, portanto, não merecendo espaço no ambiente “público”).

Os pesquisadores defensores da existência da disciplina parecem concentrar seus esforços no debate a respeito de sua implementação (focados na formulação de sua epistemologia, definição de conteúdos programáticos, metodologias, formação de professores, etc.), sendo boa parte deles alinhados com alguma instituição de ensino superior cristã. Contudo, mesmo entre eles, em que existe um ideal comum quanto à defesa da existência e legitimidade do ensino religioso, não há consenso quanto à maneira de definir no que ela consiste¹². Há pelo menos dois modelos possíveis para a disciplina em torno dos quais o grupo se divide: o confessional e o não-confessional. Nas palavras de Giumbelli:

No primeiro, as diferentes religiões assumidas pelos alunos – ou por seus responsáveis – serviriam como critério para a definição de conteúdos curriculares e de requisitos docentes. No segundo, procurar-se-ia contemplar a diversidade religiosa por meio de um conteúdo comum, que serviria de referência para o trabalho dos professores. (GIUMBELLI, 2011a, p. 262).

No entanto, o autor segue explanando que o segundo modelo se subdivide em vários outros:

Na verdade, o que seria o modelo não confessional não designa uma configuração tão precisa quanto a primeira, daí a multiplicação dos termos para denominá-lo, quando essa denominação existe: interconfessional, supra-confessional, não-confessional, ecumênico, inter-religioso... Considerando o conjunto dos estados brasileiros, tem predominado o modelo não confessional nos marcos regulatórios. (GIUMBELLI, 2011a, p. 262)

Passos (2006, p. 22) também identifica uma pluralidade de modelos de ensino religioso existentes no país, “o que se desenha em função de iniciativas locais e não de uma diretriz comum, capaz de produzir uma prática docente consistente para esse ensino em âmbito nacional”. Numa tentativa de captar as tendências dominantes, o autor postula a existência de três principais modelos: catequético, teológico e ciências da religião.

O primeiro seria sinônimo de confessional, tendo por objetivo que os alunos estudem as doutrinas dos seus pertencimentos religiosos individuais. O segundo, que parece análogo

¹² Como exemplo, cito Dickie e Lui (2007, p. 243): “A trajetória do Coner/SP foi construída, principalmente, por denominações cristãs, e somente em 2004 não cristãos começaram a participar ativamente do grupo, ainda que não formalmente afiliados. [...] Hoje, dentro do próprio grupo, em que pese haver um trabalho dirigido a promover, nas aulas de ensino religioso, um ‘diálogo inter-religioso’, não há consenso sobre se o ensino religioso deve ou não existir como parte do currículo escolar das escolas públicas”.

ao interconfessional, é enunciado pelo autor como um modelo que “apresenta as questões religiosas em diálogo com as demais disciplinas dentro da escola e se esforça por promover o respeito e o diálogo entre as religiões, dentro de um horizonte de finalidades ecumênicas” (PASSOS, 2006, p. 30). Por fim, o terceiro é o modelo apontado pelo autor como ideal, ao romper com as tradições proselitistas dos anteriores e possibilitar um estudo científico do fenômeno religioso, a partir da perspectiva oferecida pelas ciências da religião. Ou seja, o autor entende o ensino religioso “como o ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese), sem o pressuposto da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo das religiões)” (PASSOS, 2006, p. 24).

Embora esse último modelo pareça ser o que vem recebendo maior fôlego por parte dos defensores do ensino religioso, sendo o modelo disseminado pelo FONAPER, na minha leitura, ainda não parece haver uma uniformidade ou precisão quanto à sua delimitação. Mesmo Passos (2006, p. 23), ao defendê-lo, reconhece que a fundamentação epistemológica do ensino religioso como área do conhecimento ainda está “fragilmente constituída”. Permanece, portanto, o problema de uma disciplina sem conteúdo programático pré-estabelecido em âmbito federal e nomeada ensino *religioso*. Nesse quadro, atender ao comando legal de oferecer a disciplina envolve a definição sobre o que é ou não “religioso”, e sobre qual deve ser o espaço conferido a ela no interior da escola pública.

Para a segunda parte dessa proposição, há parâmetros: buscando o não oferecimento de tratamento preferencial a determinados segmentos religiosos em detrimento de outros, o *caput* do artigo 33 da LDB postula que na condução das aulas seja assegurado “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Ainda, conforme nos lembra Giumbelli:

Podemos entender isso [*essas mudanças na LDB*] como o registro da abertura de um domínio conquistado e explorado secularmente pela Igreja Católica no Brasil em direção a uma composição que fosse mais representativa da mencionada “diversidade cultural religiosa”. (GIUMBELLI, 2011a, p. 40)

Ou seja: a legislação nacional optou por reconhecer a existência de uma diversidade religiosa e assegurou o respeito a ela. Essa maneira de se posicionar em relação ao universo religioso é um elemento a mais para se compreender o desenho de laicidade vigente no país. De modo que se pode presumir como um dos parâmetros oficiais para a disciplina de ensino

religioso o reconhecimento e tratamento respeitoso da diversidade religiosa do país, bem como a proibição do uso da escola pública para a proselitização dos estudantes.

No entanto, para a primeira parte da proposição anterior, sobre a definição do que seja “o religioso”, como formular conteúdos a respeito desse universo, não existem parâmetros oficiais em âmbito federal (como existem para todas as demais disciplinas da grade escolar)¹³. A LDB determina apenas que, no intuito de realizar a regulamentação curricular, os sistemas de ensino “ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas”. A previsão de que os sistemas de ensino recorram a tal entidade civil poderia oferecer algum direcionamento mais preciso quanto aos conteúdos da disciplina; contudo, a despeito da existência de algumas entidades similares à descrição apresentada acima¹⁴, até o momento nenhuma foi oficialmente declarada como sendo aquela referida pela Constituição¹⁵. Algumas normatizações estaduais nomearam ou reconheceram conselhos regionais responsáveis pelo ensino religioso: segundo Caron (*apud* Ranquetat Jr., 2007, p. 86), há CONERs em 24 estados da federação). Contudo, a existência de tais instituições não é garantia de normatização¹⁶.

Diniz e Lionço sugerem que uma das razões possíveis para o Estado ter aberto mão de pronunciar-se sobre o ensino religioso, atribuindo à entidade formada por diversos setores religiosos a prerrogativa de legislar sobre o tema, seria algo que elas denominam *a anterioridade do religioso*:

Uma possível explicação para esse caráter excepcional que o currículo de ensino religioso adquiriu no cenário da política da educação básica do país é a hipótese da anterioridade do fato religioso na sociedade brasileira: *o fato religioso se diferenciaria de outros fenômenos sociais por ser uma narrativa sobre aspectos primordiais da existência humana, por isso as crenças religiosas ocupariam um espaço de excepcionalidade ao pacto político*. Nesse raciocínio, exceto em situações extremas, as verdades religiosas não se subordinariam ao julgamento de mérito, um processo corriqueiro a todos os campos científicos. Outra hipótese é o postulado de que religião é tema para especialistas crentes e não para especialistas seculares, por isso, somente representantes das comunidades religiosas poderiam determinar conteúdos para o ensino das religiões. (DINIZ; LIONÇO, 2010a, p. 18, grifei)

¹³ Cury (2004, p. 186) comenta os pareceres do Conselho Nacional de Educação a respeito do tema: o 12/97, no qual o ER, devido à facultatividade, não é incluído para efeito da totalização do mínimo de 800 horas-aula anuais; o 16/98, incentivando o desenvolvimento de um currículo com 840 horas anuais para a inclusão do ER, e o 97/99, incumbindo ao poder estatal a definição das normas para habilitação de professores.

¹⁴ Sendo a principal delas o FONAPER, que, a despeito de sua atuação, permanece não sendo oficialmente reconhecida pelo Estado como a entidade mencionada em lei.

¹⁵ A esse respeito, importante citar Cury (2004, p. 187): “[...] é complicado que um texto legal imponha a existência de uma entidade civil, sendo que alguma denominação religiosa pode não aceitá-la”, bem como Diniz (2010, p. 403): “[a] tese de que seria inconstitucional a exigência de formação de entidades da sociedade civil para o provimento do ensino religioso nas escolas públicas não foi ainda superada”.

¹⁶ Como exemplo, cito Dickie e Lui (2007, p. 242/243): “O Conselho de Ensino Religioso (Coner/SP), criado, em tese, para assessorar o estado nos assuntos referentes ao ensino religioso, não teve qualquer participação na programação do ensino religioso ou no processo de capacitação dos professores”.

A interpretação de Diniz e Lionço sobre a anterioridade do fato religioso se conjuga a outro ponto de partida teórico desta pesquisa: Winnifred Sullivan, ao analisar o modo como a Suprema Corte dos Estados Unidos costuma interpretar a Primeira Emenda à Constituição do país¹⁷, identifica dois modelos distintos de compreensão do plano religioso nos discursos das cortes dos EUA sobre o assunto: o modelo *religião-é-igual* e o modelo *religião-é-diferente*:

A posição *religião-é-igual* lê a religião como contínua com outros fenômenos sociais e culturais, e argumenta que o estudo acadêmico da religião não deveria, de fato nem conseguiria, com alguma integridade, sem teologizar, distinguir religião como uma categoria. A posição *religião-é-diferente* lê a religião como distinta e capaz de ser, até mesmo demandando ser, estudada como tal. (SULLIVAN, 2008, p. 565, traduzi, grifei)¹⁸.

Conforme segue a autora, a compreensão da religião como diferente, quando da promulgação da Primeira Emenda, devia-se a algo que ela denomina como *separação evangélica*, na qual a religião necessitava de um muro separando-a do mundo terreno para manter sua pureza. Segundo Howe (*apud* SULLIVAN, 2008, p. 567, traduzi, grifos do original), “um estabelecimento cultural Protestante da religião *de facto* foi reconhecido e respeitado como uma realidade *social*”¹⁹. Compreensão que foi progressivamente perdendo território e se alterando em favor do modelo religião-é-igual²⁰.

É a partir dessa chave de leitura proposta por Diniz e Lionço e Sullivan que me proponho a compreender a maneira como a disciplina vem sendo significada e conduzida em escolas públicas do Rio Grande do Sul, verificando em que situações o universo religioso é percebido pelos sujeitos envolvidos com o ensino religioso como *igual* ou como *diferente*²¹.

¹⁷ Tal dispositivo é a referência para a maneira como a liberdade religiosa é compreendida juridicamente nos EUA, e atua em dois sentidos: (a) proíbe a criação de lei a respeito do *estabelecimento* da religião; (b) proíbe a criação de lei interferindo no *livre exercício* da religião. Assim, o sistema jurídico do país costuma dividir os litígios invocando a Primeira Emenda em casos de *establishment* (nos quais “a parte busca desafiar ação estatal, pois uma lei está se referindo ao estabelecimento da religião” [SULLIVAN, 2008, p. 566, traduzi]) e casos de *free exercise* (nos quais “a parte se defende de ação estatal por ter realizado ação proibida em razão de crença religiosa” [SULLIVAN, 2008, p. 566, traduzi]).

¹⁸ No original: “The religion-is-the-same position reads religion as continuous with other social and cultural phenomena and argues that the academic study of religion should not, indeed cannot, with any integrity, without theologizing, distinguish religion as a category. The religion-is-different position reads religion as distinctive and capable of being, even demanding to be, studied as such.” (SULLIVAN, 2008, p. 565).

¹⁹ Texto original: “[...] a *de facto* Protestant cultural establishment of religion was acknowledged and respected as a *social reality*”. (HOWE *apud* SULLIVAN, 2008, p. 567).

²⁰ Isso ocorreu também em razão de a Suprema Corte ter sido instada a responder pela primeira vez, em 1947, sobre a possibilidade constitucional de financiamento governamental a escolas paroquiais. Segundo o voto do juiz Hugo Black, muito citado, um muro alto e impenetrável separando a religião da sociedade impediria parcerias entre igreja e Estado. Essa idéia aparece de modo distinto no sistema jurídico brasileiro, cuja Constituição expressamente prevê a colaboração para o interesse público como uma exceção à separação Estado e religiões.

²¹ Não me proponho a me alongar por ora no assunto, mas lanço aqui a hipótese de que a pretensão a uma “diferença” foi construída devido a diversos processos históricos relacionados com a hegemonia cristã no

Quanto à situação normativa do tema no estado: conforme salienta Giumbelli, comentando mapeamento nacional realizado pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER), no qual se verificou a presença e atuação de instituições sobre o ensino religioso em três âmbitos (ação governamental, fórum religioso e formação docente nos estados da federação) no interior de cada estado,

[...] o Rio Grande do Sul compartilha uma situação comum a uma minoria de estados: Santa Catarina e Goiás. Nestes, as três dimensões consideradas balizadoras atingem um grau elevado de investimento. É isso que os torna interessantes, além do fato de os três estados terem adotado modelos não confessionais de ensino religioso. (GIUMBELLI, 2011a, p. 264).

No entanto, a despeito dessa grande quantidade de investimentos, não há lei estadual regulando o ensino religioso. O parágrafo 1º do artigo 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 1989, reproduz a previsão da Constituição Federal, apenas ampliando o oferecimento da disciplina também para o ensino médio: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental e médio”. O principal documento normativo é a Resolução 256/2000 do Conselho Estadual de Educação, que regulamenta a habilitação de professores para a disciplina²² e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular. O artigo terceiro da resolução estabelece que as diretorias das escolas definirão, conforme seus projetos pedagógicos, os conteúdos da disciplina, observadas diretrizes curriculares nacionais (ainda inexistentes) e os parâmetros curriculares estabelecidos pela Secretaria de Educação (SEC). Ainda, em 2006, a SEC gaúcha publicou uma brochura de 22 páginas intitulada *Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino*. Esse documento foi “elaborado por funcionários do sistema de ensino com a colaboração do Conselho do Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul e do Grupo de Estudos e Formação para o Ensino Religioso” (GIUMBELLI, 2010, p. 47), e

Ocidente. O universo religioso se constituiu enquanto algo diferente e, portanto, merecedor de tratamento especial por parte da sociedade e do Estado. Contudo, esse tratamento diferenciado não é usufruído de maneira igualitária por todos os coletivos religiosos, pois o parâmetro utilizado pelos Estados modernos ocidentais para delimitar o que se qualifica como religião acaba sendo, deliberadamente ou não, o modelo hegemônico cristão. Isso reverbera na discussão do ensino religioso no pouco ou equivocado espaço costumeiramente conferido às religiões indígenas e afro-brasileiras, tidas muitas vezes como “tradições religiosas” e não exatamente “religiões” – ver Diniz e Lionço (2010b).

²² Para os quatro anos iniciais do ensino fundamental, basta título de nível médio ou superior para a docência na educação infantil; para os anos seguintes do fundamental e ensino médio, é preciso licenciatura em qualquer área do currículo e um mínimo de 400h de cursos de formação específica em ensino religioso.

“incorpora, sem maiores justificativas, a estrutura curricular proposta pelo FONAPER” (GIUMBELLI, 2010, p. 56)²³.

Existem no Rio Grande do Sul dois importantes órgãos responsáveis pela implementação da disciplina nas escolas: a Coordenação do Ensino Religioso, vinculada ao Departamento Pedagógico da SEC, e o Conselho do Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (CONER-RS)²⁴, que tem realizado um trabalho de assessoramento da Coordenação. Ambos os órgãos apresentam discursos “semelhantes, enfatizando o caráter supraconfessional do atual modelo de ensino religioso” (RANQUETAT JR., 2007, p. 84). Foi o artigo quarto da resolução, 256/2000 regulado posteriormente pelo Parecer 754/2001, que estabeleceu o CONER/RS como a entidade interreligiosa a ser consultada na definição dos conteúdos.

Ranquetat Jr. (2007, p. 82) segue explanando que, por solicitação da Coordenação do Ensino Religioso, em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) deve haver um coordenador do ensino religioso²⁵. Sendo no estado trinta CREs, a regra é que em cada uma há um coordenador específico para a disciplina, atuando em conjunto com as denominações religiosas e o CONER/RS, no intuito de estabelecer currículos e capacitar professores. Cada CRE é supervisionada pela SEC. Acrescenta Ranquetat Jr.:

No segundo semestre de 2004, foi publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul o documento “O Ensino Religioso no Sistema Estadual do Rio Grande do Sul – orientações técnicas para a oferta do ensino religioso”. O documento foi enviado a todas as escolas do sistema estadual de ensino com a finalidade de orientar a direção das escolas, professores e outros atores sociais envolvidos com o ensino religioso sobre a nova proposta da disciplina. (RANQUETAT JR., 2007, p. 83/84)

É importante destacar também a alta quantidade de instituições de ensino superior no estado que ofertam ou ofertaram cursos de extensão ou especialização para professores de ensino religioso, todas de orientação cristã e com alguma vinculação com o FONAPER. A

²³ A esse respeito, afirma Giumbelli: “Como fonte de elaborações acerca de visões e de conteúdos do ensino religioso, o FONAPER tem grande penetração no Rio Grande do Sul. É revelador que as informações oferecidas pelo setor de ensino religioso no site da Secretaria Estadual de Ensino sejam introduzidas por uma epígrafe retirada de um documento do FONAPER” (GIUMBELLI, 2011a, p. 273).

²⁴ Segundo Ranquetat Jr.: “No estado do Rio Grande do Sul foi fundado, em 26 de novembro de 1997, o CONER-RS (Conselho do Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul), quatro meses após a Lei 9.475/97. O CONER-RS é um sucedâneo do GTERI (Grupo Tarefa para o Ensino Religioso Interconfessional), criado em 1990, que tinha como objetivo elaborar uma proposta de ensino religioso interconfessional cristão. O CONER-RS atual é composto pelas mesmas denominações religiosas que faziam parte do Grupo Interconfessional, incluindo a Confissão Israelita. Há um predomínio cristão na composição do CONER-RS, a única denominação não-cristã, a Israelita, tem vínculos históricos com as denominações cristãs” (RANQUETAT JR., 2007, p. 86).

²⁵ Ranquetat Jr. explica as atribuições: de cada coordenador do ensino religioso: “[...] desenvolve um trabalho de supervisão e orientação, verificando a presença dessa disciplina nas escolas, reunindo-se com professores, articulando-se com outras entidades para informar todos os envolvidos com a educação sobre a nova modalidade de ensino religioso” (RANQUETAT JR., 2007, p. 82).

cidade de Porto Alegre parece ser um centro convergente de diversas iniciativas por parte dessas instituições. Além de localizar-se nela o campus central da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na região metropolitana da capital gaúcha encontram-se três outras importantes instituições: o Centro Universitário La Salle, em Canoas, a Faculdades EST (Escola Superior de Teologia) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em São Leopoldo. A Paulinas, livraria especializada em artigos religiosos, também tem oferecido cursos de ensino religioso na capital do estado²⁶. Contudo, salienta Ranquetat Jr.:

Como grande parte dessas palestras e cursos de extensão e especialização são realizados em faculdades católicas e luteranas e as aulas são ministradas por professores formados em Teologia, é de se esperar que os novos professores de ensino religioso adquiram conhecimentos sobre as tradições judaico-cristãs. Porém, o conhecimento sobre outras tradições religiosas minoritárias é insuficiente, pois, os próprios docentes que formam os professores de ensino religioso são vinculados à Igreja Católica ou às Igrejas Luteranas e raramente conhecem em profundidade as teologias de outras religiões. (RANQUETAT JR., 2007, p. 122).

A esse respeito, posicionam-se Carneiro e Alexandria:

As atuais ações contra o ensino religioso pressupõem o resguardo da laicidade salvaguardando a idéia abstrata de República. Essa característica do debate político transforma as religiões pouco institucionalizadas e sem representação potente no aparato burocrático-administrativo do Estado prisioneiras de um domínio das Igrejas Cristãs Católica e Protestante, e das suas formas de organização. (CARNEIRO; ALEXANDRIA, 2008, [s.p.]).

Não obstante todas essas instâncias relacionadas ao tema, o foco da pesquisa conduzida nesta dissertação centrou-se numa área essencial, mas que não tem recebido a atenção devida: a maneira como o ensino religioso tem sido significado no interior das escolas e conduzido nas salas de aula. Nesse sentido, Diniz e Lionço (2010a, p. 25/26) apontam a necessidade de “estudos qualitativos nas escolas, por meio de acompanhamento das aulas ou revisão dos conteúdos efetivamente ministrados em sala de aula. Poucos estudos como esse foram realizados no país”. Também Giumbelli (2008b) comenta a necessidade de mais

²⁶ Ainda citando Ranquetat Jr. (2007, p. 119): “A EST (Escola Superior de Teologia), de São Leopoldo, oferece inúmeros cursos de extensão em ensino religioso e cursos de especialização com 400 horas-aula. Na UNISINOS houve um curso de extensão e um curso de especialização em Religiões, Religiosidade e Educação, com 400 horas. A mesma universidade ainda oferece, no curso de Pedagogia, ênfase em ensino religioso e, a partir de 2000, incluiu a disciplina de metodologia do ensino religioso no curso de Pedagogia. A PUCRS, em seu Programa de Pós-Graduação em Teologia, oferece o curso de especialização em ensino religioso. Outras instituições de ensino superior, como o ITEPA, de Passo Fundo, a UCS, de Caxias do Sul, o CESUCA, a UNIJUI, e a UNILASSALE, também tem realizado cursos de especialização em ensino religioso. Além desses cursos de especialização e extensão em ensino religioso, são promovidos pelo CONER-RS e pela Coordenadoria de Ensino Religioso, na Secretaria de Educação do estado, inúmeras palestras com a finalidade de formar professores de ensino religioso”.

estudos de caráter substantivo, abordando o conteúdo dado à disciplina pelos professores. Nas palavras do autor:

Outros trabalhos tratarão de detalhar e aprofundar as observações aqui esboçadas. E outros levantamentos ou pesquisas mais específicas poderão contribuir para dar mais extensão ao mapeamento visado. Com isso, teremos as condições para avançar naquilo que consiste, a meu ver, em uma tarefa fundamental no debate, intelectual e político, sobre religião e espaço público no Brasil: relacionar as discussões sobre laicidade a configurações específicas de interação entre agentes estatais, confissões e representantes religiosos e, ainda, setores da sociedade civil. Penso que as abordagens sobre o ensino religioso podem trazer contribuições valiosas nesse campo. (GIUMBELLI, 2008b, p. 85).

Mesmo em artigo escrito três anos mais tarde, Giumbelli (2011a, p. 279) segue ressaltando o quanto “seria interessante incluir dados e observações acerca de como o ensino religioso tem sido tratado nas escolas, cruzando visões e práticas de professores com a administração da direção institucional”. O autor destaca a relevância do tema também no sentido de possibilitar reflexões sobre “as formas de presença da religião em instituições públicas no Brasil” (GIUMBELLI, 2011a, p. 279).

É no intuito de contribuir com elementos empíricos para esse debate que esta dissertação está construída, a partir de um estudo etnográfico realizado em salas de aula de ensino religioso em três escolas públicas da cidade de Porto Alegre. A pesquisa de campo desta dissertação foi realizada ao longo do segundo semestre de 2012, em três escolas estaduais da capital gaúcha: Colégio Estadual Argentina, Escola Estadual de Ensino Fundamental Bolívia e Colégio Estadual Colômbia²⁷. Foram acompanhadas as aulas de quatro professores (duas mulheres e dois homens): um casal de professores em escolas diferentes, e um outro casal de professores de uma mesma escola. O primeiro casal é formado por Dolores, do Argentina, com quem acompanhei as aulas de cinco turmas de primeiro e segundo anos do ensino médio, e Osvaldo, do Bolívia, com quem acompanhei as aulas de duas turmas de oitava série do ensino fundamental. Passei mais tempo e acabei desenvolvendo um envolvimento maior com os atores desse grupo (tanto os interlocutores-chave quanto demais membros do ambiente escolar). O segundo casal, em que houve um acompanhamento menor, pertence ao colégio Colômbia, e é formado pela professora Marta (uma turma de primeiro ano) e o professor Arthur (uma turma de terceiro ano).

²⁷ No intuito de proteger os interlocutores de campo, decidi não identificar os colégios por seus nomes reais e sim por estes pseudônimos. Da mesma maneira, todos os nomes dos interlocutores de campo (professores e alunos) foram trocados por pseudônimos.

Ao final do semestre, como etapa de encerramento da parte empírica da pesquisa, realizei entrevistas com os quatro professores observados, bem como com a coordenadora pedagógica de cada escola com quem realizei minha negociação para entrada em campo. Foram essas coordenadoras que me encaminharam para os professores cujo trabalho acompanhei. Todas as entrevistas foram registradas em áudio e transcritas. Os roteiros utilizados nas entrevistas encontram-se ao final desta dissertação (anexos 1 e 2).

Como dito anteriormente, ainda há poucas pesquisas empíricas apresentando dados qualitativos a respeito do que tem de fato ocorrido durante as aulas de ensino religioso nas escolas. Nesse sentido, os principais investimentos de cunho etnográfico ocorreram no estado do Rio de Janeiro, em razão da proporção que a questão do ensino religioso tomou lá²⁸. Dentre os trabalhos cujos dados de campo foram utilizados como fonte de comparação e análise em conjunto aos desta pesquisa, cito: Braga (2007), Carneiro e Alexandria (2008), Valério (2008), Giumbelli (2009), Oliveira (2011), Silva (2012), Pereira e Nishimoto (2012), Molina (2012), Grassi (2012), Medeiros (2012), Fernandes (2012). Ainda, de grande valia foram os dados da pesquisa “Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina” (PROSARE/CEBRAP), apresentados durante o Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008²⁹.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro trata da apresentação dos diversos elementos a partir dos quais este trabalho está constituído. Exponho a minha trajetória no tema, o desenho da pesquisa realizada, recorto meus objetivos diferenciando-os dos pesquisadores que realizaram etnografia no campo da Educação, discorro sobre meu processo de obtenção dos dados em campo, construo os espaços escolares visitados a partir das falas dos principais interlocutores e descrevo os quatro professores cujas aulas foram acompanhadas, narrando de maneira geral como foram elas.

Os títulos dos três capítulos seguintes apontam para o argumento central desse trabalho: a oscilação em torno de um aparecimento e desaparecimento da religião no universo do ensino religioso. Ao invés de uma direção clara, seja num sentido, seja no outro, em minha leitura, parece haver fluxos nos dois sentidos convivendo em relativa harmonia. E essa

²⁸ No ano de 2004, foi realizado concurso público para o provimento de cargo de professor de ensino religioso no Rio de Janeiro, estado que adotou a modalidade confessional para disciplina. De modo que os candidatos a professor poderiam concorrer a três espécies de vagas, conforme seus pertencimentos religiosos: católicos, evangélicos, ou “outras confissões”. Para análises detalhadas da situação, ver Giumbelli e Carneiro (2006), Braga (2007), Giumbelli (2008b; 2009), Carneiro e Alexandria (2008).

²⁹ Os dados gerados por essa pesquisa estão à disposição para a consulta no site: <<http://www.nigs.ufsc.br/ensino-religioso/index2.htm>>.

oscilação do aparecimento e desaparecimento da religião me parece estar ligada a um tratamento do universo religioso ora como igual, ora como diferente.

O capítulo dois trata de como a religião *apareceu* nas aulas de dois dos professores, Dolores e Osvaldo. Estas páginas concentram as intenções etnográficas desta pesquisa, descrevendo as principais cenas observadas em campo durante as quais assuntos do universo religioso apareceram no decorrer das aulas de ensino religioso. Ao narrá-las, lanço as bases para a análise empreendida nos capítulos seguintes, a respeito do modo como a religião aparece, quando aparece.

O terceiro capítulo aponta para o movimento inverso, focando no modo como a religião *desaparece* das aulas de ensino religioso. Nessas páginas, foco-me na apresentação e comentários das respostas dos sete interlocutores-chave (as coordenadoras pedagógicas com quem negocieei a entrada em campo, e os quatro professores cujas aulas acompanhei) ao questionário aplicado ao final do campo. A partir das afirmações deles, e dialogando com dados de outros pesquisadores que realizaram campo em ensino religioso, procuro demonstrar esse processo no qual há uma recorrência de professores entendendo que essa disciplina, a despeito do nome, não deve tratar de religião.

O capítulo final aborda o modo como a religião *aparece* e *desaparece*, porém não mais restringindo-se ao ensino religioso, e sim no universo escolar como um todo, ao tratar de três temas: a presença de símbolos religiosos no espaço físico dos colégios (e a maneira como os interlocutores reagem a eles), os conflitos relacionados ao tema religião (e a ambigüidade entre a “brincadeira” e a intolerância), e o que pensam os sete entrevistados a respeito do assunto religião (a partir dos conceitos de religião apresentados por eles, bem como suas trajetórias religiosas).

Ao final, enfatizo alguns dos principais pontos debatidos ao longo do texto, e sugiro outros contextos nos quais a chave de interpretação do religioso como *igual* ou *diferente* poderia configurar uma ferramenta analítica útil.

1 DELIMITANDO O CAMPO

Este capítulo tem por objetivo familiarizar o leitor com os diversos elementos a partir dos quais esta dissertação está construída, apresentando o desenho da pesquisa, o universo pesquisado, os interlocutores-chave acompanhados durante o campo, e também um pouco a respeito do próprio pesquisador, que não se pretende uma figura neutra nesse processo.

1.1. Sobre o pesquisador

O interesse pelo estudo do tema “ensino religioso em escolas públicas” surgiu após minha graduação em Direito pela UFSM e durante meu bacharelado em Ciências Sociais na UFRGS, como desdobramento da minha participação no projeto de pesquisa “*Consolidando o pensamento sobre direitos humanos sob a perspectiva dos países do sul: ações e reflexões em torno de a) direitos sexuais e reprodutivos b) acesso a medicamentos e propriedade intelectual e c) liberdades laicas*”, coordenado pelo Professor Dr. Fernando Seffner e financiado pela Fundação Ford, vinculado ao Observatório Interdisciplinar de Direitos Humanos da UFRGS.

Minha atuação se restringia à linha de pesquisa sobre liberdades laicas, buscando mapear as áreas em que ocorriam curtos-circuitos entre as esferas estatal e religiosa e as questões daí decorrentes. Em maio de 2008, o Professor Dr. Emerson Giumbelli, então vinculado ao corpo docente da UFRJ, foi convidado para coordenar dois dias de estudos sobre laicidade em Porto Alegre, relatando suas pesquisas envolvendo o ensino religioso na rede pública do Rio de Janeiro, despertando minha atenção e de meu orientador na época para o assunto.

Criamos, então, o projeto de estudo intitulado “*Ensino religioso no interior do Estado laico: análise e reflexões a partir das escolas públicas de Porto Alegre*”, no qual fui bolsista de iniciação científica FAPERGS durante os anos de 2008 a 2010. Os dois primeiros anos envolveram o estudo teórico do assunto; em 2010, desenhamos um plano de atuação em campo, por meio do qual entrevistamos os professores da disciplina de ensino religioso de doze escolas, quatro em cada uma das três cidades visitadas. Ao total, foram entrevistados dezessete professores (sete em Porto Alegre, cinco em Alvorada e cinco em São Leopoldo),

sendo que o foco principal das entrevistas era compreender: (a) se o professor possuía alguma formação específica na área; (b) que razão o levou a iniciar a ministrar a disciplina; (c) de que maneira formulava o conteúdo e quais atividades conduzia em aula.

Considerando a pouca clareza quanto ao conteúdo da disciplina, meu objeto era compreender o processo, pelo qual passavam os professores de ensino religioso em colégios públicos daquelas três localidades, de definição do currículo e das atividades a serem conduzidas em sala de aula durante a disciplina. Ao ingressar no mestrado em Antropologia Social na UFRGS, sob orientação do prof. Dr. Emerson Giumbelli (que havia, desde 2010, se inserido no corpo docente de tal instituição), propus-me a estudar o tema a partir de uma perspectiva etnográfica, realizando observação participante em salas de aula de ensino religioso.

1.2. Sobre o desenho da pesquisa

A proposta empírica desta pesquisa foi mais a de realização de trabalho etnográfico *em* sala de aula do que uma etnografia *de* sala de aula – no sentido de que o foco centrou-se em uma disciplina específica, e não no funcionamento do ambiente escolar como um todo. A escolha da observação participante enquanto técnica de pesquisa se deveu em razão da necessidade de acompanhar os sujeitos da pesquisa durante seus cotidianos profissionais – daí a necessidade de ser realizada *em* sala de aula. Contudo, considerando a construção teórica do meu problema de pesquisa, detive-me à relação estabelecida entre professores e alunos no contexto de uma disciplina específica, sem a preocupação de mapear de maneira mais genérica o ambiente escolar por inteiro.

A pesquisa realizou-se apenas durante a disciplina de ensino religioso (não foi meu objetivo, portanto, acompanhar a condução de outras disciplinas). Embora eu tenha, ocasionalmente, participado de algumas outras aulas, não empreendi um esforço comparativo da atuação dos professores no ensino religioso e nas demais disciplinas que ministravam na escola.

A pesquisa foi realizada apenas em escolas públicas (em oposição à realização exclusiva ou complementar de campo em escolas particulares). Minha intenção não foi fazer um estudo comparativo da maneira como a disciplina de ensino religioso é conduzida nos dois tipos de escolas. Ainda, a obrigatoriedade constitucional do oferecimento da disciplina é

apenas para a escola pública; no mesmo sentido, pode-se entender a vedação ao proselitismo e o respeito à diversidade religiosa também como diretrizes exclusivas dos colégios públicos.

Não havia nenhum elemento indicando se o mais interessante seria pesquisar no ensino médio ou no fundamental; contudo, optei por dar preferência para a condução da pesquisa em séries mais avançadas, em turmas da oitava série ou já no ensino médio. A obrigatoriedade constitucional do oferecimento da disciplina é apenas para o fundamental; contudo, vários estados-membros estendem-na para o médio (caso do Rio Grande do Sul). Sendo assim, considerando as especificidades envolvidas na condução de pesquisa com menores de idade, dei preferência, no contexto da minha negociação para a entrada em campo, para as salas de aula em séries mais avançadas.

1.3. Sobre etnografia em Educação

A decisão de realizar observação participante em escolas, no interior de salas de aula, levou-me, quando no momento do planejamento metodológico desta pesquisa, a inteirar-me acerca de trabalhos de perspectiva etnográfica realizados na área da Educação³⁰. A partir da leitura de autores como Ericksen (1984), Wolcott (1987), Dauster (1997), André (1997), Eisenhart (2001) e Martucci (2001), ocorreu-me que a tendência que parece ser a dominante entre educadores é a utilização da etnografia como ferramenta para embasar a pesquisa e produção de resultados próprios da área da Educação, relacionados com a compreensão e otimização dos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo André (1997), até o final dos anos 1970, quando toma fôlego o interesse dos pesquisadores educacionais pela etnografia, a perspectiva dominante nos trabalhos de pesquisa sobre a interação professor-aluno era a psicológica comportamental. A crítica a essas pesquisas era que “a maior parte dos instrumentos de observação procura reduzir os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração” (ANDRÉ, 1997, [s.p.]), sendo pouco úteis para compreender as interações descritas. Daí porque a

³⁰ Dauster (1997) nos lembra do caminho inverso, comentando o interesse de autores da Antropologia pela condução de pesquisas perpassando o universo educacional, como, por exemplo, o interesse de Margaret Mead, nos anos 30, no âmbito da escola Cultura e Personalidade, ao focar a Educação pela perspectiva da socialização das crianças. A autora também comenta como “Pierre Bourdieu trabalha a noção de habitus tendo em vista o processo educativo, que, por intermédio de sua teoria, surge, de forma dinâmica, como inculcação de dispositivos duráveis, matriz de percepções, juízos e ações que configuram uma ‘razão pedagógica’, ou seja, uma lógica e estratégias que uma cultura desenvolve para transmitir seus valores” (DAUSTER, 1997, [s.p]).

abordagem antropológica surgiu como uma possibilidade para contornar as deficiências de método, ao incorporar-se a produção mais qualitativa de dados, buscando-se compreender os múltiplos significados envolvidos em cada contexto estudado.

A inclusão da dimensão do contexto cultural acrescida das observações de sala de aula tornou a abordagem etnográfica popular entre educadores, em especial durante a década de 1980. Nesse sentido, dentre as contribuições que a prática sistemática e prolongada de trabalho de campo qualitativo ofereceu para a pesquisa educacional, André (1997, [s.p.]) cita a revelação de “aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar. Revelou o cotidiano da prática pedagógica”. Isso permitiu uma mudança de enfoque por parte dos pesquisadores, abandonando “as variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica” (ANDRÉ, 1997, [s.p.]). A atenção migrou “das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação” (ANDRÉ, 1997, [s.p.]).

A significativa produção de trabalhos de pós-graduação de cunho etnográfico na Educação durante a década de 1980 levou a um movimento na década seguinte, tanto no Brasil como no exterior, de crítica a tal abordagem – focada principalmente na falta de reflexão adequada quanto à diferenciação entre um estudo etnográfico e uma seqüência de descrições de situações vividas em contexto escolar. Contudo, a despeito das críticas, há uma série de propósitos da etnografia para essa área do conhecimento, permanecendo um dos primordiais, segundo André (1997, [s.p.]), “a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a”.

De modo geral, conclui-se que tais pesquisadores trabalham, portanto, com uma perspectiva mais aplicada, distanciando-se dos propósitos da Antropologia – tanto que Dauster (1997, [s.p.]) propõe a pergunta: “Como articular o projeto antropológico de conhecimento das diferenças com o projeto educacional de intervenção na realidade?”. O intuito nesta dissertação foi fazer um movimento oposto, adentrando o universo da Educação, porém, buscando atingir propósitos antropológicos.

1.4. Sobre a construção dos dados

É preciso salientar uma questão metodológica relacionada à maneira como as aulas foram acompanhadas. Em todas elas abster-me da utilização de qualquer registro eletrônico,

tanto áudio como visual, confiando, portanto, apenas na minha capacidade de armazenamento de informação por meio da memória e posterior relato em diário escrito fora do campo. Essa escolha se deveu em razão de minha suspeita de que a utilização de meios de gravação poderia interferir negativamente em dois aspectos: mantendo meus interlocutores jovens mais à distância (pelo efeito simbólico da “seriedade” que a gravação de palavras ou atos implica), como também menos confortáveis em agirem de forma espontânea³¹.

Ainda, havia uma obstinação teimosa da minha parte, pois, tendo formação jurídica, e apenas três anos de graduação incompleta em Ciências Sociais, insisti em querer aprender a “fazer Antropologia”, e me preocupei mais em viver o campo do que em registrá-lo. Essa opção metodológica implicou em perdas e ganhos impossíveis de serem perfeitamente demonstrados; contudo, com relação às perdas, reconheço não ter sido capaz de registrar diversas falas importantes surgidas em campo em razão de ter confiado apenas na memória.

É preciso também contextualizar como a construção de dados se deu em termos das circunstâncias temporais de atuação em campo. Com a professora Dolores, no colégio Argentina, permaneci concentrado nas segundas-feiras à noite, freqüentando cinco turmas em sequência nesse mesmo turno, e permanecendo na sala dos professores com ela durante o intervalo. Como, na maior parte do semestre, em cada semana a mesma atividade era aplicada a todas as turmas, tive a oportunidade de acompanhar no mesmo dia as diferentes reações de cada uma às tarefas. O problema que isso gerava, em razão da minha opção por não gravar nem registrar nada durante o campo, era uma quantidade intensa de informação, sempre maior do que eu era capaz de armazenar.

Com o professor Osvaldo, na escola Bolívia, permaneci na maior parte do processo³² concentrado nas terças-feiras pela manhã, chegando à escola durante o intervalo e permanecendo os dois períodos seguintes com as turmas observadas. A possibilidade de transitar entre os alunos durante o recreio gerou uma construção de relação diferenciada com eles. Contudo, um aspecto negativo desse horário foi que, como eu retornava do campo com Dolores nas segundas à noite em torno das 23h, após quatro horas de recolhimento de dados, era impossível dar conta de relatar em diário tudo o que era relevante e ainda dormir a tempo de estar acordado e bem disposto no outro colégio na manhã seguinte. De modo que a redação

³¹ Embora eu esteja ciente que não estavam sendo espontâneos por eu não estar gravando, dado que a minha presença lá claramente alterou várias coisas; creio apenas que a soma da minha presença com o testemunho de eu gravando ou anotando coisas diminuiria ainda mais essa espontaneidade.

³² Exceto por duas semanas, em que as aulas aconteceram na sexta-feira, em virtude de alterações na grade semanal da escola.

dos diários dos dois dias ocorria sempre a partir da tarde de terça-feira, e ora eu sofria perdas em razão do afluxo de informações com Dolores, ora com Osvaldo.

No colégio Colômbia, eu começava a manhã de segunda-feira no segundo período com a professora Marta, assistindo a aula referente ao ER (ocorrida todas as vezes no laboratório de informática, salvo em duas ocasiões). Como a aula de ER com o professor Arthur era apenas no quarto período (após o terceiro e o intervalo), eu permanecia com Marta no laboratório de informática e assistia também sua aula do terceiro período, intitulada Seminário. Embora eu tivesse, originalmente, projetado que não acompanharia outras aulas que não as de ER, por acreditar que me desviaria de foco (meu objetivo não era fazer comparações entre a maneira como os professores davam ER e as suas disciplinas de formação), foi importante ter tido esse parâmetro de comparação para melhor compreender o funcionamento desta professora em específico. Nesse sentido, tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas de Educação Física de Osvaldo, que também serviram para ampliar meu conhecimento a respeito de sua posição enquanto professor como um todo.

Quanto às entrevistas realizadas como encerramento do campo, os questionários utilizados encontram-se ao final desta dissertação (anexos 1 e 2).

1.5. Sobre as escolas

Os três espaços escolares nos quais a pesquisa foi realizada estão localizados em uma área bastante central de Porto Alegre, no entorno do cruzamento de duas avenidas importantes. Essa região caracteriza-se como de fácil acesso a inúmeros pontos da cidade, em razão da confluência de diversas linhas de ônibus conectando-a com muitos bairros mais afastados. Isso configura os colégios da região como não sendo escolas de bairro³³. Essa foi a razão de sua escolha: privilegiei colégios em que haveria uma variedade de situações socioeconômicas, étnicas e – possivelmente – religiosas entre os alunos, em oposição a

³³ Os termos escola central ou de passagem e escola local ou de bairro estão relacionados com as mudanças no processo urbanizatório das cidades, e caracterizam, respectivamente, espaços escolares com maior proximidade das áreas comerciais ou das áreas residenciais. A diferença entre um tipo e outro é tão relevante que há estudos (Torres, Ferreira e Gomes *apud* Franca, 2010, p. 17) apontando para o “efeito de vizinhança”: alunos de baixa renda em escolas de bairro tendem a ter desempenho pior que os alunos de baixa renda frequentadores de escolas centrais. Efeito esse, imagino, provocado com a maior exposição, por parte dos alunos de escolas centrais, a pessoas e símbolos das classes média e alta, decorrente da maior circulação pelo espaço urbano – em oposição aos alunos de bairro, mais confinados a suas realidades socioeconômicas cotidianas.

pesquisar escolas de bairro, que tendem a ser freqüentadas por alunos do entorno (logo, tendem a apresentar menor diversidade).

De acordo com as coordenadoras pedagógicas, nenhum colégio possui uma “comunidade escolar”³⁴ em razão dessa característica de serem escolas de passagem: localizadas numa área com muita variedade de linhas de ônibus, as escolas tem seu acesso facilitado não apenas aos pais (que podem deixar seus filhos na aula a caminho do trabalho) como aos próprios alunos (que podem freqüentar a escola antes ou depois do trabalho).

Tanto o Colégio Estadual Argentina como o Colégio Estadual Colômbia oferecem vagas para os três anos do ensino médio, enquanto a Escola Estadual de Ensino Fundamental Bolívia oferece vagas desde a pré-escola até a oitava série do ensino fundamental. Nas três escolas, o ensino religioso é oferecido em todas as séries. No caso do Bolívia, a coordenadora pedagógica destacou que, nos anos iniciais, ele é integrado às demais disciplinas³⁵. A quantidade de professores responsáveis pelo ER em cada escola: doze (Argentina), quatro (Bolívia) e sete (Colômbia).

O trabalho de campo nos três locais foi iniciado com uma primeira visita ao colégio e conversa com a coordenadora pedagógica para quem fui encaminhado pela respectiva secretaria: no Argentina, conversei com Regina; no Bolívia, com Lúcia, e no Colômbia, com Julia³⁶.

A coordenadora Regina tem quarenta e nove anos, é licenciada em História desde 1989, e trabalha no Argentina há treze anos. Segundo ela, ao final de 2012, descontada a taxa de evasão, a escola atendia em torno de mil e quinhentos alunos. Do total, mais de um terço deles provinha do bairro Lomba do Pinheiro³⁷, e foram encaminhados pela SEC. Em razão de

³⁴ Comunidade escolar é um termo êmico remetendo ao conjunto formado pelos freqüentadores de um espaço escolar específico: alunos, pais e responsáveis, professores, diretores, funcionários, etc. Em escolas de bairro, o vínculo dessa comunidade se forma de maneira especial em razão de seus freqüentadores residirem, em grande parte, no entorno da escola, que se torna, assim, um ambiente de sociabilidade mais participativo do que em escolas de passagem.

³⁵ Lúcia acrescenta: “o ensino é globalizado, como se chama. Mas elas [*as professoras*] já trabalham questões de valores”. Lembrando que a Constituição Federal não prevê ER para os anos iniciais (educação básica), apenas para o ensino fundamental.

³⁶ Nas linhas a seguir, apresento algumas informações sobre as escolas oferecidas pelas três coordenadoras e pelos quatro professores, os quais serão apresentados mais detalhadamente no próximo item.

³⁷ Segundo informações retiradas do site da prefeitura: “Atualmente a Lomba do Pinheiro é formada por mais de trinta vilas. Uma das características da Lomba do Pinheiro é a organização comunitária e a busca de seus moradores por melhores condições de vida no bairro. A necessidade de regularização de terrenos e a busca por melhor infra-estrutura foram as principais influências para a organização das associações de moradores. A primeira delas, fundada em 1956 na Vila São Francisco, conforme alguns moradores, foi a precursora da categoria no Rio Grande do Sul. O bairro destaca-se por sua diversidade cultural, sendo que as associações comunitárias constituem um espaço político de construção da cidadania, com projetos e atividades que buscam a inclusão social de seus moradores, sobretudo crianças e adolescentes”. Fonte: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_bairro=135&hist=1&p_sistema=S>. Acesso em: out/2012.

uma imagem negativa da mídia representando a escola, retratando-a como tendo muitos problemas com drogas e violência (má fama considerada injusta pela coordenadora, pois em desacordo com a realidade), a maioria deles não queria frequentar o Argentina. Acabaram fazendo-o por ser uma escola central, muito grande e com muitas vagas, não lhes sobrando outra opção. Regina afirma que, a despeito dessa maioria de alunos da Lomba nos três turnos, o Argentina permanece não se caracterizando como uma escola de bairro, dada a distância geográfica. O perfil socioeconômico e de classe social, bem como a proveniência geográfica dos alunos, é bastante variado.

Para a professora Dolores, há uma diferença entre as realidades socioeconômicas dos alunos do diurno e noturno, sendo que a situação dos alunos da manhã parece-lhe melhor que a dos alunos da noite. Alguns estudantes do diurno têm situações confortáveis em termos de renda, tendo sido colocados na escola, segundo Dolores, em razão de seus pais “acreditarem ainda no ensino público”. Os alunos da noite tendem a ter um nível social muito baixo, com muitos alunos que trabalham durante o dia. Dolores acrescentou que, hoje, há merenda na escola; contudo, “houve um tempo em que nós tínhamos que ajudá-los financeiramente para que eles fizessem um lanche. Porque eles vinham com fome. A realidade deles é uma realidade muito pobre”³⁸, e o estímulo externo à educação é muito pequeno. Segundo ela, muitos não frequentam a escola buscando conhecimento: apenas desejam o certificado de conclusão. Por meio dele, tais alunos conseguem benefícios no emprego (às vezes, exige-se que completem os estudos para manterem o cargo), e o motivo de estudarem acaba sendo apenas esse.

A coordenadora pedagógica Lúcia, vinte e nove anos, é graduada em Pedagogia desde 2005, e trabalha no Bolívia há dois anos. Segundo ela, no início de 2012, a escola começou com cerca de quinhentos e sessenta alunos matriculados; ao final do ano, o número havia baixado para quinhentos e sete. Também no Bolívia não há uma comunidade escolar formada, dificuldade que Lúcia afirma ser notada pelo corpo docente como um todo. Os alunos provêm de várias regiões, tanto da redondeza, como de bairros mais distantes, como Cavalhada³⁹ e

³⁸ Pela maneira como Dolores descreve, os alunos estariam em condições socioeconômicas muito mais baixas do que me pareceram; ressaltou, contudo, que não convivi com eles tempo suficiente para avaliar com exatidão.

³⁹ Segundo informações retiradas do site da prefeitura: “O bairro Cavalhada, segundo o Censo do IBGE de 2000, continha 19854 moradores, em uma área de 357 hectares. Apresenta-se no sentido norte-sul, percorrendo uma longa faixa desde o Cristal até Vila Nova e Ipanema. [...] A presença de instituições de auxílio a populações carentes é marcante, como o Instituto Santa Luzia, entidade de apoio e educação para deficientes visuais, bem como o Cidade de Deus, ligado ao Departamento do Secretariado de Ação Social da Arquidiocese de Porto Alegre, que desde 1960 auxilia a população do bairro na tentativa de melhoras das condições de vida. Fazem parte do bairro grandes loteamentos como Parque Madepinho e Jardim das Palmeiras. A duplicação das

Lomba do Pinheiro; alguns chegam a vir de Viamão⁴⁰. Segundo Lúcia, o nível de renda dos alunos é igualmente heterogêneo: “tem do mais necessitado até, assim, uma classe B. Porque a gente nota pelos pais quando vem trazer. Eles tem uns carros, assim, [*risos*], carros que eu não tenho, sabe? Mas é a opção que eles deram pros filhos. É bem mesclado”.

Na visão de Lúcia, as crianças pequenas, principalmente, tem entrado na escola com uma série de dificuldades de aprendizagem, provavelmente, devido a problemas na gestação: “são mães drogadas, mães que fumam, pessoas que não tem o cuidado necessário na própria gravidez. E isso a gente sabe que gera alguma questão de saúde pras crianças”. De maneira geral, as famílias não acompanham os filhos⁴¹. E muitos não querem estudar, mostram-se desinteressados, a despeito dos esforços dos professores em realizarem aulas dinâmicas, com trabalhos diferenciados, ou no laboratório de informática. E, mesmo entre os que tem melhores condições de classe, o desinteresse é perceptível.

O professor Osvaldo qualifica o perfil geral dos alunos como sendo de classe média baixa, sendo que cerca de 20%, segundo um estudo feito pela escola, faz parte de um núcleo de pobreza da região. Estes “estão abaixo, são pobres *mesmo*”. Há também alunos de outros bairros, e a justificativa para freqüentarem a escola também é a facilidade de acesso pela proximidade com o emprego dos pais. Para o professor, a maioria dos alunos tem boa participação em aula e um bom aprendizado, havendo, contudo, uma minoria que necessita de acompanhamento (seja por problemas cognitivos, seja pela situação econômica das famílias, que gera baixo interesse nos estudos).

A coordenadora pedagógica Julia, vinte e seis anos, é bacharel em Pedagogia desde 2008, e começou o trabalho na escola em 2010. Segundo ela, entram matriculados cerca de mil e quinhentos alunos, mas ao final de 2012, permaneciam em torno de mil e duzentos. Também é uma escola em que “vem gente de todo o lugar”, como dos bairros Lami⁴²,

Avenidas Cavalhada e Eduardo Prado estimulou a construção de condomínios fechados durante a década de 90, diferenciando uma parte do bairro da antiga conformação, na qual se destacavam prédios de menor porte. Com isso, o comércio, que já se localizava nas principais avenidas do bairro, apresentou um novo crescimento, tornando o Cavalhada praticamente auto-suficiente nesse sentido”. Fonte: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/ob_servatorio/default.php?p_bairro=114&hist=1&p_sistema=S>. Acesso em: out. 2012.

⁴⁰ Cidade vizinha a Porto Alegre.

⁴¹ Numa das raras situações em que pude conversar por um tempo maior com um aluno do Bolívia durante um intervalo, sem muito contexto, ele direcionou a conversa para uma narrativa do seu cotidiano, contando-me que mora apenas com a mãe, porém passa a maior parte do tempo sozinho, pois ela está sempre na casa do namorado. Embora isso tenha sido dito numa tentativa de caracterizar o quanto era independente (como se ele e a mãe fossem meros “colegas de quarto” que compartilhavam a mesma moradia), havia um tom melancólico muito forte em sua voz, que me remeteu ao abandono mencionado por Lúcia.

⁴² Segundo informações do site da prefeitura: “O Lami, até a década de 70, se caracterizava por ser um bairro povoado por pescadores e bastante isolado do restante da cidade. Nessa época, era possível para seus habitantes

Restinga⁴³ e Lomba do Pinheiro, configurando uma escola de passagem sem comunidade escolar formada. No turno da manhã, Julia percebe a maioria como sendo “mais classe média, média baixa”, enquanto nos turnos da tarde e noite, classe baixa. Julia acha os alunos bastante interessados, e não ocorrem problemas como brigas.

O professor Arthur manifesta impressões parecidas com relação ao perfil socioeconômico dos alunos, afirmando haver bastante variedade, indo de alunos com “dificuldades financeiras” até alunos com “um bom padrão de vida”. Em relação ao interesse, Arthur afirma também ser variado, contudo, de modo geral, acredita predominar uma situação em que os alunos vão à escola pouco motivados para aprender.

A professora Marta também percebe um perfil socioeconômico mais “médio baixo”, com alunos vindos de bairros como Lomba do Pinheiro e Restinga. A comunidade não se faz presente no colégio, pois “os alunos vem dos arredores mais longínquos”. Alguns são de um nível mais baixo, como o pessoal da Restinga, outros são de um nível um pouco mais alto, do Partenon⁴⁴. Marta salienta também o quanto a escolaridade dos pais dos alunos parece não ser hoje mais tão alta quanto antigamente. Ela trabalha também com educação de jovens e adultos, e lhe parece que hoje “o mercado tá mandando essas pessoas de volta pra escola”, relacionando o aumento da escolaridade dos empregados com a qualificação de sua mão de obra, em direção similar à fala anterior de Dolores.

tirar do Guaíba seu sustento, pois as águas do rio não se apresentavam impróprias para estas atividades. O fato de não possuir vias de ligação com o centro da cidade dificultava muito tanto atividades balneárias por parte dos demais porto-alegrenses, como uma maior integração econômica entre os pescadores e os locais de venda de seus produtos. A situação começaria a mudar a partir da década de 70, quando dois fatores influíram para uma maior atenção em relação ao bairro: a construção de uma estrada de asfalto entre o Belém Novo e o Lami, bem como a constituição da Reserva Biológica do Lami. (...) Outro destaque do bairro é a presença da Reserva Indígena Guarani, que continha 23 famílias guaranis em fevereiro de 2005. A instalação do aterro sanitário do Lami foi motivo de discussão, devido à proximidade deste com a Reserva Biológica. Apesar de possuir um tempo de uso de apenas 5 anos (a partir da sua finalização em 1997), foi responsável pelo processamento de metade de todo lixo produzido pela capital em 2000. Depois de sofrer com sérios problemas de falta de infraestrutura durante a década de 80, o Lami foi progressivamente recuperado”. Fonte: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_bairro=134&hist=1&p_sistema=S>. Acesso em: out. 2012.

⁴³ Segundo informações retiradas do site da prefeitura: “A Restinga conta hoje com um contingente populacional três vezes maior do que aquele pensado inicialmente e, apesar de todos problemas estruturais que colocaram à prova seus primeiros moradores, foi através de um empenhado trabalho de sua comunidade que o bairro tornou-se oficial, via Lei nº 6571 de 1990, contando hoje com transportes, telefones, posto de saúde e instituições de ensino, sendo considerado um auto-suficiente (apesar de suas dificuldades) núcleo urbano dentro de Porto Alegre”. Fonte: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_bairro=153&hist=1&p_sistema=S>. Acesso em: out. 2012.

⁴⁴ Segundo informações do site o Observa POA: “O Partenon tem como uma de suas marcas os grandes contrastes em termos residenciais, talvez em função de sua grande área, que perfaz 470 ha. Observa-se nele diferenças marcantes, como por exemplo, caracterizam as áreas da Intercap e a vila Maria da Conceição: a primeira possui belas praças, amplas ruas pavimentadas e arborizadas, com residências bem distribuídas no espaço e, em sua grande maioria, construídas em alvenaria, e a Conceição, possui casas distribuídas de acordo com as possibilidades do morro, geralmente construídas em madeira e com estrutura precária”. Fonte: <http://observapoa.palegre.com.br/default.php?p_bairro=145&hist=1&p_sistema=S> Acesso em: out. 2012.

1.6. Sobre os professores

Nesta seção, concentro descrições gerais buscando caracterizar meus interlocutores enquanto “personagens” desta dissertação, falando um pouco sobre a maneira como cada um organizou o conteúdo da disciplina, bem como apresto de maneira geral como foram as aulas deles que acompanhei ao longo do segundo semestre de 2012.

1.6.1. Dolores

Dolores tem sessenta e um anos. Nasceu no Uruguai, filha de pai uruguaio e mãe brasileira, tendo se mudado para o Brasil e vivido na fronteira, na cidade de Uruguiana, aos sete anos de idade. Teve toda sua escolaridade, portanto, realizada em língua portuguesa. Licenciou-se em Estudos Sociais em 1983 e Ciências Sociais em 1985. Leciona há 37 anos em geral, e há 23 anos no Colégio Argentina. Hoje, está encarregada da disciplina de Estudos Contemporâneos⁴⁵ em treze turmas, em todas as três séries do ensino médio.

Em nosso primeiro encontro, Dolores cumprimentou-me com muita simpatia, e pareceu empolgada com a idéia de ter alguém observando suas aulas. Não solicitou grandes explicações para aceitar minha participação na disciplina. Tínhamos de nos deslocar por um longo corredor até a sala de vídeo onde ocorreria a aula, e fomos conversando até lá. Dolores é muito falante, e criou intimidade comigo com alguma rapidez. Desde aquele primeiro momento, estava se sentindo confortável para me dizer várias coisas, não parecendo muito preocupada em errar ou acertar minhas perguntas. Enfatizou o quanto eu iria agora assistir às aulas dela depois de meio ano de trabalho, quando então já havia conseguido “dar uma polida” nos alunos.

Para Dolores, os alunos do noturno eram muito carentes, tanto financeiramente como de maneira geral em termos de comportamento e conhecimento. Um dos objetivos dela com a disciplina era utilizar o caminho da afetividade para alcançar os alunos, e desenvolver com eles uma relação que poderia dar “alguma moldura ao conjunto de impulsos descontrolados” deles. Ou seja, era ao controle de turmas barulhentas e bagunceiras que ela se referia quando disse que a disciplina havia “amaciado” um pouco os alunos. Daí porque o conteúdo das aulas era montado a partir de valores e ética, pois “essas crianças precisam” disso. Para Dolores,

⁴⁵ Nome conferido à disciplina de Ensino Religioso no Colégio Argentina. Há uma situação peculiar relacionada a isso, abordada em detalhes no item 3.2 do terceiro capítulo.

sua aula permite orientar os alunos em todos os sentidos, e essa seria “a grande função de alguém que se tem como educador, não só professor”.

Dolores se esforça para que suas aulas sejam agradáveis, e que os alunos queiram estar presentes. Afirmou ter sido professora homenageada “por vários e vários anos”, tendo guardado depoimentos (“e não são poucos!”) de alunos que lhe comentaram os esforços que faziam para não perderem as aulas com ela, tida por eles como um “alimento da semana”. Dolores considera uma satisfação pessoal e profissional estar contribuindo para seus alunos adolescentes e jovens. Para ela, os alunos “precisam ter vez e voz”. Dolores faz questão de possibilitar isso a eles, pois considera que isso faz diferença, e dá retorno. Ela acrescenta: “eles precisam de limite, eles precisam de amor, eles precisam de orientação – mas para a vida”.

Enquanto nos deslocávamos para a sala, observei vários estudantes cumprimentando Dolores, inclusive algumas meninas que a interrompiam no corredor para dar-lhe um beijo e um abraço. Parecia que, de maneira geral, os alunos tinham muita simpatia por ela, que lhes respondia de maneira carinhosa. Antes de entrarmos em sala, Dolores explicou-me que, naquele ponto do trimestre, os alunos encontravam-se no momento de apresentações de trabalhos em grupo. Os assuntos eram de livre escolha deles.

As primeiras aulas que observei, quando do início do campo, estavam sendo reservadas para essas apresentações de trabalhos em grupo de tema livre, que tinham por objetivo compor a nota principal referente ao segundo trimestre. Dentre os temas escolhidos pelos alunos, alguns repetidos em mais de uma turma: transtorno obsessivo compulsivo, fome no mundo, fome na África, tecnologia, abuso sexual infantil, gravidez na adolescência, homofobia.

Encerradas as apresentações, na aula seguinte, ocorrida durante a semana da pátria, Dolores propôs em todas as turmas que os alunos se unissem em duplas e escrevessem uma redação dissertando sobre a frase: “As pátrias não são os governos. Os governos mudam; as pátrias permanecem”. A intenção dela era propor uma reflexão sobre o país no contexto das comemorações de nossa independência. Em todos os períodos, as aulas transcorreram de maneira parecida: eu sentado ao lado de Dolores conversando baixo, os alunos em duplas escrevendo seus textos e entregando ao final.

Na aula posterior, Dolores propôs em todas as turmas uma atividade relacionada ao conselho de classe, a ocorrer na semana seguinte: formou-se um círculo em todas as turmas, e os alunos foram convidados a avaliarem uns aos outros. Dolores chamava um aluno e pedia que ele escolhesse algum colega, e apontasse as características que admirava nele, bem como

os pontos em que ele precisava melhorar. Por fim, era preciso oferecer uma nota para o colega, com base na avaliação recém feita, que Dolores registrava em sua agenda.

Nas cinco semanas seguintes, as aulas foram dedicadas à preparação do trabalho final do terceiro trimestre, e as cinco semanas subseqüentes destinadas à apresentação deles em aula. Para esse trabalho final, cada turma seria dividida em cinco grupos, e cada grupo ficaria encarregado de estudar uma das cinco regiões do Brasil em seus vários aspectos (econômicos, sociais, culturais, etc.). As primeiras aulas do trimestre foram destinadas a possibilitar que os alunos pudessem, em aula, acessar a biblioteca e o laboratório de informática, e trabalhar presencialmente na construção da pesquisa em grupo. Quando perguntei a Dolores o porquê de ser esse o tema do trabalho final, ela explicou-me que, ao longo dos anos, havia constatado que os alunos se formavam no colégio ainda apresentando muitas deficiências em seu conhecimento. Dentre elas, uma que a preocupava era o desconhecimento em relação ao Brasil. Para Dolores, era primordial que os alunos, ao saírem do colégio, tivessem ao menos alguma noção sobre as características gerais do país em que vivem, daí o porquê da dedicação de todo o terceiro trimestre ao tema.

De modo geral, foram raros os momentos em que o assunto religião se fez presente no campo com Dolores. Contudo, no mês de outubro, ocorreram, em duas noites diferentes, situações em que Dolores decidiu interromper o fluxo das aulas destinadas à preparação do trabalho sobre regiões do Brasil para realizar com os alunos uma atividade com o tema religião. As duas atividades não estavam originalmente previstas no plano de aulas de Dolores: ocorreram em razão da minha presença em campo. Acredito que foram duas situações que levaram a professora a realizá-las:

(1) Na aula do dia 24.09.12, a primeira após o conselho de classe, Dolores informou aos alunos alguns dos debates do conselho, e combinou com eles como seria o terceiro trimestre. Após a divisão da turma em cinco grupos, os alunos passariam as próximas semanas tendo a oportunidade de se reunirem em aula para pesquisarem e montarem o trabalho final em conjunto. Quando informava o tema do trabalho, sempre que teve de exemplificar quais aspectos queria ver abordados, Dolores dizia econômicos, populacionais, sociais, culturais, às vezes até ambientais (clima e vegetação) – mas nunca religiosos. No quarto período, quando ela estava elencando os aspectos, um aluno sentado perto de nós indagou: “aspectos religiosos também?”. Isso ocorreu num momento em que a turma estava levemente dispersa, então foram poucos os que escutaram a pergunta (os alunos já estavam distraídos combinando os grupos entre si). Dolores respondeu de um jeito esquisito, mudou o tom de voz e a expressão facial, virou na direção do rapaz e disse “não, não, religiosos não

precisa”. E seguiu falando para a turma como um todo, sem repetir a indicação de que aspectos religiosos não eram necessários.

Ao final do período, Dolores estava fazendo a chamada enquanto os alunos saíam. Quando o último saiu, perguntei: “Dolores, quando aquele aluno perguntou se aspectos religiosos não fariam parte do trabalho, tu disseste que não... por quê?”. Ela respondeu intrigada, como se minha pergunta não fizesse sentido: “ora, mas aspectos religiosos... por região do país?”. Dolores parecia entender não existirem diferenças significativas em termos de religião por região do país, justificando a exclusão do estudo de tais aspectos no trabalho. Contudo, ela mesma se interrompeu e falou em outra direção, justificando que os alunos já haviam realizado um trabalho cujo tema era a diversidade religiosa do Brasil, e ela não queria repetir o assunto. Manifestei interesse nesse trabalho, e ela contou então que, no início de 2012, havia mandado os alunos estudarem os grupos religiosos, e “até as filosofias de vida que não são religião, como o budismo e o espiritismo”. Ela disse que aprendeu também, os alunos pesquisaram religiões da Índia que ela nem conhecia. Dolores terminou enfatizando que a proposta desse trabalho era o respeito, conhecer a diversidade era importante para se poder respeitarem as diferenças.

(2) A aula do dia 01.10.12 transcorreu por inteiro no laboratório de informática, com os alunos livres para se utilizarem de computador e internet e prosseguirem na pesquisa e preparação do trabalho sobre as regiões do Brasil. Ao final do último período, puxei conversa com Dolores a respeito de sua dupla nacionalidade. Fiz alguns comentários sobre o Uruguai, para então chegar no tópico que queria: “lá no Uruguai eles são bem diferentes do Brasil com essa coisa de religião, né?”⁴⁶. Dolores estava um pouco distraída completando as faltas no caderno de chamadas, e concordou de maneira vaga. Perguntei então se ela tinha religião, e a resposta foi: “sou católica não praticante”⁴⁷. Apesar de Dolores não ter hesitado, nesse momento, em reconhecer-se católica não praticante, também não hesitou em acrescentar que não freqüenta missas nem nada do tipo. Foi batizada e durante sua juventude foi praticante; contudo, ao longo da faculdade, foi se desencantando com a Igreja Católica, que teria “um monte de problemas”, “muita hipocrisia”, e “são tudo uns pedófilos”. Ela deixou uma opinião muito marcada de descrença na instituição Igreja Católica a partir do momento em que se estuda a fundo seu desenvolvimento histórico. Ao final da exposição de seus motivos para

⁴⁶ Apesar da marcante influência católico-cristã na formação da religiosidade nos países latino-americanos, no Uruguai ocorreu um radical processo de privatização das religiões, que às vezes são vistas com desconfiança e até menosprezo, como se depreende da leitura de autores como Guigou (2006) e Da Costa (2011).

⁴⁷ É interessante confrontar a resposta dada por ela nesse momento com a resposta oferecida nos debates narrados no próximo capítulo, e a oferecida meses depois, na situação de entrevista, narrada no capítulo quatro.

desgostar do catolicismo, Dolores disse uma frase importante, conclusão tomada com base em sua experiência de vida: “quanto menos conhecimento, mais crença”. Dolores deixou muito marcada sua impressão de que as pessoas preenchem a falta de conhecimento com a fé religiosa (ou, por outro ângulo, que o acúmulo de conhecimento obstaculiza a crença religiosa).

A frase sintetiza outras opiniões dela sobre religião manifestadas até ali em nossas conversas de corredor. Em semanas anteriores, Dolores comentara comigo sobre uma viagem realizada ao Nordeste, na qual ela fez questão de não se restringir apenas a visitar a beleza das cidades litorâneas, quis também conhecer o sertão. Duas coisas chamaram-lhe muito a atenção: o cenário desolador formado pelo calor, seca e pobreza, e a enorme fé dos habitantes locais. Dolores achou marcante o quanto, apesar de não possuírem nem o que comer, ainda assim as pessoas davam um jeito de improvisar um espaço religioso, pois sempre havia uma capelinha naquelas regiões.

Voltando ao final do dia primeiro de outubro: enquanto fechávamos a sala e descíamos para irmos embora, Dolores seguiu com seus comentários. Disse-me que evitava falar de religião com os alunos em razão dessas suas opiniões; porém, enfatizou o quanto, toda vez que trouxe o assunto para sala de aula, foi com a diretiva “conhecer para respeitar”. Repetiu, então, o que havia me contado em outra oportunidade, sobre o trabalho realizado ao início do ano sobre religiões.

Antes de nos despedirmos, Dolores quis saber o porquê de eu ter lhe perguntado se ela tinha ou não religião. Procurei responder demonstrando não estar sendo enxerido, mas sim curioso em razão de o tema da minha pesquisa ser o modo como as pessoas nas escolas se relacionavam com o assunto religião. Logo, quando o tema não aparecia sozinho, eu precisava perguntar, para fazê-lo aparecer. Ela compreendeu, e respondeu algo como: “então vou fazer uma atividade com os alunos pra te ajudar no teu trabalho”. Comentou que pensaria em alguma coisa para a aula seguinte ou alguma outra depois para que eu pudesse ver a religião aparecendo, já que era esse o meu interesse. Despedi-me, feliz com a gentileza dela de se dispor a pensar numa atividade por minha causa, e curioso se ela cumpriria a promessa – o que, de fato, ocorreu.

1.6.2. Osvaldo

Osvaldo nasceu há quarenta anos. Licenciou-se em Educação Física em 2006. Leciona há quatro anos no Bolívia, e há oito como um todo. Além de atuar na escola como professor

em sua área de formação, Osvaldo leciona ensino religioso em duas turmas de oitavas séries. Trabalha com tal disciplina desde que ingressou no colégio. Nos dois primeiros anos, lecionou ER nas quintas-séries, nos dois mais recentes, nas oitavas. Iniciou na disciplina em razão de complementação de carga horária. Porém, continuou nela após avaliação da escola, que o considerou possuidor de um perfil adequado para a disciplina.

Osvaldo participou de um curso de formação em 2011 intitulado “as novas diretrizes para o ensino religioso”, ocorrido na PUCRS. Os encontros eram quinzenais, e tiveram duração de três meses. Sobre os organizadores do curso, Osvaldo afirma:

[...] era o próprio pessoal, na verdade, era um colunista, não me lembro o nome agora, do jornal virtual Novo Mundo, em que ele fazia esses encontros. Na verdade, ele fazia uma dinâmica muito interessante, tipo uma terapia de grupo. Ele lançava um assunto e o pessoal ia debatendo a partir das suas experiências. Muito o que é a LDB, a visão da LDB para o ensino religioso, enfim, e nada muito concreto, assim, tudo a construir.

No ER, Osvaldo procura: “Trabalhar a diferença cultural, trabalhar a ética, trabalhar os conceitos, os valores... principalmente relacionando a diversidade religiosa com a riqueza esportiva, digamos assim”. Essa é uma característica curiosa de Osvaldo: a despeito da possível distância que se consideraria haver entre disciplinas como ensino religioso e Educação Física, Osvaldo procura desenvolver um trabalho conjunto entre as duas. Para ele, há uma complementaridade em seu trabalho nas duas matérias, conjugando a “teoria” do ensino religioso com a “prática” da Educação Física, pois ambas as disciplinas enfatizavam atividades de grupo, desenvolvendo o trabalho em equipe e a valorização do lugar de cada um no conjunto social maior. Osvaldo insistia na importância do movimento na faixa etária de seus alunos, remetendo a um aprendizado realizado com o corpo, e sendo seu papel como professor dar alguma ordem ao caos da agitação deles, ajudando-os a direcionarem essa energia.

Osvaldo denotou ao longo do campo um claro envolvimento com os alunos, mantendo com eles uma relação construída por meio da afetividade sem deixar de lado a orientação e o controle. Osvaldo parecia bastante otimista enquanto educador, sentindo que sabia construir boas relações com os alunos, e sabia da importância de dar alguma autonomia para eles ao invés de apenas vigiá-los, e de estabelecer uma relação de confiança e às claras, considerando possível dar uma organizada na agitação e nos impulsos deles.

Uma situação peculiar do campo com Osvaldo se devia ao fato de ele ser professor de ensino religioso em duas turmas de oitava série num colégio apenas de ensino fundamental.

Logo, era o último ano daqueles alunos ali, completando um ciclo de suas vidas escolares. Como de praxe, ao longo do ano são realizados preparativos para a celebração a ocorrer ao final dele, e Osvaldo era um dos principais professores responsáveis por ajudar os alunos nisso. E, dentre as comemorações relacionadas à formatura do ensino fundamental, estava um passeio, a ocorrer no início de dezembro, que tinha por objetivo oportunizar uma confraternização de verão com as duas turmas em um parque aquático.

Osvaldo teve papel determinante na organização desse passeio. Conforme já havia feito em anos anteriores, o professor coordenava a comissão de formatura das oitavas e, durante algumas semanas de campo, o horário do ensino religioso foi utilizado para a organização dessa viagem⁴⁸. Essas aulas foram dedicadas às discussões sobre o lugar que os alunos gostariam de visitar, quem iria, por quanto a viagem sairia, como seria a arrecadação do dinheiro, etc. Houve mais de uma situação em que Osvaldo pareceu pouco à vontade em utilizar o espaço da disciplina para isso⁴⁹, e procurou se justificar comigo quanto à sua necessidade. Fazia isso ora pela direção de não haver outra oportunidade na grade escolar de se conduzirem tais atividades, ora vinculando o momento de descontração e sociabilidade oferecido pelo passeio com as temáticas de afetividade da disciplina de ER.

É importante ressaltar o engajamento de Osvaldo na organização dessas atividades. Era clara sua motivação em oferecer aos alunos esse momento de diversão, em especial como retribuição à dedicação ao estudo apresentada pela maioria deles ao longo do ano, e também como uma forma de marcar o ritual de passagem do ensino fundamental para o médio. Outro aspecto marcante na conduta de Osvaldo era a existência de uma espécie de “irregularidade

⁴⁸ Isso vai ao encontro do que percebeu Cavaliere em estudo sobre o ER no Rio de Janeiro: “Em muitos casos os professores de ER estão trabalhando em atividades relacionadas à orientação educacional, área hoje esvaziada de profissionais nas redes públicas, ou em trabalhos considerados do âmbito dos temas transversais, ou ainda em atividades extraordinárias, de cunho cultural e festivo” (CAVALIERE, 2007, p. 311). No mesmo sentido observam Carneiro e Alexandria (2008, [s.p.]): “Assim, muitas escolas tiveram que ir se adaptando a esta nova realidade e, como não existe professores de ‘todos os credos’, as escolas foram incorporando os novos professores às suas atividades cotidianas e, em alguns casos, o professor de ensino religioso passou a ocupar um lugar de um auxiliar nas atividades extraclasse ou de orientação educacional, nos projetos coletivos e nas diversas atividades culturais”. Idem afirma Silva (2012, p. 131): “No início do ano, a ‘recepção de boas-vindas’ aos alunos foi inteiramente planejada pelas professoras de ensino religioso”.

⁴⁹ Cito como exemplo uma cena ocorrida ao final da quinta semana em campo (até ali, apenas na terceira semana o horário do ensino religioso havia sido usado para debater sobre a formatura das oitavas). Após nos despedirmos, quando eu já estava saindo, Osvaldo me chamou e falou: “Renan, na semana que vem, a gente vai fazer a coisa do passeio das oitavas séries... aí vão ser várias atividades, vão ter alguns alunos aqui, outros vão tar no pátio... tu é bem-vindo tá, mas só pra te avisar...”. Ao longo do campo com Osvaldo, houve diversas situações em que ele se preocupou em avisar-me sobre alterações de horários ou troca de períodos para que eu não perdesse meu tempo indo à escola num dia ou hora em que não ocorreriam aulas de ensino religioso. De modo que aquela frase parecia ser uma preocupação nesse sentido, de me avisar de antemão que não haveria atividades de ensino religioso no horário da disciplina, para que eu não “perdesse meu tempo”. Ao mesmo tempo, parecia haver algum constrangimento de Osvaldo de estar usando o horário da disciplina para isso.

robinhoodiana” no esquema de arrecadação de verbas⁵⁰ para as celebrações de formatura. Considerando a situação de muita pobreza de alguns alunos, Osvaldo construiu um sistema em que os muito carentes conseguiriam participar sem precisarem arcar com os custos. O professor considerava uma situação bastante injusta por si só, de os alunos de classe baixa terem de ver seus colegas tendo acesso a algo que a situação financeira familiar lhes impossibilitava, como também especialmente injusta em relação a alguns alunos que, a despeito da pobreza, tinham um ótimo desempenho escolar⁵¹.

Outro aspecto interessante do campo com Osvaldo, que repercute no meu trabalho enquanto antropólogo, foi a relação que desenvolvi com seus alunos. A despeito de eu só estar presente uma aula por semana em cada turma, apeguei-me e me aproximei muito mais dos alunos de Osvaldo do que em qualquer dos outros colégios. Senti-me muito mais imerso nesta escola e pude observar muito mais aspectos relacionados à sociodinâmica das turmas. Acredito que isso se deveu à minha participação durante as aulas destinadas à organização do passeio. Embora Osvaldo parecesse achar que eu estaria perdendo meu tempo ou desinteressado nelas, creio que esse formato menos rígido de aula, que nem eram bem “aulas” em si, possibilitou uma maior quantidade de momentos cotidianos em que pude interagir com os alunos. Nos demais colégios, esse contato direto com meus jovens interlocutores foi muito menor e menos intenso. Por ter tido essa maior aproximação, consegui também visualizar com maior clareza as diferenças entre as turmas observadas. Era gritante o contraste da primeira com a segunda: enquanto os alunos da 801 eram, no geral, calmos, com uma maior quantidade de alunos tímidos e/ou reservados, os da 802 eram bastante agitados e falantes. A turma 802 também concentrava um maior número de alunos carismáticos, que deram maior abertura para eu me aproximar deles. Essa diferença entre o perfil das turmas e a qualidade da relação desenvolvida com elas teve papel determinante em alguns dos eventos de campo, conforme apresentarei nos próximos itens.

⁵⁰ A arrecadação das verbas ocorrida desta forma: os alunos membros da comissão de formatura passaram o ano montando no pátio, durante o recreio, uma banca improvisada de venda de lanches, cujos lucros tinham por objetivo financiar o passeio, bem como outras atividades relacionadas à festa de formatura. Além disso, durante o mês de outubro, Osvaldo distribuiu entre eles números de rifa a serem vendidos. O aluno que vendesse todos os seus números só precisaria tirar do próprio bolso um valor bastante pequeno.

⁵¹ Um caso específico que merece ser destacado era de um aluno, Iuri. Osvaldo comentou comigo o quanto ele era um dos casos de extrema pobreza, e que inclusive teve muitas dificuldades de relacionamento com os demais colegas em razão disso. Ia para a escola mal vestido e sem banho. Foi após um trabalho de sensibilização individual e coletivo que se possibilitou uma inclusão do menino, que sempre teve um ótimo desempenho escolar. Esse aluno teria sua ida no passeio garantida a custo zero, bastava apenas a confecção da carteira de identidade, que o menino ainda não tinha. No entanto, mesmo morando a algumas quadras do Palácio da Polícia, e bastando acompanhar o filho até lá com a certidão de nascimento, a mãe do garoto não o fez, e o menino não pode participar, o que gerou muita frustração tanto em Osvaldo como em mim.

Em nosso primeiro encontro, Osvaldo, um homem em torno de um metro e setenta de altura, estava vestido com camiseta e calças cinzas de poliéster e tênis, figurino esperado de um professor de Educação Física. Após me cumprimentar, conduziu-me à sua sala, perto da secretaria e em frente ao pátio, na qual todo o material de sua área de formação era guardado (bolas de futebol, vôlei e basquete, tapetes acolchoados, cordas de pular, etc.). Como estávamos no horário do recreio, os alunos interrompiam nossa conversa em vários momentos, entrando na sala para solicitarem material esportivo. Desde esse momento inicial, Osvaldo me pareceu um professor muito bem quisto pelos alunos, e também muito simpático: mostrou-se aberto ao diálogo comigo, e procurou manter uma relação de proximidade sem ser invasivo ou exagerado. Durante nossa primeira conversa, ele pareceu ter-se preparado para falar sobre o assunto (visto que havia sido avisado da minha visita com uma semana de antecedência pela coordenadora pedagógica), e eu fiquei a maior parte do tempo apenas escutando e lançando perguntas enquanto ele deixava fluir suas opiniões e experiências com o ensino religioso.

Comentou achar importante a utilização do ensino religioso para se falar em ética e valores com os alunos, no contexto de se pensar em uma sociedade inclusiva, atentando-se para as minorias, bem como enfatizando a importância da família. Afirmou que, em relação à parte mais *propriamente religiosa*, utilizava em sala de aula trechos de um programa passado aos sábados pela manhã na rede Globo, intitulado “Sagrado”, no qual representantes de várias religiões comentavam aspectos delas. Osvaldo destaca o motivo da utilização dessa série:

[...] ali estão representadas todas as religiões, não só centralizada no catolicismo, mas dando-se oportunidade a todas as demais de expressar a sua história religiosa [...]. [*E o bom dos vídeos é*] Que é rápido né, oito minutos, no máximo doze minutos, aí dentro da sala de aula é uma ótima introdução, e já parte de um referencial teórico muito bom.

Osvaldo procurava os vídeos dessa série na internet e os apresentava em aula para os alunos, ressaltando a importância do uso de tecnologias de vídeo e data-show como ferramentas pedagógicas, que tornavam a aula mais cativante, em razão da cotidianidade da tecnologia para os jovens dessa geração.

Com relação à montagem do currículo da disciplina, Osvaldo afirmou ter, ao início do ano, perguntando aos alunos o que eles achavam que o ensino religioso era, e que assuntos eles gostariam de debater na disciplina. As respostas circularam em torno de assuntos como drogas, sexualidade, violência. Osvaldo destacou como metodologia de trabalho manter alguma abertura em relação ao conteúdo da disciplina e desenvolvê-lo em conjunto com os

alunos, sendo mais eficaz do que a imposição de assuntos e opiniões sobre eles. Osvaldo salienta o quanto também procura não apresentar uma proposta fechada: utiliza-se do método de Pedro Demo “educar pela pesquisa”, por meio do qual os alunos são estimulados a irem atrás dos temas que lhes interessam e esses são trazidos para debate em sala de aula. Desse modo, o melhor era escutá-los e orientá-los a partir do que eles achavam que sabiam, construindo o conhecimento de maneira conjunta. Tive diversas oportunidades de constatar o quanto, de fato, Osvaldo se orientava por tais parâmetros na condução das aulas.

Com relação às atividades desenvolvidas até ali, Osvaldo afirmou ter iniciado o ano com um trabalho de autoconhecimento, levando os alunos a refletirem sobre seus papéis na escola (enquanto alunos e colegas) e seus lugares no mundo (quais eram seus sonhos e suas aspirações). A atividade seguinte foi relacionada ao assunto drogas, na qual os jovens tiveram de pesquisar os efeitos e consequências delas. Nas aulas que eu assistiria naquele primeiro dia, Osvaldo iniciaria conteúdo novo: a família alternativa. A proposta seria a de comentar o quanto existem, hoje, outras famílias, para além do modelo tradicional, num contexto de orientar os alunos a respeito da homofobia. Osvaldo parecia muito consciente da importância de formar os alunos para a não discriminação – que, naquele dia, era em relação aos homossexuais, mas ao longo do campo, apareceu também em relação a outros temas como obesidade, classe, raça e religião.

Nas primeiras duas aulas observadas, o tema abordado foi “família alternativa”. Em ambas, o assunto religião surgiu na esteira de conversas sobre a existência de novas configurações familiares no mundo atual. A aula seguinte foi a primeira dedicada à discussão sobre o passeio de final de ano. Na semana posterior, Osvaldo realizou uma espécie de prova em grupo, na qual os alunos tiveram de associar uma série de palavras a uma série de conceitos⁵². Depois, uma aula importante: aconteceu de a escola, por determinação da SEC, ter sido obrigada a extinguir as turmas do turno da tarde e distribuir os alunos delas nas turmas da manhã. Logo, aquele era o primeiro dia das turmas com os novos alunos, vindos do turno da tarde. Assim, Osvaldo sentiu a necessidade de fazer um nivelamento, apresentando aos alunos novos sua proposta de ER.

As quatro aulas seguintes foram dedicadas à organização do passeio.

A semana posterior teve por tema Intolerância Religiosa. Osvaldo encontrou na internet os resultados de uma atividade realizada por outro professor de ER em outra escola, na qual os alunos da turma puderam se conectar anonimamente num site e postarem suas

⁵² As palavras eram: autoestima, autoconceito, identidade, autoimagem, autoaceitação, competências sociais, autoconfiança e rede social.

opiniões sobre a disciplina. Osvaldo imprimiu as falas de cada aluno e recortou-as em vários papéis, que foram lidos por seus alunos. Ao final do dia, na segunda turma, tive a oportunidade de conduzir um curto debate com eles.

Na penúltima aula observada, Osvaldo realizou nas duas turmas uma atividade que tinha por objetivo observar a interação dos alunos e os diferentes papéis ocupados por cada um quando deixados à vontade para debaterem sem a interferência do professor. O objetivo era apresentar os resultados em uma das disciplinas que Osvaldo cursava em sua pós-graduação em psicopedagogia. Na primeira turma, o tema do debate foi sobre diversidade religiosa, na segunda, racismo.

A última aula, no início do dezembro, foi a véspera do passeio de final do ano: os alunos das duas turmas que iriam ao passeio estiveram em sala, a diretora também presente. Os professores combinaram com os estudantes as orientações gerais para como a atividade transcorreria. Ao final, Osvaldo oportunizou um momento de despedida entre eu e os alunos.

1.6.3. Arthur

Arthur tem vinte e nove anos. Licenciou-se em Física em 2011. Leciona há quase cinco anos, integralmente na escola. Em 2012, ficou responsável por Relações Humanas⁵³ pela primeira vez, em quatro turmas, todas de terceiro ano do ensino médio. Isso ocorreu por necessidade da escola, e ele se dispôs a “encarar essa” em retribuição aos favores que a escola sempre lhe dá (há uma flexibilidade da escola em aceitar as necessidades dos professores, logo, pareceu justo a Arthur “quebrar galho” quanto à falta de professores para o ensino religioso). Mas avisou a supervisora “olha, vou te dar trabalho!”, pois não só não tem formação nenhuma na área, como também é ateu, e nunca teve interesse em religião. Em razão disso, e por “não poder pregar” em sala de aula, decidiu que montaria um currículo diferente da proposta de sua colega de disciplina, a professora Marta: ao invés de trabalhar religiões, como está só com turmas de terceiros anos, decidiu trabalhar temas mais próximos do universo dos alunos; e também por ser “uma pessoa muito prática”, temas que pudessem ter alguma utilidade – pois “ensino religioso ninguém vai vir mais adiante cobrar deles se eles sabem, diferente de Matemática e Português”. Arthur procurou temas que fossem agradá-los e também fossem considerados úteis, “sobretudo, porque é terceiro ano, e amanhã ou depois eles tão aí encarando mercado de trabalho, faculdade, etc., seguindo seus rumos”.

⁵³ Nome local conferido ao ensino religioso – ver item 3.2. do terceiro capítulo.

Ao início do ano, Arthur apresentou aos alunos sua proposta para a disciplina. Caso fosse do interesse deles, poderia trabalhar com religião, mas avisou que era um tema que para ele também era novidade, ele aprenderia junto com eles, talvez houvesse pessoas na sala que soubessem bem mais que ele sobre o assunto. Como os alunos não solicitaram que se falasse de religião, Arthur conduziu suas aulas conforme havia pensado: no primeiro trimestre, trabalhou o tema “profissões”, durante o qual os alunos tiveram de pesquisar características de várias delas, como preparação para a fase vindoura após a conclusão do ensino médio. No segundo, Arthur conduziu atividades relacionadas à inserção no mercado de trabalho, como entrevistas de empregos, dinâmicas de apresentação, como se portar em público, etc.

Quando encontrei com Arthur para o que seria meu primeiro dia em campo observando as aulas dele, o professor me explicou que iniciaria então o trimestre final. Afirmou que talvez não fosse interessante eu iniciar a minha pesquisa naquele dia, pois, como ele não tinha um currículo pré-definido, e estava preparando os assuntos conforme as semanas iam passando, aquela aula seria o momento em que ele decidiria com os alunos sobre o tema a ser abordado dali em diante. Expliquei-lhe que meu interesse era observar justamente esse processo de elaboração e desenvolvimento dos conteúdos, e assisti àquela aula com a turma.

Arthur avisou aos alunos que deveriam sair dali com o assunto do trimestre definido, e que deixaria em aberto para eles decidirem conforme seus interesses. E fez questão de enfatizar (falou disso duas vezes) o quanto, ao fazê-lo, ele próprio corria um sério risco, pois iria fazer a mesma proposta nas quatro turmas em que ministra RH. Assim, caso cada turma escolhesse um assunto diferente, ele teria de se desdobrar para preparar aula de quatro assuntos diferentes. Falou também que havia trazido ele próprio uma proposta de assunto, mas que esperaria as dos alunos primeiro, e só lançaria a sua ao final.

Ocorreu que a primeira proposta feita por um aluno foi exatamente a que Arthur havia pensado: eleições. Nisso, Arthur foi até o quadro e escreveu “Política: eleições”. Em razão de estarmos então em ano eleitoral, e às vésperas do pleito, Arthur achou que seria interessante debater o tema com os alunos, apresentando características do sistema político nacional. A ênfase maior era oferecer aos alunos informações sobre os dois cargos em disputa (prefeito e vereador), e fomentar a formação da consciência política neles. Começou perguntando se os alunos sabiam a diferença entre vereador e prefeito, e quais as atribuições de cada um. Os alunos fizeram várias manifestações, concordando não saberem mesmo muitas dessas coisas (uma aluna do outro lado da sala fez questão de dizer que não, numa postura de “reconheço: não tenho a menor idéia”). Arthur colocou em um lado do quadro “prefeito” e “vereador”, e no outro, “executivo, legislativo e judiciário”. Solicitou aos alunos conectar uma coluna com

a outra. A resposta certa não foi automática (prefeito foi identificado como sendo do executivo mais rápido, mas houve alguma hesitação até se identificar vereador como parte do legislativo). Enquanto Arthur conversava essas coisas com os alunos, foi colhendo tópicos a serem abordados ao longo da disciplina, e os colocando no quadro (e brincando com as alunas sentadas bem à frente, que elas deveriam copiar tudo e passar para ele depois – ele, de fato, não copiou a lista de tópicos). A aula seguiu assim, tocou o sinal, eu e Arthur saímos.

As primeiras semanas de campo se mantiveram nesse tema. Dentre os assuntos que foram abordados nas aulas seguintes, entraram comentários genéricos sobre o sistema político brasileiro, a explicação do cálculo do quociente eleitoral (a partir de um exemplo retirado da internet, do próprio site do TRE), requisitos para a investidura em cargo público (como idade mínima, domicílio eleitoral, etc.). Uma das aulas ocorreu no laboratório de informática, e Arthur pediu aos alunos que pesquisassem as funções de prefeito e vereador e lhe entregassem ao final da aula.

Embora Arthur pretendesse estender o tema eleições para todo o terceiro trimestre, sentiu o assunto se esgotando, bem como o interesse dos alunos. Resolveu então iniciar outra atividade: propôs que cada um escolhesse um grande cientista e pesquisasse sua vida, entregando como trabalho final um texto biográfico sobre ele. Arthur orientou os alunos que o documento deveria ser redigido segundo as normas da ABNT, e preocupou-se em oferecer a eles um material informando os requisitos básicos de um trabalho acadêmico.

Quando questionei Arthur quanto à ausência do assunto religião nas aulas, ele respondeu retomando o fato de ser não apenas descrente, como ter uma opinião negativa em relação às religiões. Em razão disso, sentia-se desconfortável em trazer o assunto para a sala de aula. Se o fizesse, seria mais no sentido de criticá-las, o que ele gostaria, mas não achava o mais interessante de ser feito no espaço da disciplina. De modo que o assunto praticamente não apareceu durante todo o campo. Detectei o tema apenas em duas ocasiões:

(1) Na segunda semana, um aluno perguntou quais eram os requisitos para se fundar um partido político. Arthur não sabia de cabeça quais eram, mas emitiu um comentário como: “fundar partido só é menos lucrativo do que fundar igreja”. Embora não tenha se estendido no assunto, a frase colocava em pé de igualdade partidos políticos e religiões, e associava-os (ou, ao menos, associava as igrejas) ao fim de obtenção de dinheiro, e não encontrou resistência entre os alunos.

(2) Ao final da primeira aula ocorrida no laboratório de informática, enquanto os alunos pesquisavam na internet, Arthur, Vera (a professora responsável pelo laboratório de informática) e eu estávamos conversando. O assunto acabou enveredando para a notícia de

dois evangélicos casando jovens, antes dos dezoito anos. Arthur e Vera concordaram que os evangélicos casam jovens porque não podem fazer sexo antes do casamento. Para os dois professores, casar tão cedo parecia errado, mas fazia sentido, pois, segundo Arthur, nessa idade os jovens estão “com os hormônios saindo pelas orelhas”. Ele acrescentou, ilustrando o anacronismo de se cobrar castidade de adolescentes, que em sua juventude ele “mal podia ver mulher já ficava louco”. Seguiu contando que nessa época um amigo seu estava tendo um relacionamento sexual com uma menina que queria se casar virgem, de modo que ela “fazia tudo”, inclusive sexo anal, menos vaginal. Vera não ficou espantada com a história: ao contrário, concordou que era assim mesmo, “as mais santinhas são as mais vagabundas”.

Tanto Vera quanto Arthur estavam muito alinhados em considerarem que a exigência religiosa da castidade era uma prática sem sentido, dada a intrinsecidade do desejo sexual humano, em especial durante a adolescência, quando esses impulsos e as curiosidades a respeito deles estão operando com maior força e frequência. Havia também algum cinismo em relação a não acreditarem que os fiéis de fato conseguissem atender a essa cobrança (ou pior, faziam-no de maneira hipócrita, considerando possível conciliar sexo oral e anal com virgindade). De modo geral, parecia haver concordância entre os dois de que se submeter a uma religião que faz tal exigência (a cobrança de abstinência sexual fora do casamento) era algo que apenas pessoas pouco esclarecidas conseguiriam.

Essas cenas apontam para dois pontos bastante recorrentes na crítica feita pelo senso comum às religiões: a relação delas com o dinheiro e com a sexualidade. Embora a segunda não tenha aparecido em outros momentos ao longo do campo, a primeira será comentada mais vezes ao longo desta dissertação.

1.6.4. Marta

Marta tem cinquenta e quatro anos. Licenciou-se em História em 1980. Leciona há trinta e três anos em geral, e há quinze na escola Colômbia. É contratada emergencial para a disciplina de História; contudo, em razão da efetivação na escola de uma professora concursada para a disciplina em 2011, Marta teve de entregar seu lugar para ela, ficando então encarregada de outras duas: Relações Humanas e Seminário. Em 2012, Marta esteve responsável por ministrar RH em seis turmas de primeiro ano do ensino médio.

Quando Marta começou no RH, não havia diretrizes oficiais da escola para a disciplina, apenas o plano de estudos esboçado pelo professor Túlio⁵⁴. Esse plano propunha os mesmos assuntos a serem trabalhados durante todo o ensino médio, com o que Marta não concordava. A professora decidiu então pesquisar e montar um plano para as três séries ela mesma, a partir de conversas com os alunos e consulta a alguns livros. Ela afirma ter percebido muito pouco conhecimento dos alunos acerca das religiões: eles costumam conhecer apenas a que praticam (quando praticam), sendo que parte significativa dos alunos é da Umbanda. Alguns outros são “desses cultos agora mais radicais assim né”⁵⁵. Logo, sua proposta era a de mostrar aos alunos o que e quais são as religiões:

Porque antigamente se falava em religião e era a cristã. E todo mundo sabia o que era uma religião cristã. Hoje em dia já não se tem tanto conhecimento. Até naquele vídeo da Lady Gaga [o videoclipe da música “Judas”, exibido em uma das aulas], muitos tópicos ali são tópicos bem pontuais sobre a religião. Eles não tinham condições de me dizer nada sobre aquilo. Porque eles não tem nenhum conhecimento maior sobre a religião católica. Então achei interessante essa questão de eles se apropriarem disso, né.

Marta é enfática em afirmar que não teve por objetivo privilegiar a abordagem aprofundada de apenas uma ou algumas religiões (“Eu não entrei *religião adentro*... não, eu queria que eles tivessem uma visão geral das religiões”), e sim focar em características gerais de várias, estimulando que os alunos fossem atrás de questões específicas sobre aquelas que lhes despertassem maior interesse. Declarou-se surpreendida com algumas meninas que lhe procuraram para conversar mais sobre a maçonaria, tida por ela como uma religião muito mais destinada a homens. Ainda, Marta destaca o quanto houve grande interesse dos alunos pela Umbanda, e de como a atividade de pesquisa permitiu-lhes identificar a existência de várias linhas diferentes dentro das religiões de matriz africana, tidas antes pelos alunos como “tudo a mesma coisa”.

Para Marta, o ensino religioso sempre fez parte do currículo da escola, contudo, “antes ela era obrigatória como religião cristã”. Hoje, com a conversão da disciplina em Relações Humanas, há um leque de temas a se oferecer. Na maneira como Marta achou mais interessante dividir o planejamento das aulas de RH para as três séries do ensino médio, nos

⁵⁴ O professor Túlio, que entrevistei na pesquisa conduzida em 2010 e também conversei por alguns momentos em 2012, é formado em Filosofia e Teologia, e durante muitos anos ficou responsável pelo RH no Colômbia. No entanto, no início de 2012, ele solicitou à escola ficar responsável apenas pelas pela disciplina de Filosofia. Ainda assim, o professor permanece sendo uma referência local para o ensino religioso, em razão de sua experiência prévia.

⁵⁵ Marta exemplifica sua menção ao radicalismo citando ter passado para os alunos o filme “O Código Da Vinci”. Alguns pais, fiéis da IURD, foram até a escola reclamar de cenas fortes do filme, não permitidas pela igreja.

primeiros anos ficariam concentradas questões relacionadas à religiosidade; depois, no terceiro, assuntos mais ligados à idade deles, como ética, moral, aborto, sexualidade, drogas, gravidez na adolescência.

Marta procura conciliar o trabalho sobre religiões com sua formação enquanto historiadora, montando o currículo do RH da seguinte forma:

Esse ano nós começamos então com a parte do cristianismo antigo, porque eu sempre, como eu dava História, eu aproveitava Roma e daí eu já partia pra esse lado. Então eu unia o útil ao agradável: Roma, cristianismo, e aí eu começava, do cristianismo tu evolui então pro judaísmo, e depois tu vai pro islamismo. Que são as três mais, vamos dizer assim, antigamente né, tu vai ter elas como referência. Aí tu tem depois a religião – claro que, sempre usando essa questão – tu vai lá pro dualismo, a religião persa, o zoroastrismo, e dessa discussão é que eu vou indo. Então segue primeiro essas principais, tu vai com elas, as civilizações vão se desenvolvendo, até pra eles poderem entender porque que elas existiram. Então tu faz um apanhado e vai então depois indo a frente. Então essas são o primeiro caminho. E depois aí eu passo pra parte africana, que é muito importante, porque ela vai depois, na nossa colonização aqui, e com a escravatura tu vai ter um foco muito importante, então eu acho crucial porque ela não aconteceu... ela veio e aqui surgiu uma necessidade dessas pessoas terem alguma coisa, uma crença, um... né, de acreditar em algo, e aí é que ela vai se desenvolver no Brasil. Então essa parte é importante também. A gente vai então entrar depois dentro das, digo, mais as filosofias né, taoísmo, xintoísmo, o budismo... então eu vou indo assim pelos focos. Pega a China, Japão... sempre, é claro, olhando essa questão da história, eu não consigo [separar]... então eu vou ligando uma coisa à outra.

Marta está interessada em trazer representantes de várias religiões para a sala de aula nos próximos anos, para palestrarem aos alunos, mostrarem imagens, esclarecerem dúvidas sobre as características e funcionamento de cada uma.

Uma marca das aulas de Marta é a utilização do laboratório de informática⁵⁶. Quase todas as aulas que observei ocorreram lá, e mantiveram a mesma dinâmica: Marta fazia a chamada e depois lançava aos alunos uma tarefa envolvendo o assunto religião⁵⁷. Eles passavam a aula em frente aos computadores pesquisando na internet e anotando no caderno. Ocasionalmente grupos de dois ou três conversavam entre si enquanto faziam, mas no geral os alunos pareciam concentrados na pesquisa. Ao terminarem, mostravam o caderno para Marta, que corrigia as respostas na hora e marcava um visto de correção, anotando depois em seu

⁵⁶ Marta justifica isso da seguinte maneira: “E como eles tem muita dificuldade com leitura, por isso que eu me apropriei da tecnologia do laboratório de informática. Eu uni o útil ao agradável: uma, de conhecer, e outra, de eles começarem a ler. Foi um modo como eu achei pra eles pesquisarem. De lerem, né. Esse ano que vem o objetivo assim já pro segundo ano, eles já estão mais, vamos dizer assim ó, mais preparados agora pra saber o que mais eles querem. Ou o que eles conseguiram ver de mais importante”.

⁵⁷ Exemplos de tarefas solicitadas por Marta aos alunos ao longo do campo: elaborar seis questões sobre religião em geral; pesquisar maçonaria e apresentar um resumo ao final da aula; pesquisar calvinismo e elaborar oito questões a respeito, pesquisar Umbanda e elaborar seis questões, pesquisar cristianismo na Roma Antiga e elaborar seis questões.

caderno a nota do aluno. Nessas aulas, eu permaneci sentado em frente ao quadro branco, ao lado da mesa do professor, que era ocupada por Vera, professora de informática e responsável pelo laboratório. Marta ficava a maior parte do tempo circulando pela sala ou sentada numa outra mesa de professor posicionada logo em frente a mim e em frente à fileira de computadores do meio da sala. Os alunos pareciam concentrados na realização da pesquisa na internet, que em boa parte das vezes era realizada em alguma seção do Wikipedia.

Marta é também professora de Seminário. A proposta dessa disciplina era que os alunos desenvolvessem trabalhos interdisciplinares sobre algum tema, definido em reunião ao início de cada ano. Em 2012, o tema era: “sustentabilidade, meio ambiente, ecologia”. A dinâmica das aulas de Seminário era a mesma que as das aulas de RH: todas ocorriam no laboratório de informática, e Marta solicitava aos alunos que pesquisassem alguma coisa relacionada aos temas da disciplina, os alunos passavam a aula em frente aos computadores cumprindo a tarefa com o apoio da internet. A intenção de Marta era a de aproveitar o horário da aula para ajudar a desenvolver nos estudantes o hábito da elaboração de perguntas e resumos, dificuldade que ela enxergava em muitos. Segundo ela, o que eles costumavam fazer era encontrar um site na internet, copiar as primeiras frases e formar um parágrafo inicial do resumo; depois, pulavam o texto do site, pinçavam algumas outras frases do meio dele e copiavam, formando um segundo parágrafo do resumo. Por fim, copiavam informações do final da página da internet e as convertiam em último parágrafo do resumo⁵⁸. Marta exemplificou a dificuldade na formulação de perguntas: os alunos costumavam pegar um trecho de uma frase e apenas colocar um ponto de interrogação no final. Ou copiavam uma pergunta pronta da internet, sem saberem, eles próprios, formularem uma questão. Marta já vinha desenvolvendo esse trabalho com os alunos havia algum tempo, e conseguia então vislumbrar resultados. Mas vieram aos poucos, dado o grau de dificuldade dos alunos. Do mesmo modo que Osvaldo, Marta narra, portanto, uma melhora por parte dos alunos por meio de um processo longo de aprendizado do qual ela é a responsável, num trabalho que vem desenvolvendo há algum tempo (em Seminário e também em RH).

Em uma das aulas, tive a oportunidade de consultar o caderno de uma aluna. Ela perguntou-me o que eu estava fazendo ali, eu expliquei que era uma pesquisa, e perguntei

⁵⁸ Em favor de Marta, preciso comentar o quanto fiquei com a impressão de os alunos serem mesmo pouco preparados na utilização da internet enquanto ferramenta de pesquisa. Em diversas aulas de RH e Seminário, eu ficava intrigado com o quanto alunos em pontos muito diferentes da sala, de costas uns para os outros, sem se comunicarem, estavam com exatamente os mesmos sites abertos. A explicação para tal “coincidência” me ocorreu em uma aula: eles colocavam no Google o tema indicado por Marta e clicavam na primeira página indicada como resultado, e resumiam sua consulta a ela. De modo que talvez haja mesmo uma necessidade de treiná-los para a pesquisa online.

como tinham sido as aulas anteriores, do que ela se lembrava. Ela tentou pensar por um instante, mas resolveu que seria mais fácil simplesmente me entregar o caderno. Fez isso e virou-se para continuar conversando com seus colegas, enquanto eu analisava suas anotações. Ficou claro que, desde o início do ano, a dinâmica das aulas foi a mesma nas duas disciplinas que Marta ministrava. Em algumas oportunidades, as atividades de Seminário foram continuadas no horário de RH. Um exemplo ocorreu durante o campo: como parte das atividades de Seminário, Marta exibiu em aula o documentário “Lixo Extraordinário”. Em razão da duração do filme, Marta aproveitou seus dois períodos semanais com cada turma (um de Seminário, outro de RH) para exibir o filme por completo, na sala de vídeo. Na semana seguinte, a aula de RH ocorreu nas salas de aula comuns, e Marta aplicou um teste com quinze questões para verificar se os alunos haviam prestado atenção no filme.

O campo com Marta apresentou essa característica curiosa de, a despeito de ser uma aula de ensino religioso na qual as religiões apareciam, pois Marta solicitava aos alunos que pesquisassem sobre elas, ainda assim eu ficava com a impressão de não terem aparecido, pois não havia nenhuma espécie de debate sobre o assunto. Os alunos faziam suas pesquisas individualmente ou em grupo, concentrando-se em aspectos e características gerais das religiões, apresentavam-nas para a professora, que verificava apenas o processo de pesquisa, e isso não gerava nenhuma reflexão ou debate sobre assuntos religiosos.

Ainda, a similaridade entre a condução das aulas de RH e as de Seminário reforçavam a minha impressão de como a religião estava sendo encarada por Marta como *igual*: ela não conferia ao assunto nenhuma especificidade que justificasse uma abordagem diferente da qual ela utilizava para abordar com os alunos temas ligados à ecologia e sustentabilidade ambiental. O foco, nos dois casos, não era ensinar aos alunos o conteúdo em si, e sim o processo de pesquisa e elaboração de perguntas e resumos.

Ao mesmo tempo, houve um momento importante durante o campo com Marta que me fez pensar sobre como os discursos favoráveis ao ensino religioso encontram terreno fértil em meio a alguns professores. Durante a terceira semana em campo, a professora havia solicitado para o grupo de alunos sentados nos computadores em frente à mesa de Vera para pesquisarem sobre a colher de pedreiro, que teria sido um dos símbolos da maçonaria junto com o esquadro e o compasso. Mas os dois rapazes estavam olhando fotos de modelos avançados de motos no Google Imagens, e brincando um com o outro sobre qual dessas cada um compraria. A graça estava no preço bastante elevado de cada veículo, que nenhum dos dois teria como pagar.

Marta, Vera e eu rimos com eles, e Marta se aproximou do computador para orientá-los na procura da tal colher de pedreiro. Então Vera começou a falar comigo sobre o quanto ela percebia que os jovens de hoje conferiam uma importância excessiva para o consumo, exemplificando com a importância dada por eles a itens como roupas e celulares. E que em sua época não era assim. Quando Marta voltou para a conversa, Vera repetiu suas opiniões, e Marta concordou. Apontou para o tênis que eu estava usando (eu estava com a perna cruzada, com um tênis All-Star genérico simples) e ironizou algo como: “esse teu tênis aí, por exemplo. Tu não vai conseguir moral com eles usando isso”. Vera ainda acrescentou que, na época dela, já existia esse modelo de calçado.

O grande momento da conversa foi quando Marta disse: “sim, eles se preocupam muito com o *ter*, mas não sabem quem eles querem *ser*”⁵⁹. O que talvez explique a impressão de Marta e Vera de os jovens valorizarem demais o consumo é o investimento deles em aparentarem ser de classe média, ostentando celulares, roupas e calçados caros e/ou de marca, ao invés de investirem em sua formação intelectual. Isso é lido por Vera e Marta como algo marcante desta geração (subentendendo que, na juventude delas, não havia códigos semelhantes de aparência e consumo), algo lamentável que deveria ser corrigido.

Essa oposição entre o “*ter*” e o “*ser*” apontada por Marta nos jovens de hoje (que talvez reflita um conflito geracional característico de um espaço como o escolar, no qual há pessoas de faixas etárias distintas ocupando posições “opostas” de ensino e aprendizado) apareceu com muita frequência nos eventos anuais de formação para professores de ensino religioso que estive presente entre 2009 e 2011⁶⁰. Nos discursos dos defensores do ensino religioso, essa inversão de prioridades por parte dos jovens é apresentada como resultante da falta de valores: numa época tão secularizada, as pessoas, em especial os adolescentes, não sabem ao que dar valor, então o conferem às coisas materiais, não aos outros seres humanos,

⁵⁹ E de fato, um aspecto que se destacou ao longo do campo nas três escolas foi quanto às roupas e celulares dos alunos. Apesar das falas dos professores, enquadrando o perfil geral dos estudantes dessas escolas numa classe baixa, era raro ver algum aluno mal vestido. Pelo menos no Argentina, cujas aulas observadas eram no período noturno, com muitos alunos que trabalham durante o dia (de menor renda do que os alunos que tem condições de só assistirem as aulas, pela manhã, sem precisarem trabalhar, ou tendo trabalhos menos exigentes a ponto de serem conciliados com aulas pela manhã), eu esperava uma aparência menos elaborada em termos de roupas e acessórios. Contudo, era raro ver algum aluno mal vestido, ainda que sem roupas de marca. E vários eram possuidores de celulares que não me pareciam baratos, como modelos recentes de telefone *touch-screen*. De modo que não aparentavam pobreza. Talvez a maneira como esses jovens vestem-se não reflita diretamente a classe social a que pertencem. É possível que as condições financeiras em casa sejam muito menos robustas do que as roupas e acessórios que usam poderiam levar a crer.

⁶⁰ Refiro-me a: VI Simpósio de Ensino Religioso, ocorrido na cidade de São Leopoldo, na instituição Faculdades EST, em setembro de 2009; VII Simpósio Nacional de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS, ocorrido na cidade São Leopoldo, na instituição Faculdades EST, em agosto de 2010; e VI Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), ocorrido na cidade Canoas, na instituição Centro Universitário Lassale (Unilassale), em outubro de 2011.

não às coisas sagradas. E a disciplina de ER acaba despontando como a solução para tal problema, pois é identificada como um espaço no interior do qual se pode trabalhar os tais valores⁶¹. Esse tema será retomado ao final do capítulo três.

Em suma: foram raras as vezes em que o assunto religião apareceu em campo. Osvaldo foi o único dos três professores que elaborou algum conteúdo relacionado ao universo religioso e o expôs aos alunos em algumas aulas. Apesar de cobrar dos alunos que pesquisassem características das religiões, em nenhuma aula Marta expôs algum conteúdo elaborado por ela. O que me remete a outra característica presente nos quatro casos: todos os professores afirmaram em algum momento a preocupação de “não impor nada” e de construir o conteúdo da aula em conjunto com os alunos, conferindo-lhes um grau de liberdade que variava dos trabalhos em grupo de tema livre propostos por Dolores até o extremo de Henrique deixar completamente a critério dos estudantes decidirem o que ele deveria ensiná-los.

Apenas nas aulas de Dolores e Osvaldo assuntos ligados ao universo religiosos foram debatidos com os alunos, motivo pelo qual construo em cima das atividades desses dias o próximo capítulo.

⁶¹ Abordo em maior detalhe as estratégias discursivas dos defensores do ensino religioso em Santos (2012).

2 COMO A RELIGIÃO APARECE NO ENSINO RELIGIOSO

Este capítulo está dividido em três seções: nas duas primeiras, apresento as principais cenas vivenciadas em campo relacionadas ao assunto religião, quando este enfim apareceu nas aulas de ensino religioso, tanto de Dolores como de Osvaldo; na terceira, concentro os comentários analíticos dos fatos narrados.

2.1. Dolores

Conforme antecipado no capítulo anterior, foram poucos os momentos em que o assunto religião apareceu nas aulas de Estudos Contemporâneos. No planejamento de Dolores para o segundo semestre de 2012, não havia previsão para a inclusão de algum assunto dessa natureza. Segundo ela, ao início do ano, havia conduzido com os alunos um trabalho em grupo sobre religiões com o tema “conhecer para respeitar”, no qual os grupos pesquisaram e apresentaram em aula as características principais das diferentes religiões. Para além disso, não houve, por parte de Dolores, a elaboração de algum conteúdo sobre religião apresentado em uma aula expositiva.

Contudo, houve dois momentos distintos em campo, um ao início de outubro, outro ao final do mesmo mês, no qual Dolores abriu um espaço para a realização de atividades sobre religião, no intuito de me auxiliar com minha pesquisa, visto que era aquele o assunto que me interessava.

2.1.1. Primeiro debate sobre religiões

No dia 08.10.12, cheguei na sala dos professores, cumprimentei Dolores e conversamos sobre como haviam sido nossos finais de semana. Enquanto ela guardava materiais em suas bolsas para subirmos, perguntei como seria a aula, e se iríamos para o laboratório de informática, como havíamos feito na semana anterior. Ela virou-se para mim sorrindo, e disse que não, aquele dia seria diferente. Como ela havia dito ao final da aula passada, nesta, ela faria uma atividade especial, e colocaria os alunos a falarem de religião e

“me mostrarem” o que ela havia me dito⁶². Creio eu que Dolores se referia à sua frase sobre “menos conhecimento, mais crença”. Dolores abriu sua agenda (na qual ela concentrava a organização das aulas e registrava todas as informações sobre elas) e me mostrou pelo menos duas páginas inteiras em que ela escreveu perguntas e observações que serviriam de fio condutor para um debate com os alunos sobre o tema religião. Dentre as perguntas trazidas de casa por Dolores, estavam: O que é religiosidade para vocês? Religiosidade e espiritualidade são a mesma coisa? A religiosidade é mutável ou imutável? O que é fé para vocês? Vocês acham que uma pessoa religiosa é melhor do que uma não religiosa? Quem tiver religião: é a mesma dos pais de vocês?

Naquela noite de segunda-feira, ao invés de ocorrerem cinco períodos de aula, ocorreram apenas três: faltaram professores em duas turmas, então solicitei a Dolores que adiantasse o horário de Estudos Contemporâneos daqueles alunos, permitindo-os que assistissem aula em conjunto com outra turma. De modo que, no primeiro período, estiveram presentes os alunos da primeira e quinta turmas da noite, e no terceiro, os da terceira e quarta. Isso foi ruim porque nesses dois casos em que houve junção de turmas (especialmente no terceiro período, em que a junção acarretou uma quantidade imensa de pessoas presentes), eu senti, e Dolores concordou comigo ao final da noite, que os alunos ficaram um pouco mais retraídos de manifestarem suas opiniões em razão da presença de colegas de outras turmas. Ainda, a alta quantidade de presentes, em conjunto com os momentos em que o debate provocava reações em massa, gerou muitos focos de conversa simultâneos entre pequenos grupos de pessoas, e foi difícil para mim enquanto etnógrafo decidir em qual direção mirar minha atenção. Sem falar na dificuldade de reter todas as informações úteis que consegui captar.

Outro aspecto que também me surpreendeu em Dolores, além do gesto em si de preparar esta aula pensando em mim, foi ela não ter manifestado expressamente em nenhuma turma que o motivo daquela conversa sobre religiões era eu. Quando ela começou a expor a dinâmica no primeiro período, informando que naquele dia não iríamos ao laboratório de

⁶² Acho importante refletir a respeito disso em termos da pesquisa antropológica e papel do antropólogo em campo: como, de fato, não existe “apenas observar”. Ainda que se esteja apenas presente assistindo os eventos, não há “intervenção mínima”. O mero fato de estarmos lá provoca reações e expectativas nas pessoas. Dolores se sentiu provocada pela conversa da semana anterior a alterar o programa da aula descrita em razão da minha presença. E isso pelo simples fato de ela ter percebido com maior clareza meu interesse pelo assunto “religião” e pelo modo como isso aparece em sala de aula. Ela concluiu sozinha que o formato de suas aulas não comportava a inclusão desse tópico, e que eu sairia dali sem material para minha pesquisa. E tomou a iniciativa, sem eu requisitar, de conduzir uma atividade a partir da qual eu pudesse ter acesso a essas informações que eu tinha ido ali buscar. Creio que isso também aponta para a qualidade da relação construída com ela, que se dispôs a me fazer um favor não solicitado.

informática ou à biblioteca para darmos continuidade ao trabalho de regiões do país para fazermos um debate em aula sobre religiões, imaginei que ela justificaria aos alunos que o motivo dele era fornecer material para a minha pesquisa. Fiquei surpreso quando ela não fez nenhuma referência a mim em momento algum daquela noite⁶³.

Os três períodos ocorreram na mesma sala de aula (uma das maiores, ao final do corredor do primeiro andar), com as cadeiras dispostas em círculo, e todos iniciaram de maneira similar: passado o tumulto inicial da chegada dos alunos e acalmadas as conversas paralelas, Dolores fez a chamada, confirmou com os grupos as datas para as apresentações dos trabalhos sobre as regiões do Brasil, e informou o que faríamos naquele dia. Ela explicou que, ao longo da preparação para esse trabalho do final do trimestre, quando os alunos estivessem estudando as diferenças culturais e históricas das regiões do país, um dos aspectos que eles encontrariam seriam os religiosos. Contudo, ela não havia solicitado que eles incluíssem tais aspectos desta vez⁶⁴ em razão de já terem feito, ao início do ano, a pesquisa sobre as diferentes religiões, com o tema “conhecer para respeitar”, e perguntou se eles lembravam-se disso. Nas três turmas ela repetiu a pergunta, e eu fiquei atento às respostas dos alunos. Na primeira turma, não vi muitos acenos de concordância, mas na segunda, os alunos se lembraram, na terceira, também. A proposta daquele dia seria debater sobre como eles se relacionavam com o assunto religião. A partir daí, Dolores lançou algumas das perguntas que havia formulado em sua agenda (começou em todas as turmas com “o que é religião para vocês?” e “quem aqui tem religião e gostaria de nos dar seu relato sobre isso?”). Em cada turma o andamento da conversa seguiu direções distintas.

Primeiro período:

O primeiro aluno que falou foi Mateus. O rapaz contou ter sido criado numa família testemunha de Jeová, e que apenas nascer numa família assim não torna ninguém fiel: era necessário estudar “o livro dos Jeová”. Era preciso ter um treinamento, adquirir um conhecimento da doutrina da religião. Ele realizou esses estudos, e foi a partir deles que acabou se afastando da religião. Disse ter tentado acreditar, mas quanto mais estudava, mais

⁶³ Na outra aula dedicada ao assunto religião, ocorreu o inverso: não apenas ela começou expondo aos alunos a tarefa do dia tocando no meu nome e me rerepresentando às turmas, como ainda incitou-me a tomar a dianteira e ocupar o lugar dela como debatedor, conforme explicarei no próximo item.

⁶⁴ No segundo período, Dolores especificamente comentou com a turma nesse momento inicial de um aluno ter perguntado, na semana anterior, se não era necessário incluir também os aspectos religiosos, e que ela teria respondido “não”. O que me leva a pensar que, de fato, eu ter lhe perguntado o porquê de ela ter dito “não” foi em grande parte responsável por ela ter se proposto a esta atividade (conforme narrado no capítulo anterior).

encontrava incoerências, e as coisas não faziam sentido para ele⁶⁵. Declarou-se ateu desde os doze anos (estava então com dezoito) e, apesar de ter dito respeitar todas as religiões mesmo não tendo nenhuma, menosprezou a crença em Deus, que ele tomava como uma besteira. Houve reações na turma à maneira dura com que o rapaz disse isso, gerando burburinhos na sala. Uma aluna sentada do meu lado (da quinta turma da noite) emitiu um espontâneo “mas que absurdo!”. Notei que outras meninas também não gostaram do tom da fala de Mateus. O rapaz seguiu num discurso ateu combativo, dizendo que pertencer a religiões era perda de tempo.

Dolores retomou um ponto do que o rapaz havia dito: a importância do respeito, devendo todos respeitarem a todas as religiões e às pessoas sem religião. Depois, propôs outra pergunta à turma, querendo saber se havia diferença entre a religião dos alunos e a de seus pais. Monique respondeu que não. Como Mateus, também era ateu. Seus pais haviam nascido católicos, mas hoje eram espíritas, enquanto ela não seguia nenhuma religião, pois não acreditava em nada. Seu namorado, Alex, falou em seguida, dizendo que seus pais eram católicos e ele teve de fazer catequese e odiava, “achava um saco”. Não ficou com vontade nenhuma de seguir no catolicismo porque as coisas eram todas “muito impostas”, ele perguntava e a professora de catequese dizia “é assim e pronto”, e ele sentiu que não havia espaço para suas dúvidas. Ficou incomodado e não quis continuar ali dentro, e acabou decidindo não seguir religião nenhuma. Alex também citou como um problema seu em relação ao catolicismo o dinheiro da igreja. Mencionou achar sem sentido eles terem um país só para eles, e o papa viver com tanto luxo, ter inclusive “uma privada só de ouro”, e que apenas a venda dela já serviria para diminuir um terço da fome na África.

Isso gerou novos burburinhos na sala, e Mateus retomou a palavra, também apresentando suas inconformidades com relação ao catolicismo. Criticou o fato de tal religião não ter uma explicação convincente quando ao porquê de coisas ruins acontecerem. Disse algo como “a igreja fala em livre arbítrio, mas aí tu faz coisas erradas e o deus que tudo perdoa te manda pro inferno, como assim?”.

Joice se contrapôs com delicadeza a Alex, dizendo que tinham catequeses e catequeses, e a dela tinha sido diferente. Falou que havia sido criada no catolicismo e teve boa experiência na catequese, largou apenas porque tinha se convertido à Umbanda. Ana, que pareceu bastante interessada no debate ao longo da aula, interveio perguntando: “ah, tu é de

⁶⁵ Enquanto o rapaz falava, eu encontrava pontos de contato entre seu depoimento e o que Dolores me fizera em particular nas vezes em que conversamos sobre seu pertencimento religioso. Olhei para ela em alguns momentos e a vi movendo o rosto como se estivesse concordando com Mateus (não apenas incentivando-o em silêncio a continuar falando).

nação então? Tá, mas o pessoal de nação não precisa largar o catolicismo, desde que cumpra com suas obrigações”. Dolores direcionou a conversa para ela, perguntando se tinha alguma religião. Ana respondeu de maneira vaga, falou que freqüentava uma “casa de religião”, mas que também ia na igreja. E então contra-atacou, perguntando a Dolores qual era a religião dela.

Dolores tentou se evadir de responder, mas pipocaram diversas manifestações dos alunos solicitando sua resposta à pergunta da colega. Dolores ainda tentou insistir em não responder, dizendo que ela, enquanto professora, ocupava uma posição, acabava sendo uma figura de influência sobre eles, então ela não podia, numa escola pública, manifestar suas opiniões sobre política ou religião. Mateus retrucou que todos ali já eram “de maior” ou quase, ninguém mais era criança para ser influenciado, então ela poderia revelar sem problema. Dolores enfim se resignou, e disse meio contrariada ter sido criada no catolicismo, tendo feito catequese, recebido os ensinamentos do catolicismo, mas que hoje ela não freqüentava igreja⁶⁶. Acrescentou ainda que gostava muito do espiritismo, que tinha lido “o livro espírita” e gostado, mas que a “bíblia espírita” ela não tinha gostado.

Dolores pediu a Márcio que falasse, perguntou sua opinião sobre o assunto, e o rapaz disse algo como: “eu acho que as pessoas só se lembram de deus quando precisam”. A despeito da ambigüidade da frase, pareceu-me que ele estava querendo dizer “as pessoas só dão importância para deus quando estão em situações de necessidade e precisam de alguma esperança, então se agarram na crença”. Mateus e Alex falaram, um concordando com o outro, sobre como viam as pessoas pedindo coisas e não eram atendidas, deus não as escutava, então talvez nem mesmo existisse.

Dolores seguiu o debate perguntando se havia alguém ali que era cristão *mesmo*, se havia alguém fiel, que se considerava religioso de verdade. Creio eu que essa pergunta de Dolores se deu em razão de os relatos terem, até ali, ido em direções muito parecidas, de pessoas sem religião, ou fiéis de religiões de matriz africana que não deram ênfase à freqüência de seus pertencimentos. Foi então que uma menina da turma do último período da noite resolveu dar seu testemunho.

A sala inteira ficou em silêncio escutando enquanto Silene falava de uma perspectiva bastante crente: ela se declarou evangélica, afirmou saber e sentir a existência de Deus em razão de coisas que aconteceram com ela. Disse ter tido indícios bem claros em sua vida demonstrando a existência divina, e ressaltou o quanto ela mudou como pessoa a partir do

⁶⁶ Na terceira turma aconteceu outro momento parecido, e Dolores foi sucinta, dizendo algo como: “fui criada no catolicismo, mas hoje não freqüento. Isso me torna católica? Sou católica, então”.

momento que passou a seguir a Deus. Silene também falou muito sobre crer na bíblia, e utilizar “a palavra sagrada da bíblia” como orientação. Ela também aproveitou para se manifestar sobre o debate anterior, sobre Deus não responder às preces das pessoas. Disse que, na verdade, essas pessoas são imediatistas, querem que Deus responda na hora, no tempo delas, mas Deus responde no dele. É preciso ser paciente, pois ele sabe o que é melhor, ele faz as coisas quando elas tem de acontecer, e é preciso aprender com aquilo. A espera paciente e a compreensão da diferença dos tempos humano e divino tornam, cada um, pessoas melhores.

Ficou um instante tenso de silêncio após ela ter dito isso, e Monique se dirigiu a ela perguntando como Silene tinha tanta certeza de que deus existia, o que exatamente tinha feito ela ter tanta certeza⁶⁷. Silene repetiu o que dissera antes, de ter tido várias indicações da existência de deus a partir de sua experiência, sem ter apresentado nenhum fato específico aos colegas. Afirmou que as mudanças internas ocorridas em seu interior após sua conversão como mais um indício. Ela havia se tornado uma pessoa melhor após conhecer a deus. E acrescentou que às vezes as pessoas são orgulhosas e não querem acreditar na existência dele, mas quando se abrem e descobrem, aí percebem o quanto estavam erradas.

Quando Silene estava terminando sua fala, tocou o sinal do final do período, e Dolores, provavelmente sentindo a mesma tensão que eu sentia na sala, logo interveio, dizendo que cada um tem as suas experiências, e as coisas que acontecem nelas levam cada um nas direções em que vão. A fala de Dolores era uma tentativa de legitimar tanto o discurso da colega que tinha suas razões para acreditar quanto o dos colegas que tinham suas razões para duvidar.

Segundo período

Não tive tempo de me levantar para fazer comentários com Dolores entre uma aula e outra, pois mal os alunos do primeiro período saíram, os do seguinte entraram. Desta vez foi apenas a segunda turma da noite, e havia poucos presentes. Dolores seguiu o mesmo *modus operandi*, chamada e comentários sobre os trabalhos, depois apresentou o debate e perguntou se eles tinham religião.

⁶⁷ Não me pareceu que Monique tenha perguntado de um jeito agressivo. Embora houvesse alguma nota de desconfiança em seu tom, a intenção da pergunta pareceu-me ser mais na direção de uma tentativa de compreender a perspectiva da colega com uma posição tão diferente da sua. Mais curiosa do que interessada em ofender. Ainda assim, ao final da aula, mesmo já tendo tocado o sinal, Monique veio em minha direção perguntar se eu tinha achado que ela havia sido mal educada, e explicou melhor o porquê de ter feito a pergunta. Trocamos apenas algumas frases, pois Alex estava na porta chamando-a, dizendo que iriam se atrasar, e a aluna se despediu correndo e saiu. Essa cena me fez pensar no quanto nem sempre é fácil identificar a diferença entre o simples questionamento e uma atitude intolerante em assuntos religiosos.

Luís tomou a dianteira: disse que foi católico. Sua mãe era do Batuque, mas o havia colocado na catequese para se tornar católico, e ele foi muito engajado na religião durante longo tempo. Frequentara uma igreja na Avenida Ipiranga e era “membro do grupo de jovens, CLJ e etc.”. Contudo, passou aos poucos a contestar sua fé na instituição conforme percebeu várias situações consideradas por ele como de muita hipocrisia, ligadas a questões de classe e raça. Exemplificou citando um frequentador da igreja que era muito negro, de pele muito escura, e os demais membros da paróquia tinham preconceito em relação a ele. Segundo Luís, de maneira geral, todos os frequentadores eram “meio metidos a rico”, e tinham também muito preconceito com gente pobre como ele. Para Luís, havia muita incoerência entre o discurso religioso, supostamente inclusivo, e as práticas preconceituosas daqueles fiéis.

O evento que serviu como a gota d’água para o seu abandono do catolicismo foi quando sua irmã engravidou e teve seu bebê declarado pelos médicos como anencéfalo. O padre insistia que a gravidez fosse levada a termo e o bebê fosse batizado e depois enterrado, a despeito da impossibilidade biológica de que a criança sobrevivesse por mais do que dois dias. A irmã de Luís ingressou em juízo solicitando o direito de abortar e obteve deferimento, realizando-o no quinto mês. A falta de apoio e a reação negativa do padre nessa situação o fizeram abandonar a igreja, no que ele foi seguido aos poucos pelos demais membros do grupo de jovens. Todo aquele grupo, outrora bastante engajado, foi se dispersando, e hoje, segundo o rapaz, essa igreja está meio abandonada.

Luís acabou se convertendo ao Batuque, e permanecia fiel a tal religião, frequentando por vontade própria. Dolores perguntou qual era a religião dos demais membros da família, e o rapaz respondeu que, em sua casa, era uma “salada de frutas”: ele, a mãe e uma irmã eram do Batuque, um irmão era espírita, uma irmã não acreditava em nada, um irmão era católico, e o pai era batista. Luís fez questão de acrescentar, com algum ressentimento no tom de voz, que o pai era separado de sua mãe, estava sempre com uma namorada diferente, e “estava” batista em razão de ser a religião de sua atual namorada. Ainda, o pai tem um comportamento bastante intolerante com a religião do filho, não aceitando que ele seja membro do Batuque.

Clara disse que sua mãe era mãe-de-santo, deixando implícito seu pertencimento à religião afro (confirmado na aula seguinte em que houve debate sobre religiões). Marcou sua posição no assunto repetindo a frase “cada um, cada um”. Sandro disse que era católico, mas a despeito de ser religioso, insinuou não ser muito frequentador.

Mariana manifestou uma posição interessante. Não anotei as palavras exatas, mas foi algo como: “eu não duvido que seja real para os outros quando eles dizem que sentem e vêm seja lá o que eles crêem, mas eu não sinto nem creio em nada”. Dolores interrompeu para

dizer que Mariana era, portanto, agnóstica, no que me pareceu uma percepção equivocada do que a menina havia afirmado. A professora me pareceu ter entendido como se a aluna tivesse dito: “eu não acredito, mas estou aberta à possibilidade que exista e eu venha a descobrir”, e não me pareceu ter sido isso o que Mariana disse.

Mariana continuou falando, dizendo respeitar a todas as religiões, mas que existiam algumas coisas que ela achava “bizarro”, como “essas religiões que maltratam animais”. Com isso, ela tinha dificuldade de lidar. Luís interveio, dizendo que, em frigoríficos, a violência contra os animais era muito pior. Mariana retrucou: “mas aí é pra gente comer”. O rapaz insistiu que, na religião dele, os animais eram mortos para virarem comida, que era dada às pessoas que não tinham. Mariana aceitou o argumento, mas insistiu em sua posição contrária ao sacrifício animal apenas pelo sacrifício. Dolores pareceu intrigada com aquela informação, perguntou se tinham religiões que faziam mesmo violência contra animais como Mariana estava dizendo, e a aluna respondeu convicta que sim. Duas alunas gêmeas concordaram, falando dos despachos nas esquinas das ruas, e uma delas fez um comentário irônico em relação à comida “desperdiçada” dessas situações com palavras do tipo “alimentar só se for os mendigos”. Luís não falou mais nada. Dolores interveio nessa hora para desviar o rumo da conversa, e o sinal logo tocou. Os alunos foram saindo, os do período seguinte foram entrando.

Terceiro período

No último período da noite a discussão fluiu bem menos, pois, como antecipei acima, juntaram-se as turmas três e quatro, sendo que a três é a que tem maior quantidade de alunos dentre as cinco. Logo, havia muitos presentes na sala, e a agitação deles estava alta: só até Dolores conseguir fazer a chamada com as duas e combinar as datas dos trabalhos por sobre o burburinho dos alunos levou-se muito tempo, pelo menos uns vinte minutos. E quando enfim ela começou a atividade, perguntou “quem aqui é religioso, tem alguma religião”, e a turma inteira ficou em silêncio. Tanto ela quanto eu ficamos na dúvida se era porque ninguém queria ou ninguém tinha o que dizer. A despeito da quantidade de alunos, muito provavelmente em razão dela, havia um número bastante reduzido de pessoas falantes (digo, falantes no grupo principal, pois conversas paralelas não faltaram ao longo da aula). Enfim, como a turma estava difícil, não respondia ou era vaga e se dispersava muito fácil em conversas paralelas, a discussão não fluía.

Registrei apenas dois momentos interessantes: primeiro, Dolores insistindo em dizer que “espiritismo não é religião; é doutrina kardecista. É uma doutrina, uma filosofia de vida, mas não é religião”. Alguém perguntou sobre budismo e ela disse que também não era religião e sim filosofia de vida. Um rapaz de boné retrucou dizendo que, nas redes sociais na internet, na hora de montar um perfil, ‘espiritismo’ aparecia como opção do item ‘religião’. Dolores respondeu algo como “é, costuma ser colocada como religião, mas não é”.

Segundo, houve um momento em que alguém disse que a religião católica era a religião oficial do Brasil, e Dolores se apressou em corrigir dizendo que não, que isso tinha mudado, que “há cinquenta anos atrás até se poderia pensar isso, mas hoje o Estado é laico, não tem uma religião oficial”.

2.1.2. Segundo debate sobre religiões

Ao final da noite do dia 22.10.12, Dolores afirmou que faria, na semana seguinte, uma nova atividade sobre religião para a minha pesquisa. Após despedir-me, já fora da escola, percebi que, a partir do dia 29, começariam as apresentações dos alunos do trabalho sobre as regiões do Brasil. Imaginei que Dolores havia se esquecido disso quando me prometeu mais uma sessão dedicada à religião. Logo, fui a campo no dia 29 imaginando que tal atividade não ocorreria.

E de fato, em todas as turmas, Dolores entrou em sala solicitando aos alunos do grupo responsável que apresentassem seus trabalhos. Contudo, ocorreram apresentações apenas no terceiro e no quinto períodos⁶⁸. Nos demais, no que me pareceu uma maneira de preencher a lacuna da falta de apresentações, Dolores realizou novo momento de debate com os alunos sobre o tema religião. Como os debates ocorreram numa dinâmica muito similar aos relatados no item anterior, para evitar repetições, enfatizarei a seguir apenas narrativas que não haviam aparecido antes, ou que foram complementadas neste dia.

⁶⁸ Ambas as aulas não tiveram nenhum momento interessante em relação ao assunto religião. O grupo do terceiro período apresentou seu trabalho sobre a região Centro-Oeste, de maneira meio apática, e a turma parecia um pouco entediada com a apresentação. No quinto período, as alunas apresentaram o trabalho sobre a região Nordeste, e leram slides sobre o tema. Houve um momento em que elas incluíram um trecho curto sobre religiões no item dos aspectos culturais. O parágrafo versava sobre religiões afro, em razão da influência dos negros trazidos durante o período de escravidão, mas o tópico não recebeu destaque.

Primeiro período

Quando entramos na sala da primeira turma, Dolores chegou organizando as classes para as apresentações de trabalho e perguntando qual era o grupo daquele dia. Havia poucos alunos presentes, e eles se olharam confirmando uns com os outros que não havia nenhum grupo marcado, as apresentações só começariam na semana seguinte. Dolores conferiu em sua agenda e, de fato, para esta turma, a primeira apresentação estava marcada para começar na semana seguinte. Por algum motivo, aquela turma era a única que estava uma semana atrasada em relação às outras em termos de datas para as apresentações. Quando se deu conta disso, Dolores propôs então que a turma se dispusesse em formato de círculo, pois faríamos outra atividade.

Dolores começou um discurso apontando para mim e falando meu nome, dizendo que eu era um antropólogo, um estudioso da sociedade, e que, como todos sabiam, estava ali fazendo uma pesquisa para minha “tese de mestrado”, e que meu tema era religião, eu queria entender como era a religião para eles. Então a aula seria destinada à realização de um momento para ajudar-me em minha pesquisa, em que cada umalaria sobre sua relação com a religião, se tinha ou se não tinha, se era a mesma dos pais ou não, enfim. A professora pontuou que iríamos falar disso “sem julgamento”, e o Renan iria fazendo perguntas⁶⁹. Acredito que os alunos não acharam esta atividade repetitiva em relação àquela ocorrida no início do mês, pois, da outra vez, Dolores não havia dito que a conversa sobre religião tinha a ver com a minha pesquisa.

Dolores também remeteu os alunos ao “trabalho que fizemos sobre religiões e respeito”, enfatizando que todos deveriam “escutar respeitando a fala do colega”. Dolores também fez questão de se imunizar de ter de falar de si desta vez, informando aos alunos junto com a explicação da atividade da noite: “eu já conversei com ele e já falei de mim, agora ele quer escutar vocês”. E pediu que os alunos fossem falando espontaneamente, e a primeira que falou foi Juliana. Ela começou falando olhando na direção de Dolores, que a corrigiu “olha lá pro Renan! É com ele hoje!”. Propositalmente, eu havia me sentado no lado oposto ao de Dolores no círculo, pois queria ficar mais perto dos alunos para escutar as conversas paralelas.

⁶⁹ Minha impressão é que, desta vez, Dolores não havia exatamente preparado uma atividade, pois, da outra, ela tinha anotado questões na agenda e parecia seguir um roteiro prévio, o que não ocorreu neste dia. Em vários momentos, Dolores interrompia os alunos ou aproveitava o silêncio para me dizer “Renan, pode perguntar tá?” e “quiser fazer alguma pergunta, Renan, vai lá”. Creio que ela gostaria que eu assumisse o controle da atividade para desobrigá-la de fazê-lo, e também curiosa em me ver “em ação”, atuando enquanto antropólogo.

Juliana virou-se para mim e começou a contar sua trajetória religiosa. Disse que havia sido criada católica, batizada, mas nunca tinha “dado muita bola” para religião, até que um acontecimento lhe fez se informar sobre o assunto. Ocorreu uma situação em que, passando em frente a um determinado lugar, ela sentiu uma presença, ficou muito intrigada, e resolveu procurar um jeito espiritual de entender aquela sensação. Acabou achando a Umbanda, passou em frente a um terreiro e foi conhecer, freqüentou um tempo, e gostou. Contudo, o pessoal do terreiro começou a exigir dedicação demais à religião, e ela foi se afastando, pois queria ir só quando tivesse vontade, sem se comprometer tanto. Apesar disso, via a religião com bons olhos, afastou-se apenas porque não tinha tempo para se envolver tanto quanto lhe solicitavam.

Depois falou Márcio. Disse respeitar todas, mas não acreditar em nenhuma. Sua mãe é espírita, e ele começou a freqüentar o centro espírita porque ela o levava. Acabou gostando, chegou a trabalhar lá no centro por dois anos, construiu relações boas lá. Parou de ir por falta de tempo, mas gostava de freqüentar, se tivesse tempo, voltaria. Contudo, salientou que não acredita muito. Manifestou uma posição de abertura, dizendo que “até acreditava um pouco em deus”, mas deixou no ar que duvidava quando parava para pensar nas religiões, e em toda a história da Igreja Católica. Achava o espiritismo a melhor religião por ser “mais reflexiva”, por oferecer mais respostas do que as outras. Márcio tinha a impressão de que o espiritismo fazia mais sentido por ser uma religião que se estuda; ao mesmo tempo, para ele, quanto mais se estuda o assunto religião, mais fica difícil acreditar em alguma.

Dolores pediu para Mateus falar, e ele começou afirmando que não sabia bem o que dizer, pois já tinha falado muita coisa na outra aula sobre o tema. Repetiu sua história contada na outra aula: família Testemunha de Jeová, fez iniciação aos doze anos, quanto mais foi lendo, mais foi se afastando, mais foi achando tudo “uma bobagem”, e hoje ele era ateu.

Dolores apontou para Joice e disse “tu!”, ela respondeu algo como “aaai ‘sora, fiz faxina hoje o dia inteiro...”, meio rindo, parecendo cansada, não querendo muito participar. Mas se resignou, e começou a falar. Tinha sido criada católica, mas depois, ao longo da vida, fez o percurso inverso ao de Juliana. Começou a freqüentar a mesma casa de religião que a colega, meio ao acaso, e acabou gostando, e estava cada vez mais se comprometendo, e cada vez mais se aprofundando. E narrou uma coisa interessante: exemplificando o grau de comprometimento, Joice narrou ter perdido duas provas na escola – faltou em razão de compromissos religiosos, mas não quis apresentá-los como justificativa. Preferiu explicar-se aos professores das matérias das provas perdidas justificando a ausência em razão de

necessidade de ficar em casa para cuidar dos filhos. Dolores pareceu preocupada⁷⁰, perguntou como ela havia resolvido a situação da perda de provas. Joice informou ter conseguido recuperar a nota depois. Perguntei por que ela não havia dito ter faltado em razão de sua religião, e ela foi evasiva. Disse algo como: “ah, não quis tornar isso uma questão...”. Pareceu para mim que ela pressupôs que não haveria compreensão quanto ao fato de precisar faltar uma prova em razão de evento religioso, e ela não quis ter de se explicar e justificar o quanto, para ela, faltar no compromisso religioso era mais grave que faltar a uma prova. Ela não quis se submeter a um julgamento valorativo externo quanto àquele assunto. Acredito que o fato de a religião em questão ser de matriz africana tenha sido parte do motivo do desinteresse de Joice em usá-la como justificativa, preferindo a opção mais segura de alegar ter de cuidar dos filhos.

Cleiton começou dizendo: “eu respeito todas, mas não acredito em nenhuma religião. Acredito é em mim”. Seguiu falando que acreditava em espíritos, pois ele próprio era capaz de vê-los. Desde pequeno sempre enxergou, ele tinha esse “algo mais”. Inclusive tinha visto outro espírito na semana anterior, e narrou a cena: sentiu uma mão atrás de si, segurando-o no ombro. E era o mesmo homem que ele sempre via quando criança, e narrou como via aquela pessoa parada na porta. Não ficou claro para mim se ele sempre via o mesmo espírito, em lugares diferentes, ou se eram mais de uma pessoa. E nem se ele conseguia se comunicar com essas aparições, se elas se comunicavam com ele, ou se ele só era capaz de enxergá-los. Cleiton acrescentou que no começo ficava assustado, mas depois se acostumou, pois era fato que ele tinha mediunidade, ele era especial, ele deveria ter alguma função muito importante a realizar na Terra, porque tinha um dom. Ainda assim, não fazia parte de nenhuma religião. Gostava de circular, escutar o que cada uma pregava, porém sem adotar nenhuma, guardava o que lhe interessava sem criticar o resto, e sem filiar-se.

Sheila disse que sua família era de religião de matriz africana, mas ela própria não participava, pois não gostava do quanto as religiões requisitavam participação. Ela não gostava da idéia de ter de se comprometer tanto, queria ir quando tivesse vontade, e só. Não se sentia muito motivada a ir por se sentir pressionada a participar mais do que estava disposta, e “religião é um lugar em que se vai para se sentir bem”. Havia algo errado em ir se sentindo mal por ir pouco. Houve burburinhos na turma, alguém repetiu que religiões tem de

⁷⁰ Dolores comentou comigo ao final da aula o quanto achava problemático que algumas linhas das religiões afro e evangélica fossem tão “sugadoras” das pessoas, exigindo um comprometimento que as fazia se entregarem cada vez mais, algumas alienando bens, família e/ou trabalho em nome dos compromissos religiosos.

ser espaços para fazerem as pessoas se sentirem bem, e Dolores enfatizou que “é pra isso que elas servem”.

Nisso, Cleiton falou de novo, contando a história de uma conhecida sua do trabalho. Ela era casada, sem filhos, trinta e poucos anos, e começou a frequentar um culto de matriz africana. Começou a se inserir cada vez mais na religião, participar de todas as atividades, pois, como ele, ela também era especial: era filha de vários orixás, possuindo uma relação mais forte com o transcendente. Em razão disso, era mais requisitada de estar presente nos eventos religiosos. Esse comprometimento crescente foi deixando ela sempre com uma aparência cansada, dispersa no trabalho, e cada vez mais deixando o marido de lado, até ele pedir a separação. Hoje, ela tinha se afastado um pouco da religião, e estava bem melhor.

Silvia apresentou uma crítica numa direção parecida com a de Sheila, mas mais reflexiva e menos agressiva. Falou sobre respeitar as religiões, mas ficar preocupada com “essas que são impositivas e tentam converter as pessoas” Não achava certo quando as religiões forçavam as pessoas, pois, como já havia sido dito, elas deviam ser espaço para se sentir bem.

Dois alunos, de perfil mais reservado, responderam de forma bastante sucinta, sobre serem católicos e não frequentarem, ou irem apenas esporadicamente. Havia uma menina que parecia tímida, pouco à vontade, a ponto de Dolores passar a palavra para ela brincando: “tu, que tá escondida aí pra não precisar falar”. E a menina teve uma reação curiosa: “sora, eu não quero falar disso. Não gosto de falar de religião”. Dolores ainda insistiu, querendo saber o porquê, e ela “ah, não gosto desse assunto, professora. Eu tive uma decepção esses tempos com isso, e prefiro não falar”. Dolores perguntou “mas decepção com a religião ou com as pessoas?”. A menina respondeu “com as pessoas”. E se manteve firme de que era um assunto que a deixava desconfortável em relação a esses ocorridos e preferia não falar, e Dolores não insistiu mais.

Ao final da aula, pouco antes de tocar o sinal, a turma um pouco dispersa, Dolores fez um fechamento, dizendo algo como: “então pessoal, vocês vejam que tudo isso que vocês estão falando, hoje é possível, pois vivemos numa democracia, e todos tem o direito de acreditarem ou não acreditarem no que quiserem!”. Tocou o sinal e Mateus, que estava sentado a meu lado, puxou conversa. Interrompi para falar com Joice⁷¹, depois continuamos⁷².

⁷¹ Fiquei muito tocado com a insegurança dela, o medo de que seus compromissos religiosos pudessem ser desconsiderados como justificativa para faltar aulas. Então, ao final desta, interrompi por um instante minha conversa com Mateus para dizer a Joice que, da próxima vez, ela deveria anunciar que faltaria em razão de motivo religioso. Ela não deveria ter medo de se justificar dizendo isso, pois era direito seu fazê-lo. Joice ficou um pouco desconcertada com minha fala, e ainda pareceu relutante com a idéia de falar disso abertamente.

Segundo período

Nesta turma, Dolores conferiu em sua agenda, e estava marcada a data como sendo dia de apresentação; contudo, ela própria não sabia dizer qual grupo apresentaria, nem quem eram as pessoas do grupo. Instaurou-se um momento inicial de confusão entre ela e os alunos, Dolores perguntou a todos se estavam precisando de um tempo para discutirem o trabalho, um grupo de meninas respondeu que sim. A professora decidiu, então, liberá-los para se juntarem nos grupos e combinarem-se. Em torno dos vinte minutos para o término do período, Dolores chamou a atenção dos alunos e afirmou que gostaria de aproveitar o tempo que ainda restava da aula para me ajudar com a minha pesquisa. E repetiu o discurso: “como todos sabem, temos o Renan em aula, e ele é um sociólogo-antropólogo, que está aqui fazendo uma pesquisa...”. E solicitou que alguém espontaneamente falasse.

Clara começou falando. Disse que era de nação africana, a mesma da mãe dela, que era mãe-de-santo, e que ela gostava porque se sentia bem, e ia com frequência, tinha suas obrigações lá⁷³. Patrícia afirmou ser católica, mas não freqüentava. Esta menina tinha grande dificuldade de se expressar, escolhendo mal as palavras, e Dolores a interpelava para tentar compreendê-la, e a menina se atrapalhava ainda mais. O que me pareceu que ela quis dizer é que havia sido batizada, criada numa família católica, mas ela própria não conseguia acreditar em nada, e por isso não freqüentava.

Então falou Mariana, e ela repetiu sua manifestação da aula anterior: “respeito todas, mas não consigo acreditar em nada”. Até tentou uma época, mas foi cada vez perdendo mais a vontade. Sua principal razão para não acreditar era pelo câncer que sua tia enfrentava havia sete anos. Esta tia tem um filho pequeno, e estava bastante debilitada em razão da doença. Pareceu, pela fala da menina, que a tia estava próxima do estágio terminal. A despeito disso, a mulher seguia freqüentando a igreja evangélica, continuava fiel e rezando todos os dias. Para Mariana, esta era a comprovação maior de que não existia deus algum, pois se existisse, como ele não conseguia escutar sua tia rezando? Sua tia era uma pessoa maravilhosa, que estava atravessando grandes dificuldades, ela e a família toda, em razão da doença. Para Mariana, não fazia sentido que existisse uma divindade permitindo isso. E quando as pessoas crentes

Porém, acho que a segurança com que eu disse “é um direito teu, eles tem que aceitar [*e fazer outra prova*]” a tranqüilizou um pouco, e ela agradeceu e saiu.

⁷² Mateus exemplificou como religiões podiam ser ruins citando “o pessoal lá do leste europeu, como chama... sim, ali no Oriente Médio, a Faixa de Gaza”. Citou o Estado de Israel, e o quanto a religião criava conflitos sem sentido, que duravam gerações.

⁷³ Foi curiosa a mudança no tom de fala desta aluna, conhecida pelo jeito brincalhão, no momento em que narrou seu pertencimento religioso, adotou uma seriedade pouco característica.

lhes diziam “mas a doença dela está servindo para trazer outras pessoas para a igreja” ela ficava ainda mais descrente, e achava mais “papo furado” e não conseguia acreditar em nada. Enquanto Mariana falava, Patrícia várias vezes concordava com o que a colega dizia, e se manifestou afirmando algo como “ela está conseguindo dizer o que eu não estava sabendo expressar”.

Depois foi Luís, que, ao contrário do debate anterior, pareceu menos empolgado em falar. Hesitou um pouco, e então disse que era também de nação africana como a Clara, mas sua família era diferente, cada um tinha um pertencimento distinto. E, para ele, religião era um assunto importante, ao qual ele era bastante ligado. Repetiu de maneira resumida o percurso religioso familiar já narrado em maiores detalhes acima.

Sandro limitou-se a dizer que era católico, e freqüentava de vez em quando. Dolores brincou “só em batizado e casamento?”, ele riu, e concordou “é, por aí”.

Voltou a palavra para as duas meninas ao lado de Luís. A primeira falou que era evangélica, da Assembléia de Deus, e freqüentava bastante. Mas me surpreendi com a menina do lado dela, bem pálida, cabelo preto, liso e curto, batom vermelho e roupa toda preta, com detalhes em renda, beirando um estilo gótico. Ela disse: “minha família é toda evangélica, eu também era, aí passei um tempo fora, mas agora tou voltando. Eu tava desencaminhada, mas agora tou frequentando de novo”.

Como a aula já estava no final, foram poucos os alunos que se pronunciaram, e o sinal tocou.

Quarto período

Chegamos sozinhos na sala, e sentei-me ao lado de Dolores. Formou-se um círculo grande ao nosso redor, por ser uma turma com muitos alunos. Ocorreu aqui uma situação peculiar: o grupo que estava agendado para apresentar afirmou ter se esquecido que o dia deles era aquele! Afirmaram terem dividido as tarefas entre os membros e cada um fizera a sua parte. Tinham combinado de trazerem no dia seguinte para juntarem tudo, pois estavam acreditando que só apresentariam na semana posterior. Esqueceram-se que seria naquele dia.

Dolores ficou bastante incomodada. Pareceu não ter acreditado na história de terem se esquecido, e também um pouco ofendida com o descaso dos alunos com a apresentação. Eu não consegui detectar se eles estavam sendo sinceros ou não, pois estavam muito calmos anunciando que tinham se esquecido. Dolores insistiu que não teria como remediar a situação, pois as datas já estavam marcadas havia tempo, o dia deles era aquele. A saída seria, ao final

do trimestre, caso sobrasse tempo, eles poderiam apresentar o trabalho, porém, valendo menos nota.

Como não havia grupo para apresentar, Dolores decidiu usar o período da aula com o debate sobre religião, e começou a explicar a atividade, falando em mim e na minha pesquisa. Contudo, dessa vez, acho que incomodada com o grupo ter simplesmente esquecido do trabalho, ela não se alongou na explanação da atividade – interrompeu-se no meio e disse: “tá, é melhor ele mesmo explicar. Vai Renan, é contigo”. E ficou quieta.

A turma inteira, a mais cheia da noite, olhou para mim em expectativa, e eu sem um roteiro preparado de antemão. Tive de elaborar na hora o que dizer,⁷⁴ e eu não poderia propor uma atividade muito diferente da que Dolores tinha realizado até então nas turmas anteriores, pois poderia fazê-la pensar que os debates anteriores não haviam mostrado o que eu estava interessado em ver⁷⁵. Hesitei por um momento, e comecei a falar, repetindo em primeira pessoa parte da apresentação que Dolores usara nas turmas anteriores. Ao terminar, fiquei um momento perdido, sem saber como lidar com o silêncio da sala. Olhei na direção de algumas meninas ao lado de Dolores que pareciam estar numa atitude menos defensiva. Uma delas tomou a iniciativa de falar, os demais colegas continuaram, seguindo a ordem em que estavam no círculo. Contudo, boa parte dos alunos não estava motivada a falar, ou não estava muito à vontade com o assunto, e responderam de forma monossilábica. Eu também estava pouco criativo nas perguntas, não sabendo exatamente como conduzir a atividade, e se os alunos não estavam muito dispostos a falar, não me sentia bem em pressioná-los.

Narro as condições em que o debate ocorreu nessa turma como forma de justificar a menor quantidade de detalhes que apresentarei a seguir, em comparação com as narrativas anteriores. A atitude pouco colaborativa da turma, a situação desconfortável em que me vi submetido, bem como o acúmulo de dados colhidos nos períodos iniciais da noite contribuíram para um relato pouco detalhado. De modo geral, muitos alunos responderam serem católicos ou evangélicos, porém, não freqüentavam, ou tinham pais religiosos, mas eles próprios não o eram, alguns simplesmente não acreditavam em nada. Após uma seqüência de

⁷⁴ Houve outros momentos ao longo do campo com Dolores em que ela, sem combinação prévia, virou-se pra mim e solicitou que eu falasse a respeito de algum assunto com os alunos. Então, naquele ponto, embora eu ainda tenha ficado um pouco nervoso, já tinha passado antes pela experiência de ser colocado de surpresa na situação de ter que me dirigir aos alunos. Não foi completamente súbito, portanto.

⁷⁵ Se eu tivesse sabido de antemão que teria a oportunidade de conduzir um debate com os alunos, teria preparado um roteiro pensando com calma em como trazer à tona as questões que me interessavam. Por mais que as trajetórias individuais dos alunos em relação ao universo religioso me interessassem, e de fato me trouxeram elementos pra pensar as minhas questões de pesquisa, eu provavelmente teria elaborado perguntas em outra direção. Tentaria fazê-los se posicionarem a respeito de determinadas questões, como o que eles entendem como sendo religião, que lugar a religião ocupa/deve ocupar no espaço público, o que eles entendem como Estado laico, percepções deles a respeito de intolerância religiosa, dentre outros temas.

três rapazes dizendo não freqüentarem nenhuma igreja, uma aluna comentou em voz alta que seria difícil encontrarmos alguém ali que seguisse alguma religião, que fosse mesmo *crente*. Dolores contra-argumentou dizendo que na outra turma havia ocorrido, e eu confirmei. Houve uma menina que disse algo como “as religiões deveriam servir para o bem, mas algumas fazem coisas ruins. Não adianta ser religioso e sair por aí matando”, o que me pareceu ser referência a algum assunto específico ocorrendo na mídia ou sendo comentado na escola que eu não sabia qual era, e não consegui descobrir depois.

Sara disse que começou católica, mas não gostava de ir, pois não se sentia bem lá. Eu perguntei o porquê, e ela falou que não gostava da maneira como as pessoas a olhavam. No geral, não se sentia confortável na Igreja Católica, pois parecia não haver correspondência entre o que era dito na missa e o comportamento das pessoas, e que a missa era muito impessoal, as pessoas iam lá, rezavam, e voltavam, no que me pareceu uma reclamação quanto à não configuração de um ambiente de sociabilidade. Diferente, por exemplo, das igrejas evangélicas, que ela não freqüentava, porém, quando foi, foi bem recebida, as pessoas se cumprimentavam, era um espaço que oferecia algum conforto. O relato dela construía positivamente os templos evangélicos como um ponto de encontro, tendo sido a única aluna que destacou a dimensão coletiva das religiões.

Uma resposta que me surpreendeu foi a de Ivan. A despeito do menino se expressar usando palavras simples, e falar de uma maneira não muito clara, parecia haver uma lógica bastante complexa ali. Ele disse que não conseguia acreditar em nenhuma religião, porque se alguma fosse real, isso invalidaria as outras. O raciocínio dele era que o pluralismo religioso, a diversidade religiosa, invalidava a verdade universal que cada uma afirmava ter. Se todas são corretas e são tão diferentes uma da outra, não há como todas estarem corretas, então o provável é que estejam todas erradas. Mais adiante, Ivan retomou sua idéia quando escutou a fala de outra colega, que reclamava do quanto os evangélicos “ficam insistindo que sabem a verdade e ficam pregando e te forçando a participar”. Ivan interrompeu e retomou “viu ‘sora, era isso que eu tava falando”, e seguiu repetindo, daquela maneira simples, que, se todas dizem ter a verdade, não há como todas estarem certas ao mesmo tempo.

Por fim, Clóvis afirmou ser de família católica, mas ele próprio não acreditava em nenhuma igreja, acreditava apenas em Deus. Repetiu não seguir nenhuma religião, apenas acreditar em Deus. A maneira como ele falou, repetindo a frase, e sorrindo ao final, pareceu-me um pouco ensaiada, como se durante as falas dos colegas ele tivesse elaborando uma frase de efeito para dizer, ou estava preocupado em oferecer uma “resposta certa”. De qualquer

modo, foi a única pessoa que fez questão de diferenciar seu posicionamento em relação às religiões (“seguir”) do seu em relação a divindades (“acreditar”).

2.2. Osvaldo

Estive presente observando doze aulas durante o campo com Osvaldo. Em seis dessas doze semanas, o horário do ensino religioso foi utilizado pelo professor para atividades relacionadas à organização do passeio de encerramento do ensino fundamental. As outras seis foram utilizadas para a disciplina em si. Todas as aulas tiveram uma dinâmica semelhante: Osvaldo iniciava apresentando vídeos e/ou slides, ou trazia um texto lido em voz alta pelos alunos; depois, Osvaldo solicitava alguma atividade em grupos, que se formavam para cumpri-la. Ao final, a aula concluía com alguma apresentação dos grupos ou debate coletivo.

Dentre os momentos em que o assunto religião apareceu, selecionei os que me pareceram mais úteis para análise.

2.2.1. Teatro improvisado em aula

Em duas aulas, o tema foi “família alternativa”. Nas duas, Osvaldo oportunizou que um dos grupos apresentasse seu trabalho sobre família no formato de teatro. Na cena criada pelos alunos, Luísa era a filha rebelde que havia se rendido às drogas, pois seu pai lhe batia. A despeito de terem improvisado na hora, os alunos construíram um drama familiar completo, no qual o pai chegava bêbado em casa, e os membros da família o recebiam aflitos por seu estado. O pai interrogava a filha sobre seu envolvimento com as drogas, e ela o enfrentava por ele ser um bêbado, e o responsabilizava por seu vício. A despeito da improvisação, a cena funcionou muito bem, e foi bastante aplaudida pelos colegas.

Na semana seguinte, a dinâmica da aula foi a mesma, e o grupo pode apresentar-se de novo. A história seguia com os mesmos personagens, dando continuidade àquela narrativa, e foi dividida em três cenas. Na primeira, a mãe e o irmão levavam Luísa, a filha revoltada que alegava usar drogas em razão do pai bêbado que lhe batia, até um terapeuta (interpretado pelo mesmo rapaz que, semana passada, atuara como seu pai). O terapeuta questionava a necessidade da menina de usar drogas, e ela retrucava de maneira violenta. Terminou concordando em ser levada a um pastor.

Na segunda cena, a mãe e o irmão a levavam até o pastor, interpretado por Bruno. A composição do personagem do pastor realizada por Bruno misturava uma espécie de Padre Quevedo (pelo jeito de falar, com sotaque castelhano forçado) com pastor da Igreja Universal (por colocar a mão na testa da menina e mandar o demônio sair, performando, assim, um exorcismo bastante caricatural)⁷⁶. A turma se divertiu muito com a atuação do rapaz, que carregava ainda mais nos trejeitos ao perceber a aclamação do público.

Na terceira cena, a menina, agora curada das drogas após a intervenção do pastor, tentava convencer seu pai a ir com a família na igreja, pois assim ele conseguiria largar a bebida. A cena terminou com o pai aceitando, chegando-se então a um “final feliz” para os personagens.

O que me marcou nesse teatro dos alunos foi que, embora o personagem interpretado por Bruno tenha funcionado como alívio cômico para o drama em questão, e a cena do exorcismo tenha sido apresentada de maneira ridicularizante, a narrativa dos alunos se encerrou com os problemas dos protagonistas – tanto a rebeldia e adição às drogas da filha como o alcoolismo do pai – sendo resolvidos por intermédio do pertencimento religioso. Tal fato foi recebido pelos demais presentes sem nenhum questionamento sobre o modo como o exorcismo foi representado, nem sobre a eficácia das religiões em resolverem problemas sérios como alcoolismo e drogadição.

2.2.2. Primeiro dia com os alunos do turno da tarde

Na quinta aula observada, primeira do mês de outubro, logo que cheguei ao colégio, Osvaldo me informou sobre as mudanças que eu encontraria: a escola teve de extinguir o turno da tarde por exigência da SEC, que não estava satisfeita com o fato de tais turmas estarem com cerca de quinze alunos, quando o normal é estarem entre trinta e quarenta. Esses alunos foram então redistribuídos para o turno da manhã, e aquele seria o primeiro dia de aulas de ensino religioso de Osvaldo com essa nova configuração. Ao entrar na sala, era evidente o inchaço de alunos presentes, a geografia do lugar indicando com clareza os alunos novos, sentados próximos entre si e afastados dos antigos, uma sensação geral de desconforto perceptível no comportamento de muitos presentes.

Como os alunos da tarde estavam freqüentando aulas de ensino religioso com outro professor, Osvaldo começou a aula se apresentando para eles, e informou-os sobre o trabalho

⁷⁶ Na minha leitura, o menino parecia estar compondo um personagem com base nessas duas referências de sacerdotes, ambas bastante caricaturais, que muito provavelmente teve acesso pela televisão.

que vinha desenvolvendo com as turmas da manhã. Listou os assuntos que já haviam sido abordados por ele nos meses anteriores, e explicou que suas aulas costumavam seguir uma mesma ordem: iniciavam com uma temática, passavam por uma dinâmica, e terminavam com uma produção. E falou que, naquela aula, os alunos fariam um exercício que teria por objetivo integrar os alunos dos dois turnos, como se fosse uma atividade de nivelamento. A intenção parecia oferecer uma atividade meio termo entre algo novo para os alunos antigos e algo que deixaria os novos inteirados do que havia sido feito até ali.

Houve um momento durante essa explicação inicial das tarefas do dia em que Osvaldo, nas duas turmas, fez referência a mim. Apontou na minha direção e disse algo como “e nós temos a presença do Renan, um observador da UFRGS, que está estudando o ensino religioso”⁷⁷. Essa apresentação aos alunos novos ocorreu num contexto de me incluir como mais um elemento característico das aulas dele. Na seqüência, Osvaldo explicou que mostraria vídeos, e depois os alunos formariam grupos e responderiam perguntas. Embora não tenha usado essas palavras, pareceu-me ficar subentendido que a proposta era que os alunos velhos pudessem mostrar para os novos – e também para mim⁷⁸ – o que havia sido acumulado de aprendizado até ali.

A despeito da brevidade das informações a serem comunicadas nessa apresentação inicial, Osvaldo levou algum tempo para enfim começar a exibição dos vídeos, em razão da agitação das turmas. O primeiro vídeo era um episódio da série “Sagrado”, no qual alguns representantes religiosos deram depoimento sobre características de suas religiões. Osvaldo justificou aos alunos o motivo da escolha do vídeo como sendo a presença de sacerdotes “das sete principais religiões do Brasil”.

O segundo vídeo era de uma música do cantor Lenine, intitulada “Diversidade”. Pareceu-me um vídeo não oficial, que disponibilizava a letra da música na tela conforme ela era cantada, como num karaokê. Cada verso era acompanhado de uma imagem a ele relacionada. A letra da música (anexo 5) tem uma proposta muito voltada à compreensão de

⁷⁷ Nas duas turmas, quando Osvaldo apontou pra mim, todos os alunos me olharam. Na segunda turma, todos (puxados por Moisés) disseram “oooi Renan!” de um jeito propositalmente infantil, como crianças entediadas sendo obrigadas pelos pais a cumprimentar alguém. O deboche não era em relação a mim, mas sim ao professor, que me apresentou de novo depois de semanas da minha presença ali, com a qual eles já estavam acostumados. Cito isso como um dos exemplos possíveis de situação justificadora da minha sensação de desenvolvimento de um vínculo maior com os alunos desta escola.

⁷⁸ Talvez por também estar cursando uma pós-graduação durante meu trabalho com ele, acho que Osvaldo conseguia compreender a dimensão analítica da observação que eu fazia em aula melhor do que os demais professores observados. Ele parecia mais consciente de estar tendo sua atuação na disciplina submetida a um olhar avaliativo. Em razão disso, senti algumas vezes que ele preparava as aulas pensando na minha presença em campo. De modo geral, dos quatro professores, Osvaldo foi o único que me pareceu ter planejado suas aulas pensando na “platéia” que eu era (e foi o único que preparou um conteúdo ligado ao universo religioso para transmitir aos alunos, ao invés de apenas orientá-los em pesquisas relacionadas).

diferenças e promoção de inclusão e respeito. Um dos versos do refrão menciona “o toque de deus”, e a imagem correspondente no vídeo era a de um homem todo vestido de branco, de olhos fechados numa posição meditativa, sentado com as pernas cruzadas sobre a grama, com árvores ao fundo, como num final de tarde. A aparência desse homem era muito similar ao do Jesus europeu, com a tez clara e barba e cabelos longos, lisos e castanhos. Não reconheci a imagem como nenhuma das mais difundidas de Jesus, mas era muito semelhante – e aparecia no vídeo no momento de representar “o toque de deus” na música. As imagens, durante os versos, mudavam com eles, não sendo nenhuma reprisada; as do refrão permaneceram as mesmas a música inteira, de modo que essa imagem de Jesus apareceu todas as vezes em que “o toque de deus” foi mencionado.

Ao final dos vídeos, Osvaldo solicitou que os alunos formassem grupos, e os alunos se organizaram para isso, enquanto o professor distribuía uma folha com cinco perguntas. Abaixo a transcrição do conteúdo da folha:

Respostas às suas principais dúvidas

Na escola pública, a educação religiosa sempre foi motivo de polêmica. Algumas das questões que mais afligem professores e alunos serão debatidas:

- 1. Somos obrigados ou é facultativo fazer provas nas aulas de ensino religioso?*
- 2. Como devo lidar com a espiritualidade dos meus novos colegas?*
- 3. Eu preciso saber se meus colegas têm religião e qual?*
- 4. Nós, religiosos, acabamos servindo de exemplo para muitas estudantes. Como evitar que a nossa fé tenha influência sobre elas?*
- 5. Tem problema se, durante as aulas, eu falar da minha religião, que conheço bem e acho a melhor?*

Depois, o professor ficou circulando pela sala, resolvendo dúvidas quando era chamado⁷⁹. Houve um momento em que Osvaldo foi explicar algo para uns alunos, e corrigiu alguém, dizendo: “não, religião e espiritualidade não são a mesma coisa. Espiritualidade é inerente ao ser humano, religião cada um tem a sua”.

Após uns vinte minutos dedicados ao debate nos grupos, Osvaldo pediu que eles apresentassem as respostas a que haviam chegado. Nas duas turmas, alguns grupos apresentaram suas respostas para toda a turma, enquanto Osvaldo ia escutando e às vezes intervindo. Nem todas as perguntas chegaram a ter uma “resposta certa” apresentada por

⁷⁹ Tanto na primeira turma quanto na segunda turma, o principal motivo de os alunos chamarem Osvaldo era para perguntar o significado da palavra “facultativo”, presente na primeira questão. Apenas na segunda turma uma aluna sabia dizer que era algo opcional

Oswaldo após os alunos, pois às vezes os alunos se interrompiam e o caminho da conversa se desviava.

De modo geral, quanto à primeira pergunta, ficou claro que os alunos não sabiam a respeito da facultatividade do ensino religioso para eles, e obrigatoriedade para a escola. Alguns afirmaram não saber, acrescentando acharem que não era obrigatório em razão de Oswaldo não fazer provas. Outros afirmaram achar que não era obrigatório “pois ninguém é obrigado a fazer nada”. O curioso é que, mesmo suspeitando pela não obrigatoriedade, os alunos não pareceram compreender que a facultatividade significava a possibilidade de eles escolherem freqüentar a disciplina ou não. Os comentários de Oswaldo nessa questão não me pareceram deixar esse ponto esclarecido.

As respostas para a questão dois variaram em maneiras distintas de dizer “tratar com respeito”, o que Oswaldo não corrigiu, deixando implícito ser a resposta correta.

Quanto à questão três, um dos grupos respondeu: “sim, a gente precisa saber qual é a religião do colega, pra não dizer algo ofensivo”. Uma das meninas acrescentou ser do Batuque, e não gostaria de escutar coisas ruins sobre sua religião. Outros grupos também responderam nessa direção, enfatizando a importância de saber a religião dos colegas para não ofendermos a crença do outro. Apesar de essa resposta parecer satisfatória, na minha leitura ela carregava alguma ambigüidade, pois parecia que os alunos estavam identificando como importante saber as religiões dos colegas de antemão para se precaverem de tratarem-nas com desrespeito – como se reconhecessem que, por exemplo, em não sabendo da existência de colegas pertencentes a religiões de matriz africana, poderiam ocorrer manifestações de intolerância “sem querer”. Como se só houvesse a necessidade de se respeitar as religiões conhecidas dos colegas, e não uma presunção de respeito generalizado a todas as religiões, independentemente de saber ou não se há algum fiel de cada uma presente em sala.

Com relação à questão quatro, os alunos pareceram não ter compreendido bem a pergunta, e pelo menos um grupo verbalizou isso. Eu mesmo não a compreendi, pois me pareceu que tanto a pergunta quatro como a cinco fariam mais sentido de serem formuladas para professores de ensino religioso, não para alunos da disciplina. Oswaldo não se deteve na explanação dela, e nas duas turmas não houve um debate sobre influenciar ou não as religiões alheias.

Quanto à última questão, em nenhuma turma os alunos identificaram como um problema falar de sua própria religião. Uma aluna ressaltou que “na verdade, nenhuma religião é melhor que a outra”, no que foi aplaudida e muito elogiada por Oswaldo. O

professor encerrou a atividade enfatizando esse ponto, que não há religiões melhores que as outras, e que todos devem respeitar todas – era como na música do Lenine, a importância de respeitar a diversidade.

2.2.3. Aula sobre intolerância religiosa

Nas duas turmas, Osvaldo desenvolveu a mesma atividade, relacionada a um material que ele retirou da internet: um texto intitulado “Intolerância Religiosa na Escola: a questão do ensino religioso”. A aula começou com algum aluno sendo escolhido para ler cinco parágrafos desse texto (que era bem extenso, e tinha até algumas fotos). O aluno leu em voz alta, caminhando pela sala, enquanto os demais foram solicitados a ficar de olhos fechados durante a leitura, porém deviam prestar atenção, e refletir sobre o que seria lido. Depois, os alunos em círculo na sala de vídeo, Osvaldo depositou no chão trinta e um recortes de papel e pediu que eles pegassem algum e voltassem a seus lugares. Como sobraram papéis, Osvaldo foi distribuindo aleatoriamente para algumas pessoas. Os recortes estavam numerados, e Osvaldo pediu que cada aluno lesse o pequeno texto em seu papel, seguindo a ordem crescente.

Osvaldo me explicou ao fim do dia a origem dos textos dos recortes que os alunos leram: um professor de ensino religioso de outra escola postou na internet, em algum site no formato de fórum de discussão, um material sobre o ER. Ele solicitou aos trinta e um alunos que se cadastrassem no site e postassem um comentário sobre esse material. A seqüência de comentários dos alunos formava uma espécie de longa conversa, e Osvaldo os trouxe impressos para serem lidos por seus alunos como forma de instigá-los a refletir sobre o assunto. O tamanho dos discursos em cada papel variava: alguns eram muito breves, uma ou duas frases; outros, bem extensos, ocupando quase uma folha inteira.

A atividade fluiu de maneira bastante distinta em cada turma. Na 801, os dois momentos de leitura não funcionaram: no primeiro, o texto era muito longo, e o rapaz escolhido para ler estava usando um tom de voz muito baixo, que não conseguia se sobressair em relação ao barulho do entorno⁸⁰. Mesmo eu estando com uma cópia do texto na mão, estava com dificuldades de acompanhar a leitura. Imagino que, para os alunos, de olhos fechados, estava muito difícil escutar o texto lido, quanto mais refletir sobre ele. No segundo

⁸⁰ Na 802, a aula transcorreu por inteiro na sala de vídeo, que é silenciosa. Contudo, na 801, a primeira parte da atividade ocorreu nas salas de aula comuns, que são bastante barulhentas, pois o som das demais salas escapa com muita facilidade. Para a segunda parte da aula, Osvaldo solicitou que todos nos dirigíssemos à sala de vídeo.

momento, de modo geral, os alunos realizaram a leitura de seus recortes de papel num tom de voz muito baixo. Todos leram sentados e a maioria ficou de cabeça baixa, e pareciam preocupados demais com o exercício da leitura e menos com a emissão da mensagem escrita no papel, o que dificultava a compreensão do que era dito. Osvaldo inclusive falou no início que quem “precisasse de socorro” poderia pedir a ajuda dele, e uns seis alunos acabaram fazendo isso (entregarem seu recorte e Osvaldo leu em voz alta no lugar deles). O último recorte foi lido em cima da hora de encerrar a aula, de modo que não houve tempo para fazermos nenhum debate com os alunos verificando o que havia sido compreendido das leituras.

A partir da semana em que esta aula ocorreu, os horários da escola haviam mudado: ao invés de o ensino religioso ocorrer no quarto e quinto períodos (os dois períodos finais da manhã, após o recreio), estava agora ocorrendo no terceiro e quinto. De modo que saímos todos para o recreio após a realização da atividade na turma 810. Osvaldo me acompanhou até a entrada do pátio, e eu lhe disse que aproveitaria o intervalo para circular entre os alunos, pois queria conversar com eles e perguntar o que haviam entendido da atividade recém realizada. Não apenas ele me encorajou a fazê-lo, como ainda disse-me que, na próxima turma, ele me daria alguns minutos ao final da aula para conversar com os alunos.

Na segunda turma, a aluna escolhida para ler o primeiro texto o fez muito bem, falando alto e circulando pela sala, sua voz ecoando com clareza. Depois, nas leituras individuais, teve um percentual muito maior de alunos lendo em pé e em voz alta, bem o suficiente para serem compreendidos. Apenas dois pediram ajuda a Osvaldo. E como prometido, Osvaldo anunciou, no início da aula, que ao final do dia, os últimos dez minutos seriam reservados para eu conduzir uma atividade com eles (todos me olharam), e brincou que ele próprio não sabia o que seria, e não ficaria na sala para assisti-la⁸¹.

Ao final do dia, ainda faltando dois recortes a serem lidos, uma aluna falou em voz alta para Osvaldo que já eram 11h50. Fiquei impressionado que, sem ter sido solicitada a fazê-lo, a menina tenha tomado a iniciativa de avisá-lo do horário, garantindo assim que a atividade comigo anunciada no início da aula aconteceria. Osvaldo deixou as leituras que faltavam seguirem, e saiu então da sala faltando oito minutos para o fim da aula. Pela agitação dos alunos ao término das leituras, não consegui escutar direito como foram exatamente as palavras dele para se despedir da turma. Osvaldo levantou e, indo em direção à porta, disse algo como: “então pessoal, a aula acabou, mas agora o Renan vai ficar aqui conversando com

⁸¹ Embora eu desconfiasse, e confirmei depois, que ele ficaria do lado de fora, escutando tudo o que seria dito.

vocês por esses próximos minutos. Quem quiser pode ir embora, e quem quiser pode ficar aqui e papear com ele”. Desse modo, Osvaldo deixou os alunos livres para escolherem entre ir embora mais cedo ou permanecerem em sala para debaterem comigo, e fiquei surpreso em perceber que nenhum aluno saiu da sala.⁸²

Fiquei então sozinho com eles, ainda sentados em círculo. Como Osvaldo havia me avisado no intervalo que eu teria essa oportunidade, durante as leituras dos recortes planejei um seqüência de perguntas sobre as leituras recém feitas. Sabia que, nessa turma, não seria difícil fazer os alunos falarem (e, caso estivessem tímidos, eu conhecia um número significativo de nomes de alunos com perfil extrovertido para intimá-los diretamente a se expressarem).

Comecei lançando a todos a pergunta: “pessoal, o que vocês entenderam dessa atividade que fizemos agora?”. Iuri respondeu algo como “ah, foi legal. Foi uma atividade pra gente discutir sobre religiões e tal”. Pareceu-me que o aluno interpretou minha pergunta como “qual era o assunto da atividade anterior?”, então procurei outra abordagem: “esses pedaços de papel que vocês leram eram opiniões de outros alunos sobre o ensino religioso. Quem aqui lembra o que leu?”.

Luísa foi a primeira a levantar a mão e dizer que se lembrava, então me virei para ela e perguntei o que era. Ela resumiu a idéia geral do que lera (eu lembrava do texto dela, e pareceu um resumo acurado). Em seguida, perguntei-lhe sua opinião a respeito do texto, e ela não soube ou não quis responder. Ficou gaguejando e se esforçando para controlar o riso, numa atitude que me pareceu defensiva com relação ao fato de ter sido pega desprevenida. A turma não pareceu aprovar a maneira como Luísa estava se comportando, algumas meninas a seu lado lhe recriminaram por estar sendo tola.

Voltei-me para a turma como um todo e perguntei quem mais se lembrava do que havia lido, e outros alunos responderam ao mesmo tempo. Um deles repetiu a idéia de um texto que falava em Estado laico, e eu perguntei a todos se eles sabiam o que era laico. Iuri respondeu, um pouco desajeitado, algo como “é um Estado que não é vinculado a nenhuma religião”. Moisés interrompeu com a maior cara de sabichão, e, fazendo um movimento de aspas com as mãos, como se estivesse citando alguém, respondeu: “é indiferença às religiões”.

⁸² Não tenho certeza se os alunos ficaram por não terem entendido que estavam liberados para saírem se quisessem, se ficaram pois achariam que Osvaldo se chatearia em vê-los saindo ou se ficaram por minha causa (em respeito a mim ou por curiosidade em relação ao que eu faria). De qualquer modo, fiquei surpreso em não perceber na linguagem corporal dos presentes ninguém agindo como se estivesse se sentindo constrangido a permanecer na aula.

Perguntei se eles achavam um Estado laico algo bom ou ruim. Moisés respondeu, sucinto, que era bom, e vários alunos manifestaram concordância. Lancei então: “e o Brasil, é um Estado laico?”. Iuri respondeu algo como “era pra ser, mas aí a gente tem coisas como aquele símbolo lá na escola pública” (apontando para o quadro de Nossa Senhora, como Moisés havia feito em outra oportunidade⁸³). Muita gente falou ao mesmo tempo, e por um momento perdi o controle da sala. Até que a turma foi se acalmando para concentrarem as atenções no debate entre dois alunos, Manuela e Moisés. Enquanto ela falava, Moisés a interrogava – ele assumiu um papel de moderador, tensionando a opinião dela para ver se ela se mantinha de pé. As questões de Moisés procuravam levar Manuela a concordar se não seria interessante que os alunos pudessem falar sobre seus pertencimentos na aula de ensino religioso, para se atingir o respeito à diversidade por meio dos relatos dos colegas.

Manuela discordava, e exemplificou comentando ter participado de uma feira, em outra escola em que estudara, na qual os alunos tiveram que apresentar suas religiões, e “deu briga, sempre dá briga”. O grande argumento dela girava em torno disso, seu incômodo com a existência de uma disciplina como ER, que para ela significava os alunos terem de falar de suas religiões em aula, o que necessariamente levava à “briga”⁸⁴. Houve um momento da fala dela em que ela deixou implícito que pertencia ao Batuque. Antes que eu pudesse confirmar, algum colega a interrompeu perguntando se ela era, e Manuela confirmou de maneira evasiva, continuando sua fala de onde estava antes de ser interrompida, não parecendo querer deixar margem para o debate sobre seu pertencimento individual.

⁸³ Numa das aulas sobre família alternativa, Osvaldo falou expressamente que o Estado é laico, por isso, o jeito de se falar de religião na escola é pela via da neutralidade, todas as religiões deveriam ser aceitas. Na segunda turma, quando Osvaldo comentou isso, Moisés levantou o braço pra dizer “sim, o Estado é laico, mas...” e apontou para o retrato de Nossa Senhora na parede, no alto, sobre o quadro negro. A turma estava um pouco dispersa da metade para o fundo (Moisés estava sentado bem na frente), então acho que vários não ouviram. Osvaldo pareceu ter sido pego de surpresa, e manifestou alguma concordância em relação àquela contradição, mas não aprofundou o assunto, seguindo adiante com a aula.

⁸⁴ Ela não especificou ao que exatamente estava se referindo com o termo “briga”. Pretendia perguntar-lhe como havia sido isso, mas não tive oportunidade no dia, nem nas semanas seguintes. No entanto, uma situação que Manuela poderia considerar como exemplo seria o ocorrido em uma escola de Manaus, na qual alunos evangélicos se recusaram a realizar trabalho sobre a cultura afro-brasileira: “Os estudantes se negaram a defender o projeto interdisciplinar sobre a ‘Preservação da Identidade Étnico-Cultural brasileira’ por entenderem que o trabalho faz apologia ao ‘satanismo e ao homossexualismo’, proposta que contraria as crenças deles. Por conta própria e orientados pelos pastores e pais, eles fizeram um projeto sobre as missões evangélicas na África, o que não foi aceito pela escola. Por conta disso, os alunos acamparam na frente da escola, protestando contra o trabalho sobre cultura afro-brasileira, atitude que foi considerada um ato de intolerância étnica e religiosa”. Atenção especial para este trecho da reportagem: “Para os alunos, a questão deve ser encarada pelo lado religioso. ‘O que tem de errado no projeto são as outras religiões, principalmente o Candomblé e o Espiritismo, e o homossexualismo, que está nas obras literárias. Nós fizemos um projeto baseado na Bíblia’, alegou uma das alunas”. Fonte: <http://acritica.uol.com.br/noticias/Amazonas-Manaus-Cotidiano-Polemica-alunos-professores-trabalho-escolar-afro-brasileiro-evangelicos-satanismo-homossexualismo-espirtismo_0_808119201.html>.

A principal idéia que a menina estava defendendo, ao repetir frases como “religião cada um tem a sua” e “o importante é o respeito”⁸⁵, é que o universo religioso se constitui em uma dimensão particular da vida das pessoas, e elas não devem ser obrigadas a terem de falar sobre seus pertencimentos individuais. Contudo, houve um momento em que a menina começou a caminhar na direção do “é importante ensinar a todos a respeitarem todas as religiões” (o que poderia ser completado com “e se faz isso nas aulas de ER”, como Moisés sugeria), mas desviou para “então é importante não ter ER” (como se tê-lo fosse necessariamente fomentar o desrespeito).

O sinal tocou e os alunos levantaram-se para ir embora, agitados pelo debate. Osvaldo entrou na sala e comentamos sobre as respostas dos alunos, o que me confirmou que ele havia escutado do lado de fora.

2.3. Interpretando os acontecimentos

Uma primeira observação importante sobre os eventos com Dolores é o modo como todos se constituíram em uma espécie de grupo focal improvisado, no qual os presentes foram levados a apresentar suas trajetórias religiosas individuais⁸⁶. Porém, a maneira como as discussões foram conduzidas, tanto por Dolores e eu, como pelos alunos, foi na direção de tomar as narrativas de cada um como opiniões a serem conhecidas e respeitadas, e só. Foram poucos os momentos em que a fala de alguém despertou um debate, pois, como bastante enfatizado por Dolores e repetido por vários alunos, religião é um tema a ser “respeitado”, o qual devemos debater “sem julgamento”, e “não para fazer qualquer avaliação ou crítica”. Voltarei a isso mais adiante.

⁸⁵ Cada vez que ela as repetia, a turma batia palmas em concordância. A menina ficava num misto de vergonha e orgulho. Moisés tentou reclamar das palmas “vocês realmente gostam de serem aplaudidos?” e Luísa, agora recuperada do ataque de risos, respondeu: “tu só tá reclamando porque ninguém aplaudiu nada do que tu disse!”

⁸⁶ Em uma das aulas de Osvaldo, houve um momento semelhante em que, em uma das turmas, os alunos foram deixados livres para debaterem sobre o assunto intolerância religiosa. A atividade era parte das obrigações de Osvaldo com sua pós-graduação: ele estava interessado em acompanhar as diversas posições que cada aluno ocuparia quando a turma era deixada livre para interagir sem a participação direta do professor (Osvaldo permaneceu presente, em pé, apenas observando em silêncio, e falou somente ao final). Não incluí a narrativa deste dia no texto em razão de minhas anotações a respeito estarem bastante incompletas; contudo, de maneira geral, a atividade se configurou em os alunos perguntarem uns aos outros quem tinha religião, qual era, como havia iniciado sua trajetória religiosa, e só. Não se realizou propriamente um debate, e o tema principal – intolerância religiosa – não foi abordado para além da repetição da importância de se respeitar a todas.

Outro elemento que destaco é a diversidade de pertencimentos religiosos que apareceram⁸⁷. Como referido por Luís sobre a situação em sua casa, travei contato com uma “salada de frutas” formada por católicos, evangélicos, espíritas, umbandistas, batuqueiros e ateus. A fala de Dolores – “hoje, tudo isso é possível” – é especialmente eloqüente quando se pensa na diversidade constatada nos colégios. Parece-me que a fala dela procurava destacar não só o quanto houve a ruptura com uma situação anterior de “monopólio religioso” (visto sua explicação a um aluno sobre talvez, cinquenta anos atrás, pudéssemos pensar no catolicismo como religião oficial do Brasil, hoje não mais), reconhecendo a diversidade de pertencimentos, como também uma situação de liberdade religiosa, na qual é possível falar sobre esses diversos pertencimentos sem medo de crítica ou julgamento.

Outro aspecto recorrente é o modo como a religião é narrada com muita ênfase na dimensão da crença: como se fosse um fenômeno apenas individual, os alunos referiam-se muito a acreditar ou não (e apenas um diferenciou o acreditar em religiões e acreditar em deus, e apenas outra destacou a dimensão coletiva das religiões). O realce ao caráter individual da religião fica evidente pela frequência com que foram mencionadas variações das frases “religião cada um tem a sua” ou “cada um, cada um”. Reforça-se a impressão de que o pertencimento religioso individual é uma opinião que cada um tem e que deve ser ouvida e respeitada “sem julgamento”, como referiu Dolores. Conforme percebido por Cavaliere (2007, p. 330), parece haver um “consenso social em torno da idéia de que religião é opção pessoal”, dada a “natureza individualista do fenômeno religioso contemporâneo, que se caracteriza pela fluidez das adesões”.

A partir de Giumbelli (2011b), pode-se pensar em dois lados no ato de tomar as religiões como *diferente*: por um, há o aspecto da deferência, o universo religioso merecendo determinados benefícios e/ou privilégios por não ser como as demais áreas da sociedade; por outro, há o contraponto entre conhecimento e crença, dissociando um do outro. Como

⁸⁷ Achei surpreendente a quantidade de alunos autodeclarados membros de religiões de matriz africana, em comparação, por exemplo, com a situação de Santa Catarina, outro estado que, como o Rio Grande do Sul, teve alta porcentagem de colonização européia. Tomando os dados de Cardozo (2008, p. 07) como elemento de comparação: “Quanto às práticas religiosas, 58.3% dos alunos entrevistados afirmaram que a religião predominante em suas famílias é a católica, enquanto 39.7% responderam ser a evangélica. Dentre as Igrejas Evangélicas, predomina a adesão à Assembléia de Deus, com participação de 20.4% das famílias do universo estudado, seguida da adesão à Igreja do Evangelho Quadrangular, com 9.6% das respostas. Note-se que religiões e cultos como a Umbanda, o Candomblé, o Kardecismo, o Judaísmo e Testemunhas de Jeová, que constavam dentre as alternativas do questionário, não foram mencionados pelos estudantes entrevistados”. O que a pesquisa de Cardozo não problematizou é a razão da ausência das “outras”. Talvez tenha ocorrido inibição de seguidores das religiões minoritárias a se autodeclararem preenchendo um formulário, enquanto que o formato de debate em aula, com os alunos perguntando uns aos outros, conferiu maior liberdade para a autodeclaração.

epitomizado pela fala de Dolores (“quanto menos conhecimento, mais crença”⁸⁸), as religiões na modernidade sofrem um processo de *fragilização ontológica*⁸⁹: são relegadas a um espaço privado, a uma dimensão da experiência individual, que não pode ser expressa pela via racional, sendo dissociadas do plano do conhecimento. Daí o porquê de Silene poder afirmar que sua experiência pessoal lhe levou a confirmar a existência divina, experiência essa que não é conversível em fatos apresentáveis aos demais colegas, que não o exigem dela – o que reforça a afirmação de Giumbelli (2011b, p. 348): “A opinião, tanto como a crença, não precisa estar fundamentada; uma sociedade moderna, mesmo assim, lhe garante o direito de existência e de manifestação”. E também daí o porquê de os debates sobre religião terem ocorrido no formato de um grande fórum de opiniões no qual cada um tem a sua, e merece ser ouvido sem julgamento ou crítica (em oposição a os professores elaborarem um conteúdo apresentado por meio de aulas expositivas). A experiência individual de cada um lhe autoriza a acreditar no que quiser, e não se debate as religiões enquanto um fato *social*, enquanto coletivos que ocupam espaços nos diversos setores da sociedade e repercutem práticas e ideologias nas mais variadas formas. Sendo os pertencimentos religiosos narrados pelos alunos compreendidos na chave de uma opinião, não podem ser repreendidos. Por esse motivo entendo que Dolores não tenha apontado o desrespeito de Mateus em dizer que achava todas as religiões “besteira” e “perda de tempo” – ao fazê-lo, Dolores estaria desrespeitando a crença ateuista do rapaz. Do mesmo modo, não repreendeu Silene ao dizer que as pessoas melhoram depois de conhecer Deus e “são orgulhosas e não querem acreditar, mas depois descobrem e vêem como estavam erradas”⁹⁰.

Contudo, se por um lado ocorre essa isenção a críticas conferida às religiões, há uma tensão evidente quando elas parecem não cumprir uma de suas principais funções: fazerem as

⁸⁸ Interessante pensar o quanto o espiritismo foi elogiado por Márcio como uma religião melhor por ser “reflexiva”, por oferecer “respostas” ao invés de impor doutrinas. Talvez por essa aproximação do espiritismo com a dimensão do *conhecimento*, um pertencimento construído mais em cima da *razão* do que da *crença*, Dolores tenha insistido tanto em afirmar que ela não é uma *religião*, e sim, uma *filosofia de vida*.

⁸⁹ Nas palavras do autor, “[o] lugar que a modernidade procurou atribuir à religião – confinando-a a uma esfera específica e opondo-a ao saber científico e à ação autônoma – explica o que designei como fragilidade ontológica da crença” (GIUMBELLI, 2011b, p. 351/352), visto que “a religião na modernidade foi definida pela noção de crença. Isso permitiu que ela fosse criticada pela sua fragilidade ontológica: ela tem mais a ver com os sujeitos e suas representações do que com o mundo objetivo. Isso não significa que ela não tenha sido vista como socialmente útil ou necessária. A extinção da religião representou sobretudo um empreendimento intelectual” (GIUMBELLI, 2011b, p. 348).

⁹⁰ Nesse sentido, é interessante pensar no contraste: embora não tenha sido contraposta por nenhum dos presentes, a fala de Silene sobre as pessoas serem orgulhosas ao não acreditarem na existência divina e depois perceberem o quanto estavam erradas causou algum atrito – a sala permaneceu em um silêncio tenso. A frase (ou talvez a atitude da menina ao dizê-la) me pareceu ter causado um mal-estar não muito diferente daquele causado por Mateus quando disse que acreditar em deus era bobagem. As duas atitudes me pareceram intolerantes, porém, enquanto a de Mateus encontrou reações de oposição espontâneas dos colegas, a de Silene manteve todos em um silêncio inquieto. E nenhuma das duas foi apontada como posições intolerantes por Dolores.

peças “sentirem-se bem”. Nas falas de Cleiton, Clara e Sheila ficou muito marcado o papel individual desempenhado pelas religiões no sentido de oferecerem bem-estar, que deve ocorrer desatrelado a obrigações e deveres excessivos. Esse é outro aspecto para o qual o “hoje tudo isso é possível” de Dolores me remete: o quanto, hoje, mesmo para assuntos de ordem religiosa, as pessoas operam segundo uma lógica de consumo: reivindicando liberdade de circularem entre várias, comprometendo-se com as obrigações religiosas apenas na medida em que estiverem interessadas e/ou disponíveis, e podendo selecionar o que lhes interessa em cada uma. Ocorre aí um tratamento *igual* às religiões. Conforme Cavaliere (2007, p. 330):

Pierucci [...] vê na pluralização das religiões a criação de uma espécie de mercado em que impera uma atitude pragmática, egoística e incompatível com o papel tradicional moralizador da religião. Pode-se imaginar que, na sua fragmentação, a religião estaria se aproximando da esfera da auto-ajuda, do consumo e da terapêutica individual, sem a força coletiva que já teve.

Nesse contexto, dois aspectos aparecem com muita frequência enquanto características negativas das religiões: a imposição de comportamentos (como a participação nos compromissos religiosos) e a imposição de verdades (lidas como “fanatismo”, “radicalismo” e/ou “lavagem cerebral”). O excesso de comprometimento foi um defeito apontado em algumas linhagens afro-brasileiras e pentecostais, enquanto que o “fanatismo” e o “radicalismo” aparecem muito conectados ao senso comum sobre os evangélicos pentecostais.

Outro elemento recorrente foi a dimensão da relação das religiões com o dinheiro, que apareceu não só no relato de Alex sobre a “privada de ouro” do papa (remetendo-o à incoerência entre a caridade cristã pregada pela Igreja e a fortuna possuída por ela), como à fala de Arthur comentada no capítulo anterior, sobre a fundação de partidos políticos só ser “menos lucrativa” do que a fundação de igrejas”. Esse tema aparecerá também no capítulo quatro, na fala de Graziela (que se declarou horrorizada com as práticas de solicitação de dízimo na Igreja Universal), na de Dolores (quando abordou seu incômodo com as placas enaltecendo as famílias que doaram dinheiro para a Igreja Católica, bem como a situação de alunos inadimplentes em escolas confessionais sendo constrangidos em razão da falta de pagamento) e na de Marta (ao afirmar que sua avó teve problemas com a Igreja Católica por questões financeiras).

3 COMO A RELIGIÃO DESAPARECE DO ENSINO RELIGIOSO

Este capítulo remete a um processo recorrente no ensino religioso: o *desaparecimento* da religião. A proposta aqui é debater as situações em que as falas dos professores apontam para um borramento das “fronteiras” em torno do religioso; um processo de diluição no qual uma disciplina, que possui o adjetivo *religioso* em seu nome, é significada como não tratando ou não devendo tratar desse assunto. Ao mesmo tempo, o que é tido como substitutivo, o que é lido como não sendo a *religião em si*, são assuntos muitas vezes tidos pelo senso comum como relacionados às religiões. Na minha percepção, são assuntos fronteirços, que conseguem ao mesmo tempo ser reivindicados como pertencentes ao universo religioso, porém, não são exclusivos dele. Essa ambigüidade, esse jogo de paradoxos, convivem juntos, em um movimento de oscilação da *igualdade* e da *diferença*.

Este capítulo está dividido em sete seções: na seis primeiras, apresento o posicionamento dos sete principais interlocutores da minha pesquisa em relação a diversos aspectos da presença religiosa nas escolas, a partir das entrevistas conduzidas no encerramento do campo em Porto Alegre. Na última seção, empreenderei um diálogo com dados de campo colhidos por outros pesquisadores em diversas cidades do país (como, dentre outras, Uruguaiana, Criciúma, Joinville, São José dos Campos, Niterói, Duque de Caxias, Pernambuco). A despeito das realidades estaduais e municipais de todas essas cidades serem bastante distintas, tanto em relação a fatores geográficos, econômicos, socioculturais, como em termos de legislação sobre o ensino religioso, há uma série de convergências em todos esses lugares, na mesma direção de algumas das principais observações realizadas em Porto Alegre.

3.1. Início da oferta do ensino religioso nas escolas

Uma das primeiras perguntas que fiz a todos os entrevistados foi: “desde quando existe o ER na escola?”. Esta pergunta tinha por objetivo compreender como havia sido o processo de implantação da matéria, e verificar o grau de conhecimento dele por parte dos professores.

As coordenadoras do Bolívia e do Colômbia foram bastante sucintas, afirmando não saberem dizer exatamente a partir de que momento a disciplina foi implantada⁹¹. Ambas acreditam que o ER existe no colégio “desde sempre”, e remeteram à vice-diretora como uma fonte mais acurada para essa informação⁹². Osvaldo e Marta também referiram que a disciplina existe “desde sempre”, e Arthur limitou-se a dizer que, pelo menos desde sua entrada no colégio, a disciplina existia.

Somente no Argentina a pergunta levou a coordenadora pedagógica a comentar o processo de implantação do ensino religioso. Regina afirmou ter ocorrido “uma briga feia” entre a escola e a Secretaria de Educação, pois em torno do ano de 2007, a SEC passou a obrigar o colégio a oferecer o ensino religioso em todas as turmas de todas as séries. Para a coordenadora, isso ocorreu como uma imposição do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, pois “nos outros estados não tem essa exigência de religião”. A “briga feia” ocorreu pois a inclusão do ER na grade levantava questões como a diminuição de espaço de outras disciplinas, a ausência de profissionais formados na área, bem como a ausência de um currículo definido⁹³.

Segundo Regina, o ensino religioso costumava ser opcional no Argentina, oferecido no horário paralelo (interturno) para os alunos que optassem. Contudo, em razão da referida decisão do CEE, impondo o oferecimento da disciplina em todas as turmas de todas as séries, a escola teve de atender tal demanda nesses novos termos. Iniciou-se então um processo de estudos no Argentina, com a formação de uma comissão, que buscou ver as leis e tentar compreender o porquê da necessidade de inclusão nos três anos do ensino médio (ao invés de apenas no primeiro ano, ou apenas no segundo). Depois, houve a tentativa de reunir os professores de ER para a elaboração de um programa, uma linha a ser seguida, mas não houve resultado.

A referência a um “desde sempre” é duplamente curiosa, pois: (1) em diversas escolas, em vários estados, a disciplina de ensino religioso não é oferecida. Como exemplo, Pereira e Nishimoto (2012, p. 84) realizaram estudo concluindo que, dos setenta e oito municípios do estado do Mato Grosso do Sul, em apenas 54% deles o Ensino Religioso é oferecido; (2)

⁹¹ O que pode ser explicado pelo fato de ambas estarem trabalhando no colégio havia menos de três anos.

⁹² Apenas no Colômbia tive oportunidade conversar com a vice-diretora, que também não soube informar.

⁹³ A resistência das escolas em implantar o ensino religioso por razões logísticas também foi percebida por Cavaliere (2006, p.02) no Rio de Janeiro: “Ao longo do estudo, foram ficando claras as diversas dificuldades por que passaram as escolas e os professores ao colocarem em prática o ensino religioso de tipo confessional. A falta generalizada de informação sobre a nova disciplina, a inconstância na realização de encontros pedagógicos para os professores de ensino religioso, as dificuldades estruturais para se efetivar o caráter plural e o caráter facultativo da disciplina, os preconceitos em relação às religiões afro-brasileiras, estes são alguns entre os elementos identificados.”

ainda, o “desde sempre” poderia levar a crer na existência de uma consolidação quanto ao que deve ser a disciplina, o que não parece ser o caso, visto que as demais falas dos interlocutores demonstram haver muitas dúvidas e lacunas em termos de seus conhecimentos sobre a matéria.

3.2. Nome local conferido ao ensino religioso

Das três escolas visitadas, apenas o Bolívia oferece a disciplina com esse nome: no Argentina, ela se chama Estudos Contemporâneos, e no Colômbia, Relações Humanas⁹⁴.

A questão do porquê do nome da disciplina no Argentina desnudou uma situação peculiar do ensino religioso na escola, compreendida de maneira distinta por Regina e Dolores. Para a coordenadora, em razão da facultatividade, se o aluno opta por não frequentá-la, é preciso oferecer outra atividade, que na escola se chama de “Estudos Contemporâneos”. A coordenadora afirma que a decisão de participar de uma ou de outra é feita pelos pais ou responsáveis no momento da matrícula, e a Secretaria de Educação monta as turmas de acordo com essa opção. Na grade, no histórico escolar, os alunos têm uma nota só, não podendo o aluno se formar com histórico em branco em Ensino Religioso ou em Estudos Contemporâneos.

Segundo Regina, o Estudos Contemporâneos existe desde a “briga feia” mencionada antes, quando então houve a necessidade de se criar uma disciplina paralela. O nome Estudos Contemporâneos teria sido escolhido em razão de seu conteúdo: “seria um momento de discussão de assuntos bem atuais, que mexam com a realidade do aluno, bem contemporâneos nesse sentido”. Essa escolha ocorreu numa reunião entre os docentes, com um número bem significativo de presentes; quando decidiram qual disciplina seria a substituta, a maioria optou por Estudos Contemporâneos.

Dolores entende de outra maneira. Segundo ela, o ensino religioso sempre existiu na escola, com uns quatro professores, cada um responsável por uma religião, e os alunos optavam por cursar ou não. O Argentina foi um colégio pioneiro em oferecer aos não optantes

⁹⁴ O fato de o ensino religioso receber outro nome nos colégios Argentina e Colômbia poderia levantar a dúvida sobre a razão de ter o Bolívia decidido não adotar um nome local para a disciplina. Embora não tenha perguntado diretamente, nas entrevistas com Lúcia e com Osvaldo comentei que pularia a questão a respeito da troca de nome, informando-os que, nos demais colégios de minha pesquisa, isso acontecia. Nenhum dos dois respondeu fazendo qualquer referência a algum momento em que a troca de nome tenha sido cogitada.

uma alternativa intitulada Atividades Educacionais Complementares (AEC), que tinha por objetivo trabalhar “valores e temas atuais”.

Dolores começou como professora de História no Argentina, mas por ter sido considerado pela direção da escola que ela possuía um perfil adequado, em razão de sua relação de muita proximidade e afeto com os alunos, ela passou a ministrar AEC. Posteriormente, chegou a ministrar também ensino religioso, embora, segundo ela, não havia diferenças significativas entre a maneira como conduzia as duas disciplinas.

Para Dolores, há uns quatro anos, tornou-se obrigatório o oferecimento do ensino religioso nos três anos do ensino médio. Porém, em razão da falta de professores, o Argentina teria resolvido o problema da seguinte maneira: a disciplina de ensino religioso deixou de ser oferecida, e a antiga AEC foi convertida em Estudos Contemporâneos. De modo que, ao invés de o colégio oferecer as duas disciplinas e os alunos optarem por uma ou outra, restou apenas a Estudos Contemporâneos, obrigatória a todos. Dolores se entende professora de Estudos Contemporâneos, e sempre se referiu dessa maneira à sua disciplina.

Quando conheci Dolores, deixei claro que iria acompanhar as aulas dela por causa do meu interesse em ER, tema da minha pesquisa de mestrado. Não confirmei com ela de início se Estudos Contemporâneos tratava-se de um nome local para o Ensino Religioso; contudo, como já sabia então que no Colômbia a disciplina tinha um outro nome, presumi que o mesmo ocorria no Argentina. Ao longo das semanas acompanhando Dolores, nunca ficou claro para mim se tratavam de duas disciplinas distintas. Havia momentos em que a narrativa dela me confundia, e parecia por vezes que ela própria não tinha o assunto muito definido. Em dado momento do campo, perguntei-lhe sobre o porquê de, na escola, a disciplina chamar-se de EC. Em sua resposta, comentou como fora professora da disciplina de ER durante certo tempo até que, após um período em que precisou tirar licença por razões médicas, quando regressou, “as coisas tinham mudado”, e então não havia mais ER, e sim EC. Isso foi narrado de um jeito que me levou a entender como se o trabalho dela tivesse continuado o mesmo, apenas o nome da disciplina havia mudado (e na entrevista, ela disse que, de fato, não havia grandes diferenças entre o que ela fazia antes em ER e o que faz agora em EC, conforme citado acima)⁹⁵. Foi apenas ao final do campo que Dolores declarou-se com firmeza professora de EC, e não de ER.

⁹⁵ Conheci outro professor responsável por Estudos Contemporâneos do período noturno. Acho possível que ele e Dolores cubram todas as turmas desse turno. Freqüentei a sala dos professores no intervalo do noturno, e ninguém nunca me apontou um professor de ensino religioso; todos se remetiam à Dolores e a esse outro professor como os responsáveis por esse assunto.

Entretanto, na primeira visita ao Argentina, no início do campo, fui atendido na sala da coordenação pedagógica por duas professoras, Sueli e Regina. Apresentei-me, informando meu interesse de realizar pesquisa acompanhando professores de ensino religioso. Sueli fez uma cara intrigada, virou-se para Regina para confirmar, e começou a falar, insegura: “Mas não tem...”. Regina interrompeu-a dizendo “tem sim”, e que era Dolores a responsável (“e ela dá ensino religioso mesmo, *não é religião*”⁹⁶). Ao final do campo, quando entrevistei Regina, ela insistiu que no Argentina existem as duas disciplinas, e o aluno escolhe no momento da matrícula se faz ER ou EC, exemplificando que: “a Dolores dá ensino religioso. O Célio, que é professor de História, já pega Estudos Contemporâneos”.

Acho possível que a posição institucional ocupada por Regina enquanto coordenadora – em especial, após sua narrativa da “briga” que foram as cobranças da SEC em relação ao oferecimento do ensino religioso – tenha levado-a a afirmar que a escola oferecia as duas disciplinas, buscando evitar informar que a escola permanece desobedecendo a regra de oferecer ER. De qualquer maneira, essa divergência entre as duas aponta para o grande desacerto em torno da implantação do ensino religioso nas escolas⁹⁷.

No Colômbia, segundo Júlia, a disciplina se chama RH em razão da falta de pessoal formado para trabalhar o assunto religião. Isso levou a escola a optar por trabalhar as *relações humanas*: “a gente botou o nome de RH, na verdade, mais para trabalhar coisas sobre ética, moral, convívio dos alunos, coisas mais do dia-a-dia, da convivência”. No caderno de chamada, na grade curricular, consta RH e não ER. Júlia não sabia informar quando ocorrera a troca de nome da disciplina, nem se fora decisão dos professores, da supervisão ou da direção, pois ocorreu antes de sua entrada na escola.

Ao final da entrevista com Júlia, a vice-diretora apareceu na sala em que estávamos, e aproveitamos para chamá-la e solver nossas dúvidas. Ela informou estar havia dezoito anos na escola, desde 2009 no cargo de vice-diretora; ainda assim, não sabia explicar o porquê de o nome da disciplina ser RH. Não sabia por sua área de formação ser nas Exatas, então nunca havia se interessado em saber sobre a troca do nome, apenas ouvira falar. Afirmou: “a gente chama RH vulgarmente, não deveria”; contudo, “chamar de ensino religioso parece que se

⁹⁶ De maneira similar foi a fala de Júlia, ao afirmar que no Colômbia nunca ocorreu de os pais irem à escola reclamar do ensino religioso pois lá não se trabalha “a *religião* assim né”. Essa maneira de se referir ao ensino religioso aparecerá em diversas outras falas dos meus interlocutores, e será comentada de maneira mais detida no último item deste capítulo.

⁹⁷ Após enviar esta dissertação para meus interlocutores, Regina comentou a questão – conferir Anexo 6.

está dirigindo para uma religião”. Não sabe o que os professores de RH estão dando hoje, mas acredita que sejam *valores*, e acha que o nome RH deve ter sido escolhido em razão disso.

Arthur também não sabia informar como fora o processo de troca de nome, ou quando havia ocorrido. Foi anterior à sua entrada na escola, em 2007. Acredita que uma das razões da troca tenha a ver com a falta de profissionais específicos de ER; fica mais fácil alocar pessoas das Humanas para uma disciplina de RH do que para uma de ER. Ainda, outro motivo teria sido “por conta dessa questão da obrigatoriedade. Talvez por ser mais fácil de fazer com que o aluno assista, e que não haja muitas opções por não fazer”. Para Arthur, por não ser ER e sim RH, a disciplina torna-se obrigatória, não podendo os alunos escolherem não participar⁹⁸.

Marta não sabia dizer desde quando ocorrera a mudança. Segundo ela, a troca de nomes não foi uma escolha da escola, e sim imposição da SEC: “a gente não escolhe nada! Isso aí veio pronto”. A professora ofereceu uma longa resposta a respeito da razão da mudança:

Por que eles queriam tirar esse estigma de religião. Porque antes era religião. Então parece que a criança tinha um medo, ou não gostava. Então pra amenizar, pra deixar ela mais suave... porque aí tu não trata só da religião. Tu pode tratar da ética, da moral, dos costumes, do grupo, trabalhar em grupo, ter o conjunto. Partir pra outro lado, como é a ética, o que é moral, né? Que que é importante? Quais são os valores de cada um? O valor tá na religião mas também tá na pessoa. E esses valores que ele vai trabalhar são valores pro resto da vida. E ele vai precisar deles pro mundo do trabalho também. Então é importante que se traga, que se trabalhe esses valores. E dentro de cada uma delas a gente pode mostrar algumas coisas pra se trabalhar em relação aos valores. Que eles tão se perdendo também por aí né. As novelas de hoje estão um pouco carregadas. Como, no mundo deles, o mundo da novela também faz parte, eu creio que é importante tu trabalhar também esse outro lado né.

Não tenho como afirmar se a prática de se adotar um nome local para o ensino religioso ocorre com frequência em outros lugares. No entanto, é curioso que em dois dos três colégios pesquisados esse dado tenha aparecido. A troca de nomes aponta para o processo de fuga da religião pelo qual a disciplina passa: como afirmou a vice-diretora do Colômbia, o nome *ensino religioso* remete à idéia de se estar usando o espaço da sala de aula para “dirigir” os alunos a “uma religião”. Ainda, a troca de nomes permite que, como afirma Henrique, a disciplina adquira uma aparência de obrigatoriedade.

Os nomes escolhidos pelo Argentina e pelo Colômbia em substituição a ensino religioso também dizem muito a respeito do modo como as escolas significam a disciplina: tanto “Estudos Contemporâneos” como “Relações Humanas” permitem que virtualmente quaisquer assuntos possam ser abordados, desde que entendidos como sendo “atuais”,

⁹⁸ Voltarei a esse assunto no item 3.5.

“contemporâneos”, “da realidade do jovens”, ligados à convivência, sociabilidade, ética e valores⁹⁹. Nos dois casos, o nome da disciplina atua como um grande guarda-chuva, no interior do qual quaisquer assuntos poderão ser abordados sem que pareçam estar deslocados – o que pode ser uma solução espontânea para o problema da indefinição do conteúdo oficial do ensino religioso.

3.3. Orientações, diretrizes ou recomendações da escola sobre o ER

De maneira geral, nas três escolas não havia nenhum documento “oficial” (como resoluções ou planos de estudos) em relação ao ensino religioso¹⁰⁰. Não havia nada específico em relação ao ensino religioso nos regimentos ou projetos político-pedagógicos. As orientações recebidas pelos professores restringiam-se a comentários verbais por parte da direção e/ou coordenação pedagógica das escolas. Quando houve tentativa de produção de algum documento, foi infrutífera.

Quando perguntei à Regina sobre as diretrizes e normatizações do Argentina para o ensino religioso, ela hesitou, e disse que teria de olhar. Levantou-se, abriu o arquivo, pegou um material em uma das gavetas. Voltou com uma pasta com os planos de ensino de Estudos Contemporâneos, cada série possuindo uma lista de conteúdos¹⁰¹. Acompanhando nos documentos, Regina exemplificou os assuntos dos Estudos Contemporâneos: “globalização, movimentos sociais, cidadania, sustentabilidade, meio ambiente, exclusão e inclusão, intolerância, violência doméstica, drogas, essas coisas...”. Pedi-lhe que me apresentasse então os assuntos para o Ensino Religioso. Não havia um material similar para tal disciplina.

Regina levantou-se outra vez para consultar o computador e verificar se encontrava alguma coisa. Chamou-me, mostrou os arquivos de texto, imprimiu-os e me entregou. Os documentos compilavam diretrizes gerais em relação ao ER, mencionando a Constituição Estadual, a LDB e os pareceres do CEEEd/RS¹⁰². No principal deles, uma espécie de ata de

⁹⁹ A utilização da disciplina para a discussão de “temas atuais” também aparece em Ahlert (2008, p. 03), quando afirma, sobre o trabalho de campo em aulas de ensino religioso em escolas públicas de Joinville, Chapecó, Itajaí, Criciúma e capital de Santa Catarina: “De maneira geral, observamos uma preocupação recorrente entre os professor@s de Ensino Religioso em trazer para as aulas, tanto as temáticas previstas no conteúdo programático da grade proposta, quanto de trazer acontecimentos/eventos atuais, que estivessem presentes na mídia ou que eram assuntos considerados ‘dos jovens/adolescentes’”.

¹⁰⁰ Após enviar o texto para meus interlocutores, Lúcia me corrigiu, apresentando os planos – ver Anexos 7 e 8.

¹⁰¹ Incluída nesta dissertação como Anexo 3.

¹⁰² Incluídos nesta dissertação como Anexo 4.

alguma reunião ou parecer consultivo interno sobre o assunto, discorre-se sobre a necessidade de se realizar reforma na grade curricular local para a inserção do ER. Em nenhum desses documentos há referência a Estudos Contemporâneos como sendo a disciplina alternativa ao Ensino Religioso.

No Bolívia, também não há documentos sobre o ER. Lúcia explicou que o plano de estudos da escola estava sob reformulação, e não havia ainda algo pronto relacionado ao ensino religioso¹⁰³. A mesma inexistência de documentos ocorre no Colômbia. Para Júlia, essa disciplina “bem sinceramente, é um problema”, pois ainda que ocorram tentativas de se estabelecer uma linha geral unificada no colégio, cada professor a desenvolve a seu modo, conforme os interesses dos alunos, ou com o que acredita ser viável. Eles entregam o seu plano de estudos ao início do ano, mas não existe uma diretriz única. Júlia destacou que Marta chegou a oferecer uma proposta de plano para a disciplina, a ser adotado pela escola no intuito de uniformizar sua condução, porém “não colou muito”. De modo que não há nenhuma formalização¹⁰⁴.

Quando perguntei sobre as orientações, diretrizes e recomendações existentes na escola acerca do ensino religioso para Dolores, a professora repetiu não haver tal disciplina na escola, e comentou as orientações gerais sobre o que se oferece ao invés:

Como não se ministra aula de ensino religioso, nós, reunindo todos os professores, a gente decidiu que primeiro nós tínhamos que trabalhar a questão da auto-estima do aluno, da autoconfiança, dessa visão, assim, grupal, de identificação com o grupo, e depois temas atuais, temas que perpassam todo tipo de problema que se trata hoje em sociedade. Como o aborto, homofobia, todos os temas aí, drogas, tudo mais.

Da mesma maneira, Osvaldo também pareceu educadamente desviar da pergunta, afirmando existir o projeto político-pedagógico da escola, e a orientação sendo a de trabalhar “a diversidade religiosa, democrática, e diminuir as diferenças, as diferenças culturais, os preconceitos, isso que é o cerne”. Quando Marta ficou responsável pelo ensino religioso, em 2011, não havia nenhuma formalização, apenas um esboço de plano iniciado pelo professor

¹⁰³ A coordenadora justificou-se pela inexistência de legislação nacional, fato que ela não tinha absoluta certeza: “É que o ensino religioso, assim como as outras disciplinas, ele também tem os planos de estudo né, que os professores discutem. Mas como não existe legalmente [*se interrompeu*] – não tem os PCN’s de ensino religioso né? Eu não conheço, pelo menos. Não existe como... a diretriz... Não existe né? [*confirmei a inexistência*] Pois é. Então os professores se utilizam de materiais impressos que eles tem pra se guiar”.

¹⁰⁴ Júlia detalhou que o próprio projeto político-pedagógico da escola é bastante desatualizado. Em 2012, houve o avanço de ter sido elaborado um novo regimento (“que na verdade também foi meio que imposto né [*pela SEC*]”). Contudo, o PPP, que deveria ter sido feito antes do regimento, para que este estivesse de acordo com aquele, permanece muito antigo.

Túlio¹⁰⁵. Isso a levou a pesquisar e elaborar um plano ela própria – seguido por ela, porém, como dito por Júlia, não adotado oficialmente pela escola. Arthur resumiu sua resposta a um “é bem livre”, não havendo nenhuma formalização. Comentou também ter ocorrido uma tentativa de elaboração de um plano de estudos (suponho que se referia ao de Marta), mas que “não foi bem sucedida”, pois “um professor fez de um jeito, outro pensou de outro, e não houve nenhuma reunião com supervisão que botasse um norte na coisa”.

A fala dos professores deixa clara uma liberdade grande quanto às possibilidades de elaboração do conteúdo da disciplina e condução das aulas, apontando para orientações apenas orais recebidas por eles por parte da escola. Deste modo, como dissemos Seffner e eu:

Fruto de uma falta de programas consolidados, e também da diversidade de pontos de vista sobre o que deve ser estudado no ensino religioso, percebeu-se uma grande autonomia concedida pelas direções das escolas aos professores para elaborarem o currículo da disciplina da forma que melhor entenderem. (SEFFNER; SANTOS, 2012, p. 72)

Essa situação não parece ser exclusividade da cidade de Porto Alegre. Oliveira afirma, sobre pesquisa realizada em escolas de Uruguaiana:

Como vimos, há uma disparidade no modo de conceber o Ensino Religioso, cada docente rege seu espaço conforme seu ritmo de trabalho, suas prioridades e sua compreensão do conteúdo. [...] As professoras que tem planejamento para trabalhar o Ensino Religioso, demonstram autonomia na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos, tendo em vista que, nem a escola, nem os órgãos competentes do Estado ou do Município, fornecem materiais ou estudos direcionados à área do Ensino Religioso. (OLIVEIRA, 2011, p. 43).

O mesmo foi observado por Valério em Pernambuco:

[...] o atual gestor da escola analisada ainda não tem conhecimento da resolução que trata da questão do ensino religioso em seu estado. Questionado a respeito da escolha dos conteúdos ele afirmou que ela é feita de forma aleatória e sem muito planejamento, disse também que a escola não dispõe de recursos didáticos específicos para a disciplina. [...] de modo geral os professores possuem idéias diferentes em relação a metodologia de trabalho, aos conteúdos trabalhados e a finalidade da disciplina. (VALÉRIO, 2008, p. 30).

Em relação ao estado de Santa Catarina, em que existe um conteúdo programático para o ensino religioso bastante consolidado pela SEC local, Jesus, Sucupira e Carneiro apontam para a possibilidade de “liberdade” em relação a ele, pois alguns professores disseram

¹⁰⁵ Ver nota de rodapé número 54, página 51, do primeiro capítulo.

seguirem “à risca” os conteúdos programáticos, enquanto outros afirmaram ser possível ter alguma autonomia:

[...] existem diferentes leituras sobre o grau de fechamento e o grau de autonomia possibilitado pela existência da proposta curricular. Apesar destas variações, em nenhum momento nenhum dos professores explicitou que algum assunto a ser trabalhado não pudesse ser incluído nos conteúdos das aulas de Ensino Religioso. (JESUS; SUCUPIRA; CARNEIRO, 2008, p. 03).

A respeito dessa “liberdade” conferida aos professores do ensino religioso, permanece válida a observação feita por Seffner e eu a respeito de pesquisa conduzida em 2010:

[...] o elevado grau de autonomia gera uma espécie de livre docência concedida aos professores de ensino religioso, em oposição à situação que vigia em todas as demais disciplinas, onde há um referencial curricular definido e modalidades de supervisão – é claro o caminho que os professores devem seguir, e estão em geral sendo observados e cobrados se não o fazem. Contudo, se aceita com facilidade que na disciplina de ensino religioso predomine a ausência de regras – quase uma carta branca absoluta dada aos professores, embora alguns tenham enfatizado que se deveria consultar os alunos quanto aos temas que eles desejam discutir. (SEFFNER; SANTOS, 2012, p. 72).

Se por um lado a ausência de um plano de estudos oficial da escola para o ER repassa aos professores a tarefa de defini-lo (numa cadeia de repasses que inicia da Constituição Federal, passa pela LDB, atravessa as legislações estaduais e municipais até chegar às diretorias das escolas), ao mesmo tempo essa tarefa é recebida com ampla liberdade, dada a completa ausência de mecanismos reguladores: todos os professores relataram não terem sofrido qualquer espécie de intervenção ou supervisão, tanto por parte da escola, como por parte da SEC, conforme será visto a seguir.

3.4. Relação da Secretaria Estadual de Educação do RS com as escolas

Em razão da existência dos órgãos mencionados na introdução desta dissertação (a Coordenadoria do Ensino Religioso e o CONER-RS), perguntei aos entrevistados sobre a relação da SEC com a disciplina: se sabiam da existência de documentos, se houve algum oferecimento de cursos ou palestras, se havia alguma espécie de supervisão do trabalho realizado com os alunos. Quanto a este último item, todos os entrevistados negaram qualquer espécie de acompanhamento ou controle por parte da SEC quanto ao que é desenvolvido nas

aulas de ensino religioso. Também em relação ao conhecimento da existência de documentos ou materiais produzidos pela SEC sobre o ensino religioso, a resposta dos entrevistados foi negativa¹⁰⁶.

Quanto ao oferecimento de cursos de formação em ER, os três entrevistados do Colômbia relataram desconhecer quaisquer ações da SEC; tanto Júlia como Marta ironizaram não ser um preconceito em relação a esta disciplina em específico, pois para todas as outras igualmente não há. Os demais entrevistados, embora tenham afirmado conhecerem ou terem participado de formações oferecidas pelas SEC, ofereceram respostas não muito seguras sobre a existência dessas atividades.

Regina lembrou que, na época em que ocorreu a exigência da implantação da disciplina na escola, foi oferecida uma formação para os professores, na própria SEC. Alguns professores do Argentina teriam participado, incluindo Dolores. A coordenadora acredita que eles ainda a oferecem, embora não tivesse certeza; mas salientou que “hoje em dia, não é uma exigência ter feito um desses cursos para dar aula”. Lúcia afirmou algo parecido: explicou-me que, embora sendo do mesmo estado, cada Coordenadoria de Educação age de uma maneira, e exige coisas diferentes. Sabia por sua experiência de trabalho na cidade de Viamão que, lá, era uma exigência que só trabalhasse no ensino religioso os professores que tivessem formação, oferecida pela própria Coordenadoria. Em Porto Alegre, Lúcia tinha a impressão de ocorrerem oficinas e cursos de aperfeiçoamento para o ER, mas não existia na cidade a obrigatoriedade de os professores cursarem-no para darem aula. A única professora do Bolívia que havia participado de um curso desses, ocorrido na Livraria Paulinas, não estava mais ministrando a disciplina.

Segundo Osvaldo, uma vez por ano ocorre um curso sobre ensino religioso, oferecido pela SEC. Esses encontros de discussão sobre o ensino religioso são anunciados no site da SEC e ocorrem no centro da cidade, em lugares públicos como a Casa de Cultura Mário Quintana, mas ele não havia ainda participado.

Dolores frequentou cursos de formação sobre ER oferecidos pela SEC em 2002 e em 2008. Ambos ocorreram no próprio Argentina, com professores de várias outras escolas participando. Duraram em torno de três dias, e houve debates, trabalhos em grupo, apresentações e seminários. Dolores destacou o quanto “eles não nos deram algo pronto, sacramentado”, tendo havido um espaço de construção conjunta por meio da análise de documentos e debates. Pedi a ela exemplos de como haviam sido esses debates, porém

¹⁰⁶ Júlia acrescentou não haver orientações da SEC para nenhuma disciplina, havendo apenas material oferecido pelo MEC. Ela não sabia dizer, contudo, se para o ensino religioso haveria algum material similar.

Dolores não se recordava; lembrava vagamente que havia conteúdos que a SEC gostaria que fossem trabalhados com os alunos que os professores participantes do encontro acharam que “não iria chamar a atenção” para pessoas na faixa etária dos estudantes.

A despeito da Resolução do CEE exigir um mínimo de 400 horas-aula de cursos de formação específicos em ensino religioso para os professores da disciplina, as coordenadoras do Argentina e do Bolívia afirmaram acreditar não existir exigência de formação específica. Ainda, mesmo no caso de Dolores, única que freqüentou atividades de formação da SEC, sua principal lembrança era que a instituição não havia oferecido algo “pronto, sacramentado”, e que os professores do encontro discordaram, ao menos em parte, da proposta oferecida. Esses dados apontam para um problema na comunicação entre a SEC e as escolas.

Sobre a relação dos professores com as orientações das SECs, cabe citar este trecho de Miranda *et al* sobre campo realizado em Niterói:

A decisão sobre o que seria trabalhado com as turmas na escola onde estávamos realizando nosso trabalho de campo era tomada em uma reunião no início do ano com as três professoras de ensino religioso. Segundo elas, a Secretaria Estadual de Educação chegou a enviar um “papel” contendo indicativos do que se trabalhar em aula. Quando perguntamos a elas se podíamos ver tal documento, as três disseram que não lembravam mais onde ele estava, e, além disso, “o que acaba acontecendo é que cada um faz o que quer”. (MIRANDA; *et al*, 2011, p. 07).

Esse dado do Rio de Janeiro, um estado no qual há uma clareza maior quanto ao conteúdo do ensino religioso, definido como confessional, aponta para a liberdade de “cada um fazer o que quiser” como elemento bastante comum na maneira como o ensino religioso tem sido implantado em diversos locais do país.

3.5. Facultatividade do ER

Além de ser a única disciplina da grade escolar prevista na Constituição Federal, o ensino religioso também tem a peculiaridade de ser a única de oferecimento obrigatório por parte da escola e freqüência facultativa por parte do aluno. Ou seja: é possível optar não cursá-la. Contudo, sendo uma disciplina parte do “horário normal”, a opção por não freqüentar acarreta para a escola a demanda de oferecer alguma atividade alternativa¹⁰⁷.

¹⁰⁷ A legislação federal é omissa quanto ao que seja essa atividade alternativa, ficando a cargo das escolas decidirem o que oferecer no lugar. Contudo, permanecem as dúvidas: como conciliar a facultatividade da

São raros os casos de alunos ou pais que estão informados a respeito da facultatividade da frequência ao ensino religioso. Caberia à escola informá-los, o que em regra ocorre no momento da matrícula. Nem sempre é o que acontece: algumas escolas costumam não informar aos alunos sobre a facultatividade da disciplina, usando às vezes métodos questionáveis para forçar os alunos a cursarem-na e, assim, desincumbirem-se de oferecer atividade alternativa.

Quando perguntei se a disciplina era obrigatória ou facultativa no Argentina, Regina respondeu sem hesitação que ela é facultativa para o aluno e obrigatória para a escola, mencionando ser essa a “lei” do Conselho Estadual de Educação. No Argentina, os pais ou responsáveis são consultados sobre a participação dos filhos no momento da matrícula, e são eles que optam se querem ou não ensino religioso para seus filhos. Ao passo que tanto Lúcia quanto Júlia informaram que no Bolívia e no Colômbia a disciplina é obrigatória, motivo pelo qual os pais ou responsáveis não são consultados¹⁰⁸. Talvez justamente em razão disso, tanto no Bolívia como no Colômbia as respectivas coordenadoras entrevistadas não enfrentaram a situação de algum aluno solicitando não participar do ensino religioso. Júlia reconhece que o motivo é o desconhecimento da facultatividade: “eles não sabem [*risos*] e a gente não deixa explícito. Mas a verdade é que, como é uma disciplina não obrigatória, a gente não tem como obrigar esse aluno. Mas que ninguém saiba [*risos*]”.

Caso alguém descobrisse e pedisse para não participar, Júlia afirma que a escola teria então de liberá-lo, porém: “primeiro, seria feito o possível para que o aluno permanecesse, pois é complicado: no momento em que se abre uma brecha para alguns, é preciso abrir pra todos, e aí seria o caos atender a todos os que solicitassem não participar”.

Lúcia também não lidou com alunos solicitando deixar de participar do ER. Se a disciplina fosse facultativa (pois, segundo ela, seria caso constasse tal possibilidade no regimento, o que não é a situação do Bolívia), a alternativa provável seria oferecer um estudo num horário compensatório, de alguma disciplina que o aluno estivesse necessitando. Contudo, Lúcia salientou não haver recursos humanos disponíveis para tanto. O que acabaria sendo feito seria colocar o aluno na biblioteca durante o horário do ER, realizando algum trabalho de leitura. Ou então permiti-lo assistir alguma outra aula em alguma outra turma.

disciplina com a afirmação da LDB de ser o ensino religioso “parte integrante da formação básica do cidadão”? Os alunos que decidirem não participar serão considerados *menos* cidadãos que os demais? A lei está sugerindo que pessoas cuja dimensão religiosa é baixa ou inexistente são *menos* cidadãos?

¹⁰⁸ A esse respeito, posiciona-se Cavaliere (2007, p. 316) em relação à pesquisa conduzida nas escolas públicas do Rio de Janeiro: “Poucos casos foram relatados de responsáveis que procuram a escola e proíbem que seus filhos menores de 16 anos frequentem o ER, ou seja, o movimento se inverteu: pela lei o responsável deve autorizar que o aluno frequente o ER, na prática, ele precisa tomar a iniciativa de desautorizar”.

Regina foi a única que respondeu já ter ocorrido de alunos pedirem para não participar do ensino religioso. No entanto, a coordenadora informou que, após o responsável realizar a opção por tal disciplina no momento da matrícula, a menos que ele próprio retorne ao colégio para efetuar a troca, o aluno tem de permanecer na turma do ensino religioso. E, ainda assim, mesmo ocorrendo a solicitação de mudança pelo responsável, Regina salienta a dificuldade de resolver a situação, pois requer mudança de turma, e “é complicado para a escola. Dependendo da época do ano, a gente não permite que mude”¹⁰⁹.

Os quatro professores afirmaram nunca ter acontecido de alunos solicitando não participar da disciplina, e todos se colocaram favoráveis a atender o direito deles caso ocorresse. Assim como Lúcia, a solução de oferecer como atividade alternativa algum trabalho de leitura na biblioteca apareceu também nas falas de Marta e Osvaldo. Marta justificou que, sendo uma disciplina incluída no horário normal, não seria possível deixar o aluno vagando no pátio, de modo que seria preciso ocupá-lo com outra tarefa. Osvaldo comentou que já ocorreu de um aluno questionar, durante a aula, o porquê de terem de participar dela, e o quê o estudo desse assunto iria influenciar na vida dele. O professor enfatizou que “é proporcionado a eles esse tipo de questionamento”, mas que, ao longo das aulas, ao final do semestre, o aluno mudou de opinião, por ter visto que a disciplina traz outras questões, não só religiosas (“a questão da vida cotidiana, a vida em sociedade”).

Arthur ficou na dúvida se, por ser Relações Humanas ao invés de “a religião em si”, a disciplina não se tornaria obrigatória para os alunos¹¹⁰. Mas seria uma situação delicada: não saberia o que seria feito caso a escola trabalhasse “com a religião mesmo”. Mas em sua opinião, se algum aluno solicitasse não participar, deveria ser oferecida outra atividade a ele, sem discussão.

Segundo Dolores, nunca aconteceu de algum aluno pedir para não assistir a disciplina de ER em razão de seu conteúdo (“Até porque, quando eles optavam, eles iam de peito aberto, pra tratar os assuntos que tivessem ali pra serem tratados”). O que acontecia, na época em que havia ER e AEC, era de os alunos pedirem para trocar da primeira para a segunda não em

¹⁰⁹ As falas de Júlia e Regina remetem ao observado por Cavaliere (2007, p. 315, *passim*): “[...] inexistência de atividades alternativas para os alunos que [...] não queiram assistir às aulas de ER. Em nenhuma das escolas estudadas existe esse tipo de oferta. Os que não assistem às aulas de religião ficam ociosos. [...] Esse fato tem implicações graves no que tange ao direito de escolha dos alunos e suas famílias: muitos diretores justificaram o fato de não esclarecerem seus alunos sobre a não-obrigatoriedade das aulas de religião por falta de alternativas a lhes oferecer, o que traria problemas organizacionais e disciplinares”.

¹¹⁰ Discurso semelhante aparece em Giumbelli (2009, p. 48), ao falar do professor James: “Sobre a questão do caráter facultativo, James ao mesmo tempo a aceitava e a contornava. De um lado, declarava desde o primeiro dia aos alunos que a frequência não era obrigatória; de outro, considerava que a sua visão sobre a disciplina, ao não discutir religião, a tornava interessante para qualquer um”.

razão do conteúdo (por não quererem ter aulas de religião), e sim por simpatizarem mais com as aulas do outro professor. Dolores ressalta, contudo, que nenhum aluno seria forçado a assistir aula contra sua vontade, de maneira nenhuma. A opção dos alunos sempre é respeitada. Isso é, para ela, uma marca da escola, ser extremamente democrática.

O desconhecimento quanto à facultatividade do ensino religioso parece ser generalizado ao redor do país¹¹¹. Como afirma Cavaliere (2007, p. 316): “Em todas as escolas estudadas, a busca por informações relativas a como os alunos tem conhecimento do caráter optativo do ER obteve respostas evasivas ou contraditórias”. A prática das escolas oscila entre propositalmente não informar aos pais e alunos sobre a facultatividade, ou fazê-lo de maneira pouco clara, em situações pouco eficazes, como exemplifica Fernandes sobre pesquisa conduzida em Duque de Caxias, RJ:

De acordo com a direção das escolas e com as professoras do ensino religioso, apesar de não existir nenhum documento formal esclarecendo que a disciplina é facultativa, os responsáveis são comunicados sobre a “não obrigatoriedade de frequência escolar” nas reuniões do início do ano letivo que geralmente não contam com grande público. (FERNANDES, 2012, p. 27).

Ao não esclarecer sobre a facultatividade, as escolas se desincumbem da necessidade de oferecer atividade alternativa, conforme continua explicando Fernandes (2012, p. 27): “A escola também não oferece nenhuma outra atividade no horário da aula de ensino religioso para aqueles que não desejam frequentá-la, obrigando-os, pela falta de alternativa, a permanecer em sala de aula, o que torna compulsória a frequência às aulas”.

Em pesquisa também realizada em Duque de Caxias, Braga (2007, p. 13) comenta que: “a diretora da escola proibia a professora Márcia de informar aos alunos que o ensino religioso é facultativo. A justificativa da direção é compreensível: o colégio é muito pequeno para deixar um grupo de alunos no pátio”.

No mesmo sentido foi o observado por Miranda *et al* em Niterói:

As professoras de ensino religioso entrevistadas, afirmaram que o modo como a lei foi feita torna inviável a sua aplicação. Segundo elas, a escola não tem como dispor de tantos professores quantas forem as religiões dos alunos, e também não tem espaço suficiente para deixar fora de sala aqueles que não desejarem participar da aula. (MIRANDA; *et al*, 2011, p. 07).

¹¹¹ Quanto ao desconhecimento, também foi percebido em campo por Valério (2008, p. 31): “[...] o que mais chamou atenção foi o total desconhecimento de que o ensino religioso é uma disciplina de caráter facultativo. Tanto os pais como os alunos da escola analisada não receberam essa informação da direção da escola. De acordo com o gestor escolar isso não ocorreu por falta de iniciativas”.

Em duas das escolas investigadas por Giumbelli (2009), a condição facultativa é propositalmente não informada aos alunos, o que seus interlocutores entendem como uma forma de garantir frequência às aulas: “A diretora que foi entrevistada reconhece que não há divulgação sobre o caráter facultativo da disciplina. Teme que se isso fosse feito faltariam alunos para as aulas de ensino religioso” (GIUMBELLI, 2009, p. 39).

Segundo Carneiro e Alexandria:

Dada a dificuldade das escolas de oferecerem aulas que atendessem de fato aos alunos por credo, muitos diretores de escolas “recomendavam” aos professores de ensino religioso que estes não dissessem aos alunos que a disciplina era “facultativa”. Esta recomendação era justificada pela falta de local (sala de aula) onde os alunos que não pertenciam ao credo do professor pudessem ficar durante as aulas. Assim, os alunos permaneciam em sala de aula independentemente do credo que professavam e muitos professores por motivos que classificavam como “éticos” ou para “colaborar” com o diretor da escola, acabavam tendo que adaptar o conteúdo de ensino religioso confessional a ser oferecido. (CARNEIRO; ALEXANDRIA, 2008, [s.p.]).

Em pesquisa conduzida em Criciúma, SC, Cardozo (2008, p. 03/04) afirma que: “73.9% dos respondentes disseram desconhecer o caráter opcional da disciplina na escola; e, portanto, 91.7% afirmaram que a escola não dispõe de atividades alternativas a quem não cursa a disciplina ou disseram não saber se ela conta com tais atividades”.

No mesmo sentido foram os dados levantados por Monteiro e Cardozo (2008, p. 05) em pesquisa similar conduzida em escolas da cidade de Joinville, SC: “81% dos alunos entrevistados não sabiam que eles poderiam cursar ou não a disciplina”. Os mesmos autores acrescentam: “perguntados se a escola dispõe de atividades diferentes para os alunos que não se matricularem no Ensino Religioso, apenas 2% disseram que a escola dispõe de outras atividades, 71% afirmaram que não, e 27% não sabiam informar” (MONTEIRO; CARDOZO, 2008, p. 05).

Ao não esclarecer sobre a facultatividade, as escolas se desincumbem de oferecer atividade alternativa, porém, infringem o direito de escolha proporcionado pela Constituição Federal aos alunos quanto a participar ou não do ensino religioso. Por outro lado, as escolas apresentam diversas limitações em termos de pessoal e espaço físico para atender a possível demanda que a divulgação da facultatividade do ensino religioso acarretaria. O problema da não facultatividade é resolvido, em parte, por meio da justificativa de não se trabalhar “a religião em si” – que leva os professores a considerarem (como disse Arthur) que, por estarem falando de assuntos importantes a todos, não haveria a necessidade de facultar aos alunos participar.

3.6. Percepções pessoais a respeito do ensino religioso

Este item compila as respostas apresentadas a duas perguntas: “Nas suas palavras, o que você entende como ensino religioso?” e “Qual você acha que deve ser o papel do ensino religioso na escola pública?”. A intenção era verificar de que maneira, no plano ideal, os professores concebiam o que é ou deveria ser o ensino religioso. De modo geral, as respostas variaram em torno de propostas em que as religiões, no plural, fossem tomadas como objeto de estudo, os alunos tendo acesso à diversidade religiosa, compreendendo as características de cada uma e as suas diferenças. Em alguns casos, as respostas também apontavam para a utilização da disciplina como um momento de ensino de valores.

É importante destacar a recorrência com que o ensino religioso foi definido a partir de construções frasais na negativa, nas quais os interlocutores destacaram o que ele *não é*¹¹². Como lembra Giumbelli (2009, p. 35/36): “Se a própria idéia de ‘ensino religioso’ supõe a possibilidade de defini-lo, (..) a inscrição do que seja o religioso é um empreendimento com resultados fugidios, instáveis, polivalentes, difusos”¹¹³. No caso dos meus interlocutores, de maneiras distintas, todos me pareceram se colocar contrários a um modelo de ensino religioso confessional. Parece estar estabelecida a compreensão de que a utilização do espaço do ensino religioso com essa finalidade, de se ofertar aos alunos doutrina religiosa, conteúdo religioso *per se*, é errado – ou “fora de contexto”¹¹⁴. De modo que, como percebido por Regina, em razão disso ocorrem os processos de ressignificação, tendendo a deslocar a disciplina para outros assuntos – que mantenham a aproximação com elementos do universo religioso, mas que não se pareçam com nada especificamente religioso. Assim, ocorre um processo também percebido por Santos (2009, p. 117), no qual o “foco religioso se dilui em outras questões”,

¹¹² É importante mencionar também o quanto nenhum deles se posicionou *contra* a existência da disciplina; mesmo os auto-declarados ateus não se opuseram por completo a ela, deixando de emitir frases como “escola não é lugar de religião”. Apenas Dolores afirmou que a tiraria do currículo, porém a substituiria por outra coisa relacionada ao universo religioso.

¹¹³ Giumbelli (2009, p. 39) acrescenta: “[...] a idéia e o empreendimento de ‘definição’. O ‘ensino religioso’ coloca diretamente essa questão. Mesmo quando se tenta suprimi-lo, há uma operação, ao menos implícita, de definição: o que se pretende que fique de fora? Uma norma que aceita sua presença – em um quadro, reitero, em que domina o ‘ensino leigo’ – transforma a questão em um procedimento positivo: de que modo a religião pode figurar em uma escola pública sem solapar o princípio da laicidade? Nas duas situações, há o pressuposto de que o religioso é algo delimitável”.

¹¹⁴ Visto por outro ângulo, parece também haver um reconhecimento de que há uma diversidade religiosa nas escolas, e não seria justo com os alunos não cristãos forçá-los a assistir conteúdo religioso cristão. Suspeito que, muitas vezes, o que os professores associam com “a religião em si” seja sinônimo de “religião cristã”.

fato que aparece em diversas outras pesquisas, como em Fernandes (2012)¹¹⁵ e Molina (2012)¹¹⁶.

Regina, Osvaldo, Arthur e Júlia apresentaram opiniões em direção similar, negando que a disciplina deva adotar perspectivas religiosas específicas, e sim, que estude aspectos genéricos de cada uma. Para Regina, sendo a escola laica, “trabalhar religiões” (que me pareceu sinônimo para “conteúdo doutrinário religioso”) seria “um pouco fora de contexto”; o que deveria ser feito era ensinar “a história das religiões, as visões e características gerais de cada uma”¹¹⁷.

Osvaldo enfatizou que as religiões devem ser estudadas na escola a partir do papel ocupado por elas em sociedade, e não a partir das concepções religiosas individuais do professor ou assumidas pela escola. Segundo ele, nenhum grupo religioso deve receber tratamento privilegiado. Osvaldo também focou sua resposta no papel do ensino religioso como centrado na diversidade cultural religiosa, pautando-se pelos princípios de um Estado laico e democrático, no qual as religiões são estudadas em suas características sociológicas e econômicas, mas sem privilegiar nenhuma em específico.

Arthur acredita que, não sendo papel do Estado proselitizar, o melhor seria “fugir de uma abordagem dogmática ou catequizadora”. O professor achava importante trabalhar os diferentes aspectos das religiões “sem invadir a fé”, apenas mencionando quais são as crenças de cada religião, sem manifestar parcialidade. A importância da não manifestação de parcialidade vinha em conjunto com o reconhecimento por parte de Arthur de haver uma diversidade de pertencimentos religiosos por parte dos alunos da escola (“ateus, cristãos, judeus, pentecostais... aqui na escola temos tudo isso”).

¹¹⁵ Fernandes (2012, p. 26) afirma, sobre a rede de ensino de Duque de Caxias, RJ: “A razão para o distanciamento das instituições religiosas dos assuntos pedagógicos foi justificada [pela coordenadora do ensino religioso da Secretaria Municipal de Educação] com os seguintes argumentos: ‘o modelo de ensino religioso do município é definido como aquele no qual não se discute religião’ pelo fato de que ‘a aula de ensino religioso não é catecismo’ e, como determina a lei, ‘não se pode praticar o proselitismo, uma vez que a escola pública é laica’. E concluiu que esse é um procedimento que evita ‘potenciais conflitos com a comunidade escolar’”.

¹¹⁶ Molina (2012, p. 60) afirma, em pesquisa realizada em Salvador: “Perguntada se as religiosas interferem no PPP da escola, sua resposta foi incisiva em negar qualquer interferência. Isso porque, para a Servidora 1, ‘elas [as freiras] trabalham assim na perspectiva de estar respeitando a religião, nessa questão mesmo do respeito a todas as religiões. Ela apresenta a religião’. Contudo, o mesmo autor acrescenta: “há ainda um espaço no horário normal de aulas dedicado à formação para a Eucaristia [...] No tempo dessa ‘aula’, quinze ou trinta minutos quinzenais, um período distinto da aula de ER, a freira distribui as tarefas a serem realizadas em casa, ou seja, há mais de um momento na semana letiva em que as atividades normais da escola são deixadas de lado para alguma atividade com as freiras” (MOLINA, 2012, p. 60).

¹¹⁷ Para Regina, é o dever de não oferecer conteúdo doutrinário religioso nas escolas que leva os professores a trabalharem outros assuntos (como, exemplos dela, “valores e atitudes”). Mas Regina não concorda com esse desvio: ela entende que o ensino religioso deveria trabalhar as características gerais das religiões, como a história, a influência, o espaço, a visão e os dogmas das religiões.

Júlia comentou sua experiência como aluna em colégio de freiras durante o ensino fundamental, no qual a única religião estudada era a católica, para defender que o ensino religioso adote outra abordagem, informando aos alunos sobre as diferentes opções religiosas disponíveis (“porque, às vezes, vem de família, aquela coisa, e tu nem tens acesso às outras religiões”), sem centrar-se em uma única.

Dolores apresentou uma posição radical, dizendo de saída que, por ela, tiraria a disciplina do currículo, pois, em regra, a maioria dos professores são católicos, e os alunos ficam sem oportunidades de conhecerem outras religiões. Se não fosse possível oferecer tantos professores quantas fossem as religiões dos alunos, então a disciplina não deveria existir. O que seria mais interessante para ela seria substituí-la por uma atividade educacional complementar, na qual as diferentes religiões seriam trabalhadas de maneira similar ao que é feito na disciplina de Estudos Contemporâneos.

Dolores apontou a importância de pautar o ensino religioso pelo fomento nos alunos do respeito à diversidade religiosa, em razão do papel da escola em promover a convivência harmônica em sociedade. A professora enfatizou o quanto o papel da disciplina deve ser “esclarecedor”, atuando no sentido de obter “o respeito acima de tudo. Não importa se faz lavagem cerebral, se não faz: tem que respeitar a diferença. Esse é o grande papel”. Pois a escola deve “ajudar a formar cidadãos com uma consciência de que existem diversas religiões, e que cada um é livre, na sua opção, e que temos que aceitar todos como são. E um agnóstico é tão bem-vindo e tão querido quanto um crente”.

Lúcia e Marta responderam mencionando valores, considerando o papel da disciplina como sendo o de instruir os alunos, dada a falta de referências externas. Para Lúcia, o ER é, em primeiro lugar, “a valorização da vida, e a valorização do eu enquanto ser humano”. Para ela, é importante criar na criança e no jovem, independentemente da escolha religiosa individual que se faça, a consciência de si (“se eu não gostar de mim, quem vai gostar? Ou, como eu posso ser fraterno com outras pessoas, ou ter qualquer tipo de valor com outras pessoas, se eu não tiver comigo primeiro?”). Nas palavras da coordenadora, há aqui uma espécie de “mistura do psicológico com o espiritual”. De modo que a base do ER é formada por dois importantes itens: o já referido conhecimento de si e, também, o conhecimento “de que há uma força maior, que há um deus; eu acho que essa questão da espiritualidade também entra na religiosidade”. É preciso oportunizar aos alunos o conhecimento das diversas religiões para que saibam que elas existem, “e que todas elas servem para o bem”¹¹⁸. O papel

¹¹⁸ Fala similar foi colhida em campo por Fernandes (2012, p. 29): [*questionada sobre a importância do ER na escola, uma professora afirmou*] “É importante a criança acreditar que há uma força superior, mas que não é

do ensino religioso acaba sendo “educar o aluno para a vida”, pois “eles não tem idéia do que ela é. O melhor momento para essa preparação é o ensino religioso. Educar o coração”. Lúcia destacou o quanto, hoje, mesmo em alunos adultos, é fácil perceber desestabilização emocional, crianças já nascidas em ambientes de violência, abuso ou abandono¹¹⁹. Daí a grande responsabilidade da escola de “plantar a sementinha” da valorização da vida, e de ensiná-los a saberem lidar com conflitos e obstáculos do futuro.

Lúcia acrescentou que “o professor do ensino religioso deve ter uma sensibilidade a mais, um dom”. A partir de sua experiência como professora de crianças pequenas, que, como todos, chegam à escola trazendo seus muitos problemas, Lúcia considera isso “como dentro do ensino religioso”. Ela afirma que muitas vezes teve de parar a aula e narrar um pouco de sua vida para os alunos, pois “o exemplo é tudo na vida de uma criança”, e “é importante tocar o coração” delas. Lúcia acha que “o diálogo, a experiência de vida de cada um, como exemplo, é fundamental para trabalhar essa questão no ensino religioso e também fora, né. O ensino religioso é a oportunidade maior, o horário nobre, digamos”. Não deveria, portanto, ser encarada apenas como uma disciplina para preencher carga horária, pois parando para pensar, “todas essas questões que devem ser trabalhadas no dia-a-dia com os alunos, elas envolvem o ensino religioso. E tantas pessoas não se dão conta disso. Não tem como separar o ensino religioso das outras disciplinas. Eu acho que tá integrado”.

Quanto ao que Marta acha que o ensino religioso deve ser, cabe mencionar sua resposta por inteiro:

Olha, eu creio que, pra mim, é essa questão dos valores, de mostrar as religiões em si, e trabalhar os valores dessas crianças. Porque isso tá meio perdido. A família em si, ela tá, como é que eu vou te dizer, ela se desintegrou né. A família antes nós tínhamos a mãe, que era o modelo dentro de casa, que educava, e que ajudava os filhos. Hoje em dia nós temos um pai trabalhando, uma mãe trabalhando, e os filhos então eles ficam ou na escola, ou depois na frente do computador ou na rua. E já se perdeu alguns valores não é, em relação à família em si. E eu creio que isso deve ser trabalhado então nessa cadeira e é importante a gente ter esses valores de volta. Porque são importantes. É importante as pessoas terem um relacionamento, saberem se portar, e isso acho que faz parte desse ensino. Diria que ele tá dentro, inserido aí né. Por que que voltou a filosofia à todo vapor? Por que ela também vai trabalhar todos esses aspectos que são importantes pra formação do homem né.

preciso brigar por isso. Essa força vai querer sempre o bem. Se Deus te criou para fazer o bem, você não tem que criar conflito com o outro que não é igual a você.”

¹¹⁹ A esse respeito, Lúcia acrescentou: “Imagina uma criança que apanha todos os dias, vem pra escola e falam em paz, e amor – o que é isso pra ela? Inclusive, a forma de se trabalhar isso tem que ser muito dinâmica né, talvez com dinâmicas mesmo, de grupo, vivência entre os alunos, assim. Tem que ser no exemplo, sabe? É como um professor de repente pedir pra turma ‘falem baixo’ gritando [*risos*]. É uma coisa, assim... não faz sentido. Aí eles já vão ver naquele professor aquele pai, aquela mãe, que lá em casa gritam com eles o tempo todo. Aí começam os conflitos. Tem pessoas que não entendem porque que alguns alunos são antipáticos, aí eles não tem simpatia, tem uma antipatia. Porque enxergam alguém ali né, que faz aquele mesmo tipo de coisa. Projetam no professor”.

Essas afirmações farão especial sentido ao final do item a seguir.

3.7. Diluição do religioso, declínio moral, necessidade de valores

Em continuidade ao item anterior, abordo aqui, a partir dos dados de outros pesquisadores de campo em ensino religioso, o caminho do processo de diluição da religião, que parece ocorrer de maneira similar em lugares bastante distintos. São três elementos que aparecem com muita frequência nas falas dos docentes: a negação do ensino religioso como devendo tratar de *religião em si* (o que chamo aqui de “diluição da religião”); a substituição da religião por *valores* (termo polissêmico que pode incluir uma diversidade imensa de assuntos, mas costuma orbitar em torno de “ética”, “moral”, “convivência social” e “cidadania”) e a justificativa para essa necessidade de valores como sendo em razão de uma falha social e/ou familiar na criação dos adolescentes (algo que chamo aqui de *declínio moral*).

Uso a expressão *declínio moral* com base em Machado (2008). A autora cita pesquisa realizada em dez países do mundo¹²⁰ demonstrando “a importância da pertença religiosa na articulação das identidades dos atores sociais brasileiros”. Focando sua análise em torno dos pentecostais, a autora afirma:

De modo geral, o brasileiro apresenta uma percepção negativa da sociedade nacional com 79% dos entrevistados indicando o declínio moral como um dos grandes desafios a serem enfrentados na atualidade. A porcentagem dos pentecostais que se mostraram preocupados que a degradação dos padrões de conduta vigentes no país é três pontos percentuais superior à média brasileira e esses entrevistados revelaram também uma expectativa maior em relação à função moral da religião nos outros espaços de organização social e política. (MACHADO, 2008, p. 149).

Além das diversas vezes em que meus interlocutores se utilizaram do termo *valores*, a referência a essa palavra aparece também nas pesquisas de Braga (2007)¹²¹, Carneiro e

¹²⁰ A pesquisa foi conduzida pelo Pew Research Center, e intitula-se “Spirit and Power”. Pode ser acessada no link: <<http://pewforum.org/publications/surveys/pentecostals-06.pdf>>.

¹²¹ Afirma Braga (2007, p. 15), ao relatar um encontro de professores de ER do qual participou em 2005: “A impressão que se tem ao ouvir os relatos dos professores é a de que há por parte do corpo docente uma preocupação em transmitir aos alunos valores morais e éticos compatíveis com o mundo em que vivemos, trabalhando em sala de aula temas que hoje em dia causam inquietação e polêmica”.

Alexandria (2008)¹²², Jesus, Sucupira e Carneiro (2008)¹²³, Fernandes (2012)¹²⁴, Silva (2012)¹²⁵. Analisemos a maneira como Cavaliere se pronuncia sobre o assunto:

Quando solicitados a opinarem sobre como deveria ser o ER na escola, a maioria dos professores descreve formas muito genéricas de trabalho pedagógico com “valores”, “amor”, “direitos e deveres”, “ética”, “respeito”, “solidariedade”, enfim, *um conjunto de noções que não dependem e nem são exclusivas da dimensão religiosa*. (CAVALIERE, 2007, p. 329, grifei)

Em minha leitura, esses assuntos que costumam ser resumidos no termo “valores” são noções fronteiriças, compreendidas pelo senso comum como associadas ao universo religioso o suficiente para serem abordadas na disciplina de ensino religioso, porém, dissociadas o bastante para atuarem como substituição à *religião em si*. Embora *valores* não seja um conteúdo *propriamente religioso*, está relacionado e ao mesmo tempo não é exclusivo do universo religioso, a ponto de se fazer legítimo em sala de aula sem desrespeitar a diversidade religiosa.

Ou, ao menos, em tese. A complexidade do termo *valores* no contexto do ensino religioso é que, em diversas situações, em especial quando ele vem associado ao discurso do declínio moral, há um pano de fundo cristão que dá um colorido religioso específico a ele. Nesse ponto, é importante lembrar o que Kant tem a dizer sobre o declínio moral:

¹²² Carneiro e Alexandria (2008, p. [s.p.]) afirmam: “[...] parece predominar entre os professores, as direções das escolas e mesmo alunos, a idéia de que o ensino religioso deve ser oferecido de forma ampla, contribuindo na ‘formação e consolidação de valores’, sobretudo na ‘formação da cidadania’. Ficando a dúvida de qual é o sentido que está sendo atribuído à noção de cidadania e de que valores estamos falando [...]”.

¹²³ Jesus, Sucupira e Carneiro (2008, p. 05): “A cidadania, uma das temáticas abordadas nas entrevistas também tem seu lugar na transversalidade. Direitos, deveres, ética e responsabilidade são citados pel@s professor@s como valores que costumam ser discutidos e trabalhados, tanto dentro da sala de aula, como também em atividades extra-classe como visitas a instituições de apoio a criança, ao idoso, visitas a reservas indígenas entre outras. Para muit@s professor@s a justificativa sobre a importância do ER nas escolas, quer de maneira obrigatório ou opcional, está relacionada à formação dos jovens com relação a valores e na sua formação para a vida em sociedade”.

¹²⁴ Fernandes (2012, p. 28): “De acordo com a Coordenadoria de ensino religioso, no município de Duque de Caxias, a proposta do ensino religioso pauta-se na ‘pedagogia do cuidado com a vida’, centrada na ‘transmissão de valores como solidariedade, respeito, família, união’, entre outros aspectos. ‘Os temas desenvolvidos centram-se no combate à violência, na preservação do meio ambiente, na reflexão da importância da vida, da necessidade de cuidar do corpo e de viver em harmonia na sociedade’ entre outros. A proposta de trabalho está alinhada – segundo ela - com a concepção do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)”.

¹²⁵ No mesmo sentido é a observação de Silva (2012, p. 133): “Logo que cheguei à escola, fui conversar com a diretora sobre minha pesquisa. Expliquei que pretendia assistir as aulas de ensino religioso, tendo em vista que essa seria uma disciplina propícia a ocorrer conflitos relacionados à religião. Ela logo mostrou sua discordância em relação a minha hipótese, e disse: ‘Não, aqui nós não temos esse tipo de problema. O que as professoras de religião ensinam no colégio é a questão dos valores, da formação. Não é ensino sobre como rezar uma missa, essas coisas. Isso dá tão certo que uma das professoras foi homenageada pelos alunos no final do ano.’ (Diretora do CECS).”

Que o mundo vai de mal a pior é uma queixa tão velha como a história, ou mesmo como a velha arte poética, tão velha quanto a mais velha entre todas as poesias, a religião dos sacerdotes. Todas deixam o mundo começar, da mesma maneira, a partir do bem: da época áurea, da vida no paraíso, ou de uma ainda mais feliz em comunidade com seres divinos. Mas esta felicidade deixam desaparecer em breve como um sonho; e apressam, então, a decadência para o mal (o moral, com o qual o físico anda sempre em pares iguais) com uma queda acelerada: tanto que agora (este agora é tão velho quanto a história) vivemos na última época, em que o último dia e a ruína do mundo se aproximam [...]. (KANT, 1974, p. 367).

Entretanto, ao contrário de Kant, cuja filosofia moral oferece um mandamento apenas de cunho formal (o imperativo categórico), a minha suspeita é que o projeto cristão de conferir materialidade a tal mandamento a partir de valores caros a tal religião vem sendo efetivado no contexto do ensino religioso, de maneira que esses valores são tidos como universais a todas as religiões e não específicos, ou centrais, de uma em especial. Afirmando isso pois, em diversas falas colhidas por vários pesquisadores, a falta ou perda de valores vem associada com uma falência social e/ou familiar, problema cuja solução aparece ligada ao ensino de valores reconhecidamente ou não cristãos¹²⁶. Conforme defende Dickie:

[...] um ponto que considero crucial para pensar o ER no Brasil: o esforço das religiões para garantir sua presença na escola se dá em nome da importância dos valores que as religiões podem aportar para a vida dos estudantes e suas famílias, valores estes que estariam sendo perdidos no mundo social contemporâneo. Ao salientar este ponto, quero mostrar que, apesar de todo o esforço relativizador do empreendimento de formar professores que possam exercer este relativismo, há neste esforço um viés cristão muito forte e que raramente é assumido. Porque, *ao falar dos valores, os defensores do ER na escola tem expressado aqueles valores que são caros e específicos à tradição cristã e ao espírito ecumênico: a solidariedade, a fraternidade, o amor ao próximo e o respeito pela diferença. Retomando algo que dizia ao expor, anteriormente, os resultados de nossa pesquisa, chamo a atenção para o fato de que nem todas as religiões tem estes valores como centrais, nem mesmo como valores seus.* (DICKIE, 2008, p. 05/06, grifei)

A referência a um declínio moral também aparece nas pesquisas de Braga (2007)¹²⁷, Silva (2008)¹²⁸, Miranda *et al* (2011)¹²⁹. A oscilação entre o não falar de religião e ao mesmo

¹²⁶ Cabe citar como exemplo dessa ambiguidade o projeto de lei da deputada estadual do Rio de Janeiro, ex-atriz e missionária Myrian Rios, “Programa de resgate de valores morais, sociais, éticos e espirituais”. Afirma reportagem do jornal O Globo: “Sancionado na quinta-feira pelo governador Sérgio Cabral, o projeto de lei [...] tem a finalidade ‘promover o resgate da cidadania, o fortalecimento das relações humanas e a valorização da família, da escola e da comunidade como um todo’. [...] A deputada dá uma dica na justificativa do projeto: ‘infelizmente, a sociedade de uma maneira geral vem cada dia mais se desvinculando dos valores morais, sociais, éticos e espirituais [...] Sem esse tipo de valor, tudo é permitido, se perde o conceito do bom e ruim, do certo e errado. Perde-se o critério do que se pode e deve fazer ou o que não se pode’. Para disseminar o que é certo e errado, a nova lei determina que o governo do estado deve fazer convênios e parcerias ‘articuladas e significativas’ com prefeituras e sociedade civil”. Fonte: <<http://oglobo.globo.com/rio/cabral-aprova-lei-da-moral-dos-bons-costumes-7329567>>. Acesso em: jan. 2013.

¹²⁷ Segundo Braga (2007, p.39): “O projeto que Roberto implantou no Colégio Carlos Alberto guarda muita relação com a sua maneira de enxergar as dificuldades da juventude e seu desejo de ajudá-la. Na opinião do professor, as famílias de hoje não estão mais em condições de orientar seus filhos e transmitir valores morais.

tempo falar de valores religiosos, dado o declínio moral, aparece com clareza na fala de uma das entrevistadas de Molina:

[...] eu acho que deveria sim [*voltar a ter ensino religioso nas escolas*] porque eu só estou vendo caos. Cada vez mais caos! [...] As pessoas tem falta de Deus na sua vida. Se não acredita em Deus, as pessoas tem falta de valores na sua vida, não importa que nome você queira dar. [...] porque antigamente ele fazia parte do currículo escolar, hoje não faz mais. Eu sou... Se eu fosse hoje professora de religião, eu iria pontuar todas as religiões. Então não poderia chegar na aula e falar do catolicismo. Eu estaria fazendo catequese. Então aí ou a gente trabalha um pouco da religião ou a gente trabalha somente valores da espiritualidade, o que eu acho que seja o mais sensato de se ter. (MOLINA, 2012, p. 58).

É interessante que, na fala dessa entrevistada, ela reconhece como problema fazer catequese em sala de aula, o que a faz preferir “pontuar todas as religiões”, trabalhando “somente valores da espiritualidade”. Contudo, ao apresentar a associação entre o “caos” e a “falta de deus” na vida das pessoas (cuja consequência é a falta de valores em suas vidas, “não importa que nome você queira dar”), parece-me ocorrer outro fenômeno comum no ensino religioso de elementos específicos do cristianismo sendo tomados como universais. Isso também aparece em Fernandes:

Embora as professoras observadas tenham manifestado neutralidade na condução de suas aulas são comuns referências a assuntos ligados à religião em trabalhos realizados pelas próprias professoras, cujas citações variam entre “Deus ama quem protege sua criação” ou “a boca fala do que o coração está cheio”, com clara citação a “Lucas 6.45”, apesar de reforçarem nas entrevistas a necessidade do “respeito à pluralidade religiosa”. [...] [*essas mesmas professoras*] Salientaram também - em que pese aparente contradição – que “a escola deve ser laica”. (FERNANDES, 2012, p. 28).

Essa contradição também aparece em Giumbelli (2009, p. 39), ao relatar o caso do professor Bento que, a despeito de ser militante católico e de ser professor em um estado que

Roberto acredita que os valores devem ser passados em casa, pela família, e não é função da escola fazer isso. Mas, diante da situação em que a família ‘está largada’, a escola pode atuar como ‘pronto-socorro’ conjuntamente com a Igreja, outra instituição que, para o professor, transmite valores às pessoas”. O mesmo autor ainda refere, em relação à sua segunda interlocutora: “a professora Márcia também acha que hoje as famílias encontram dificuldades para dar valores morais e orientação para os jovens. A professora acredita que, em muitos casos, os próprios pais não têm esses valores morais e, por isso, não podem transmitir o que não possuem” (BRAGA, 2007, p. 58).

¹²⁸ Silva (2008, p. 138): “Uma das professoras, diversas vezes, explicava-nos sobre o comportamento negativo dos alunos, que segundo ela ‘estão perdendo os valores, estão sem referências, o problema é que a maioria deles tem uma família desestruturada, que não consegue dar conta desses valores, aí a gente [os professores de ensino religioso] precisa resgatar isso”.

¹²⁹ Miranda *et al* (2012, p. 06) afirmam: “Este tipo de comentário, que relaciona uma suposta perda de valores à família, foi constante durante as conversas que mantivemos com as professoras ao longo do trabalho de campo – reforçando a ideia do uso de um discurso religioso de fundamento cristão, embora as professoras afirmem que não se trata de um conteúdo religioso, mas sim ‘moral’, generalizando para toda a sociedade, valores que na prática correspondem a princípios cristãos, sem explicitar essa contradição”.

adotou o modelo confessional de ensino religioso para as escolas públicas, “não imprime à disciplina caráter confessional”. O mesmo ocorre com outro interlocutor de Giumbelli (2009, p. 44), Henrique, pastor evangélico desde cedo, que afirmou em entrevista: “as aulas de ensino religioso não podem ser aulas de catequese ou de proselitismo e sim [*devem*] seguir uma linha que contemple a história das religiões, da ética e da cidadania”¹³⁰. Entretanto, apesar de opinar nesse sentido, o mesmo professor Henrique afirmou em outro momento que “[a]s religiões são caminhos diferentes para se chegar ao mesmo Deus” e que a bíblia “sempre será uma referência numa sociedade de herança cristã” (GIUMBELLI, 2009, p. 44).

Percebe-se aí a oscilação entre adotar uma direção não-confessional, porém, uma não-confessionalidade (ou interconfessionalidade) construída a partir de um referencial religioso específico. No mesmo sentido é a observação de Miranda *et al*:

[...] percebemos que embora a legislação contemple formalmente o respeito à diversidade religiosa, na prática, a predominância de professores cristãos (evangélicos e católicos), associada às rotinas do cotidiano escolar acabam transformando o ensino confessional em algo que se pretende ser “pluri-religioso”, mas não é, na medida em que não resulta de um acordo entre diversas entidades religiosas [...]. (MIRANDA; *et al*, 2011, p. 08).

Outros pesquisadores também encontraram situações em que símbolos religiosos específicos são tomados como “universais”¹³¹. Caso especialmente eloqüente é narrado por Medeiros (2012, p. 39): após descrever a existência de um quadro com a oração do pai-nosso na entrada do prédio de uma das escolas visitadas em sua pesquisa, e informar que os alunos são obrigados a rezarem-na no início das aulas, cita frase da diretora da escola: “isso não causa nenhum problema. A oração do pai-nosso é uma oração universal”. A diretora de uma das escolas visitadas por Pereira e Nishimoto (2012, p. 87) no Mato Grosso do Sul também justificou a rotina do pai-nosso rezado ao início de cada semana com os alunos invocando sua universalidade. Molina (2012, p. 57) narra fala da Facilitadora de uma das escolas pesquisadas em Salvador, na qual, a despeito de não existir a disciplina de ensino religioso,

¹³⁰ Giumbelli (2009, p. 44) acrescenta: “Assim como Bento, Henrique fazia uma crítica ao modelo confessional baseada em questões práticas – ‘o Estado não tem infra-estrutura para ter várias salas com vários professores de credos diferentes’ – sem deixar de insinuar discordâncias de outra ordem, pois optava por ‘ministrar o Ensino Religioso de forma interconfessional e inter-religioso’ (E). Na forma interconfessional, predominaria o ‘ponto de vista cristão, onde se trabalha mais os valores do que o aspecto doutrinário’; no inter-religioso, a opção é pelo ‘ponto de vista das diferentes religiões a fim de conhecê-las e respeitá-las’ (E)”.

¹³¹ Ainda em Giumbelli (2009, p. 44) encontramos outra citação de entrevista com seu interlocutor Henrique comentando os objetivos da disciplina: “possibilitar ao aluno o despertar de uma consciência religiosa através de um trabalho teórico-prático, fundamentado no conhecimento da doutrina de Jesus Cristo e no cultivo de valores essenciais à dignidade humana (fraternidade, justiça, paz, etc) que estão presentes no cristianismo e nas mais expressivas religiões da humanidade” (E)”.

todas as segundas-feiras os alunos rezam o pai-nosso “em agradecimento à bondade de Deus, seguido da Ave-Maria”.

Voltando a Giumbelli, interessante pensar a partir da fala de outra interlocutora sua, a professora Maria, que:

Invocou a própria experiência para se referir à Bíblia como um bálsamo. Sua consulta não se destinaria apenas aos cristãos, mas também aos ateus, pois o livro é um “grande tratado de Antropologia, de Psicologia”, que ajuda a entender o homem “em sua completude”. [...] Maria já tratou de outras religiões do tronco monoteísta. Já falou de personagens de vários contextos históricos, como Buda, Gandhi, Madre Teresa, Luther King, Mandela, exemplos de como reatualizar de muitas formas os ensinamentos de Cristo. Na verdade, para ela, há algo em comum a todos os credos religiosos, que se concentra nos valores que ensinam, como o Bem, o Amor, a Paz, a Fraternidade, a Compaixão. Valores que faltariam à sociedade contemporânea, imersa em criminalidade, corrupção, violência, consumo de drogas. Valores que faltariam sobretudo à juventude. (GIUMBELLI, 2009, p. 45).

A fala de Maria condensa todos os elementos dessa lógica bastante freqüente no ensino religioso: de um lado, a disciplina é compreendida como não devendo adotar parcialidade e deixar de trabalhar conteúdo religioso *em si*. De outro, o que é oferecido ao invés é muito registrado na chave dos *valores*, termo altamente polissêmico no interior do qual é possível encaixar todo e qualquer assunto – inclusive religiosos. Sendo que os elementos religiosos que conseguem transitar no interior da disciplina acabam sendo aqueles das tradições religiosas hegemônicas. Ou seja: quando se barra a religião do espaço do ensino religioso, me parece estar sendo feita uma obstrução ao uso da sala de aula como um espaço abertamente doutrinário cristão (em virtude de haver uma vaga compreensão geral de o ensino religioso já ter sido em algum momento *sobre religião em si*, ou seja, catequético); contudo, quando se recorre aos (ou se permite a entrada dos) elementos do universo religioso, são justamente aqueles do universo cristão que encontram livre passagem.

O que não significa, como alertam Miranda *et al* (2011, p. 10), que “essa postura seja tomada de maneira consciente, proposital”. O processo que me parece estar operando nas escolas é o *discurso das religiões do mundo* abordado por Masuzawa (2005):

[...] o novo discurso do pluralismo e diversidade de religiões, quando finalmente lançou-se no mundo e tornou-se uma prática estabelecida na primeira metade do século vinte, não deslocou nem desabilitou a lógica da hegemonia européia – previamente embasada na linguagem e na universalidade do cristianismo – mas, de certo modo, deu-lhe novo fôlego” (MASUZAWA, 2005, p. xiv, traduzi)¹³².

¹³² No original: “[...] the new discourse of pluralism and diversity of religious, when it finally broke out into the open and became an established practice in the first half of the twentieth century, neither displaced nor disabled the logic of European hegemony – formerly couched in the language of the universality of Christianity – but, in a way, gave it a new lease”.

Segundo defende Masuzawa, foi esse mesmo *discurso das religiões do mundo*, originado na Europa cristã, que postulou serem todas as religiões do planeta caminhos distintos para se chegar a um mesmo lugar. Assim, todas as religiões atenderiam às mesmas ansiedades humanas e cultuariam o mesmo deus, tendo apenas adotado, cada uma, aspectos distintos em razão de particularidades locais.

Desse modo, o reconhecimento, por parte dos professores, da pluralidade religiosa e da necessidade de não se adotar parcialidade no ensino religioso não necessariamente torna o espaço escolar “neutro” em matéria religiosa, pois os parâmetros do que conta como religião disseminados no senso comum são muito informados pelas religiões cristãs, e são eles que encontram livre trânsito quando não há regulação clara quanto ao que deve ou não ser abordado nas escolas. Embora, no meu campo, esses aspectos não tenham aparecido de maneira tão expressiva quanto nos demais casos referenciados acima, tanto Lúcia como Marta apresentaram discursos em uma direção que privilegia a circulação de elementos das religiões hegemônicas – como os tais “valores”.

4 COMO A RELIGIÃO APARECE E DESAPARECE NAS ESCOLAS

Este capítulo aborda a oscilação do aparecimento/desaparecimento das religiões no interior do universo escolar, para além do ensino religioso, por meio da análise de dois temas: a presença de símbolos religiosos no espaço físico das escolas, e a ocorrência de situações de conflito por motivo religioso entre os alunos. Nos dois casos, há uma oscilação na percepção dos professores, em que ora a religião aparece, ora desaparece. Ainda, incluo neste capítulo dois itens relacionados à religião que eu fiz aparecer por meio das entrevistas: solicitei a meus interlocutores que oferecessem um conceito de religião, bem como me apresentassem suas trajetórias religiosas. Também nas respostas a tais questões a oscilação do aparece/desaparece se fez presente.

4.1. Símbolos religiosos

Apenas no Argentina eu não percebi símbolos religiosos nos espaços em que circulei ao longo do campo. Contudo, tanto no Bolívia como no Colômbia, não foi necessário procurar para encontrá-los: apresentaram-se com clareza na primeira visita. No Bolívia, logo na entrada do colégio, à esquerda, existe uma parede separando a secretaria do hall, com uma janela para atendimento ao público. É possível enxergar, na linha dos olhos, na parede ao fundo, um retrato de Nossa Senhora de Fátima, embaixo de um relógio redondo. Na parede à direita da janela, também no interior da secretaria, sobre uma mesa, havia uma estátua de Santo Antônio segurando o menino Jesus, de uns 50 cm. O mesmo retrato de Nossa Senhora presente na secretaria estava colocado em posição de destaque tanto na sala de vídeo (acima do quadro negro) como no refeitório (acima do balcão em que a comida é servida).

No Colômbia, há um crucifixo imenso na entrada, na parede da esquerda, logo em frente à bancada das zeladoras da escola. Subindo a escada da direita para o segundo andar, na parede, há um afresco pintado sobre azulejos, no estilo barroco português (porém, todo colorido, não apenas em azul), com uma reprodução do quadro Primeira Santa Missa de Vítor Meirelles, no qual há vários índios em volta de padres consagrando a hóstia em frente a uma grande cruz de madeira, com uma paisagem tropical ao fundo.

Dolores ratificou minha impressão de ausência de símbolos no Argentina respondendo negativamente à minha pergunta, enfatizando: “Não, nesta escola, não [*há símbolos religiosos*]. É laica”. Quando fiz a mesma pergunta à Regina, a coordenadora respondeu que tinha, porém não mais. Antes, havia uma capela na escola, que acabou fechada, desativada pela direção. A coordenadora interrompeu a entrevista para questionar outra professora presente na sala sobre o motivo do fechamento da capela; após, acrescentou que se deveu em razão da falta de pessoal para cuidar daquele espaço, que vinha sendo utilizado pelos alunos para fumar e namorar¹³³. A despeito da desativação, Regina comentou que a diretora teve a intenção de reativá-la, dessa vez com outro santo: uma imagem de São Pedro, padroeiro do estado do Rio Grande do Sul e da escola, foi comprada, em torno do ano de 2008. Contudo, ainda não estava instalada em nenhum espaço. Permanecia guardada num armário na direção.

Lúcia afirmou não haver símbolos religiosos no espaço físico do Bolívia, ou pelo menos ela achava que não havia. Segundo se recordava, os símbolos existentes eram muito pessoais, como santinhos na sala da vice-direção. Mas nada “a nível pedagógico, assim, pra ti trabalhar com os alunos”¹³⁴, e nem de maneira geral no colégio. Osvaldo foi mais perceptivo, confirmando a existência de símbolos “predominantemente católicos”, citando a presença de Nossa Senhora e de um crucifixo.

Júlia disse não haver símbolos no Colômbia. Mencionou apenas a existência de uma cruz, guardada numa gaveta na mesa de seu colega de sala. O objeto fora recentemente alvo de brincadeiras, o colega dizendo que ainda iria pendurá-lo. Segundo Júlia, houve um diretor que teria pendurado cruzeiros em todas as salas; por algum motivo, elas foram retiradas. Mas uma dessas permanecia na escola, guardada nessa gaveta. Esses eventos foram anteriores à sua chegada na escola, então ela não sabia maiores detalhes.

O único símbolo religioso que Arthur percebeu no espaço físico do Colômbia foi um crucifixo na biblioteca, que ele não tinha certeza se ainda estava lá. Em razão de alguma

¹³³ Regina acrescenta: “A capela era um lugar bem interessante: ela ficava num dos andares, tinha a santa, a mesa e umas cadeiras. E no fim do ano, debaixo dessa toalha, ficava cheio de bilhetinhos pedindo pra aprovar de ano, e tal, muitos, muitos, era bem comum, assim, pedidos pra que fossem aprovados, pra que se salvassem em Matemática, em Química, essas coisas. Eu ainda comentava com eles ‘não adianta botar bilhetinho pra santa lá na capela’ [*risos*]. Mas aí hoje não tem mais”. Também aqui é possível pensar numa oscilação: se a capela era destituída de sua sacralidade, profanada pelos jovens que a usavam para namorar e fumar, ao mesmo tempo a toalha de mesa da santa ficava cheia de bilhetinhos, talvez dos mesmos jovens.

¹³⁴ A fala de Lúcia me remete à observação similar feita por interlocutora de Fernandes (2012, p. 29): “[...] na sala de uma diretora havia um crucifixo preso na parede e a imagem de uma santa sobre o armário. Quando perguntada sobre a exposição desses símbolos, ela argumentou que sua sala era um ‘local privado’, onde o material exposto não está ali para ‘passar mensagens’, mas sim para ‘produzir uma atmosfera familiar e acolhedora’. A fala da diretora ignora que por ser pública a escola não deve manifestar afinidade com essa ou aquela fé e que a cruz é um símbolo religioso da fé cristã, embora considerado inócuo pela mesma, desrespeita a liberdade de crença de pais e alunos que não professem aquela fé. É interessante notar que esta mesma diretora, por diversas vezes, disse que a escola é laica”.

reforma no local, o objeto teve de ser retirado, e Arthur não tinha certeza se havia sido colocado de volta.

Marta citou os azulejos pintados com a primeira missa do Brasil, que apresentavam a questão da religião ali pela retratação do padre Anchieta.

É curioso pensar o quanto Dolores não se lembrou de mencionar a capela, que, embora fechada havia poucos anos, durante parte significativa de seu tempo no colégio esteve aberta. Da mesma forma, impressiona que tanto Júlia como Lúcia não tenham identificado nenhum dos símbolos expostos no colégio; mesmo Marta e Arthur não citaram os mesmos símbolos. As respostas dos entrevistados corroboram o que afirma Giumbelli (2012, p. 95) a respeito da invisibilidade dos crucifixos em repartições públicas: “embora claramente expostos, não são notados pela maioria dos freqüentadores dos espaços que os abrigam”.

A exposição de símbolos religiosos cristãos no ambiente escolar também foi percebida em outras pesquisas. Na primeira escola municipal da cidade de Salvador visitada por Molina (2012, p. 57), o autor encontrou uma bíblia na recepção e crucifixos em algumas salas de aula¹³⁵. Na terceira escola, conveniada com instituição católica de freiras¹³⁶, o autor afirma: “é indispensável dizer que há símbolos religiosos na escola” (MOLINA, 2012, p. 59). Apenas na segunda escola visitada, conveniada com associação civil ligada à religião espírita: “Em nenhum lugar da escola observei qualquer símbolo religioso nas paredes, livros sagrados ou algo do tipo” (MOLINA, 2012, p. 58).

Além de símbolos religiosos, Grassi (2012)¹³⁷, Pereira e Nishimoto (2012)¹³⁸, Fernandes (2012)¹³⁹ e Medeiros (2012)¹⁴⁰ relataram o costume de serem realizadas orações,

¹³⁵ O autor acrescenta: “Minha visita deu-se na semana anterior à Páscoa: coelhinhos sorridentes e coloridos mencionavam Jesus e episódios bíblicos e estavam pendurados nas paredes dos corredores e das escadas. Ao final dos degraus, dois anjinhos ajoelhados, um negro e um loiro, recebem os passantes com a aparência de estarem ‘rezando por suas almas’” (MOLINA, 2012, p. 57).

¹³⁶ Segundo o autor, a rede municipal de escolas de Salvador apresenta diversas situações de convênio, nas quais o espaço físico é cedido pelas instituições religiosas, porém, os custos de manutenção das instalações são arcados pela prefeitura.

¹³⁷ Grassi (2012, p. 51) afirma: “[...] algumas escolas mantêm símbolos religiosos, como crucifixo, imagem de Jesus, imagem de Nossa Senhora em locais como: secretaria, diretoria e sala dos professores. Em algumas escolas são feitas orações e as citadas foram Pai Nosso e Ave Maria no pátio e salas de aula, sempre salientando que é de acordo com a professora de classe”.

¹³⁸ Segundo Pereira e Nishimoto (2012, p. 87): “No momento de visita à escola, elementos implícitos, tais como símbolos religiosos, estavam presentes no espaço escolar, a exemplo do crucifixo estampado na parede da instituição. [...] Na rotina da escola, a oração do ‘pai nosso’ realiza-se constantemente no primeiro dia da semana, momento em que o hino nacional também é cantado. Além disso, nas comemorações e festividades da escola, a apresentação religiosa se faz presente. Segundo as palavras da Diretora da escola, o ‘pai nosso’ é uma oração universal”.

¹³⁹ Afirma Fernandes (2012, p. 30): “Das 6 escolas pesquisadas, uma não oferecia o ensino religioso, todavia observou-se a presença da religião em inúmeros espaços da escola. Na biblioteca havia uma bíblia destacada em um pedestal sobre a mesa. O livro, segundo informações, ‘fica sempre aberto com a mensagem do dia para os

especialmente o pai-nosso, antes ou ao início das aulas. Destaque-se que, tanto Pereira e Nishimoto no Mato Grosso quanto Medeiros no Rio de Janeiro, escutaram de seus interlocutores não haver problema em rezar o pai-nosso com todos os alunos em virtude de ser uma “oração universal”.

A imprensa brasileira tem noticiado casos similares:

Levantamento feito pelo portal Qedu.org.br a partir de dados do questionário da Prova Brasil 2011, do Ministério da Educação, mostra que em 51% dos colégios há o costume de se fazer orações ou cantar músicas religiosas. Apesar de contrariar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), segundo a qual o ensino religioso é facultativo, 49% dos diretores entrevistados admitiram que a presença nas aulas dessa disciplina é obrigatória. Para completar, em 79% das escolas não há atividades alternativas para estudantes que não queiram assistir às aulas. Fonte: <<http://oglobo.globo.com/educacao/ensino-religioso-obrigatorio-em-49-de-escolas-publicas-contra-lei-7928028>>. Acesso em: mar. 2013.

É importante destacar que nenhum relato de símbolos religiosos em escolas denuncia a presença de símbolos de outros coletivos religiosos que não aqueles específicos das tradições católico-cristãs. Impressiona o quanto tais símbolos são pouco percebidos pelos circulantes do local em que estão expostos, e raramente tem sua presença questionada – quando são retirados ou deslocados, em regra, é por razões logísticas específicas, como faxinas ou reformas. E mesmo quando são retirados em razão de serem símbolos religiosos, raramente são descartados, permanecendo guardados em algum armário ou gaveta.

visitantes daquele espaço’. No mural havia um ‘e-mail’ da direção aos professores, destacando que haveria uma ‘missa pelo 39º encontro dos ex-alunos da escola’. Um professor, católico praticante, comentou que inicia sempre suas aulas ‘rezando a oração do Pai nosso’ com seus alunos, sendo usual a escola realizar uma ‘missa de ação de graças em agradecimento ao final do ano letivo’. Nas reuniões e comemorações de encerramento do ano, bem como nas comemorações de aniversário dos professores e dos funcionários, são comuns uma reza coletiva, onde as pessoas ‘ficam de mãos dadas’. Geralmente reza-se o ‘pai nosso’”.

¹⁴⁰ Medeiros (2012, p. 39), sobre a primeira escola visitada: “O prédio escolar era a casa principal de uma congregação feminina internacional religiosa e esse foi doado à prefeitura com o intuito de se fazer ali uma instituição educacional. A diretora foi coordenadora diocesana da Renovação Carismática Católica – RCC, sendo assim a escola está repleta de símbolos e liturgias católicas. Logo na entrada do prédio há um quadro com a oração do pai-nosso em que os alunos são obrigados a rezarem no início das aulas. Segundo a diretora ‘isso não causa nenhum problema. A oração do pai-nosso é uma oração universal’”. Ainda Medeiros (2012, p. 41), sobre a terceira escola visitada: “Ao entrar na escola, deparamo-nos, na sala de professores, com duas imagens e uma Bíblia. Segundo a diretora as reuniões de professores normalmente se iniciam com uma oração para que eles possam trabalhar ‘mais tranquilos’, bem como as aulas, que se iniciam com a oração do pai-nosso”.

4.2. Conflitos religiosos

Este item compila as respostas às perguntas “Já percebeu alguma situação de conflito por motivo religioso entre os alunos?” e “Já percebeu algum preconceito contra as religiões afro, espíritas, ou neopentecostais?”. A intenção era constatar se ocorriam situações de conflito entre os alunos motivadas por assuntos religiosos, ou tensões na qual elementos religiosos apareciam ou eram utilizados com intuito discriminatório¹⁴¹.

As três coordenadoras pedagógicas negaram ter ocorrido alguma situação de conflito entre alunos em razão de motivo religioso, ou, ao menos, não foram procuradas para solucionarem questões do tipo. Regina ressaltou apenas que já aconteceu de surgirem debates em sala de aula quanto a pontos de vista divergentes em razão de religião, e exemplificou citando uma aula de História sua, na qual um aluno se retirou dizendo “se vamos discutir esse assunto eu vou me retirar, porque o pastor disse que discutir é coisa do demônio”. Regina complementou, referindo-se a isso: “tem umas posições bem radicais que aparecem...”. Mas enfatizou que alunos brigando entre si por causa de religião nunca havia ocorrido.

Regina ainda relatou que, em conjunto com sua função de coordenadora pedagógica no Argentina, é professora de História e ensino religioso em outra escola, em Gravataí, cidade da Grande Porto Alegre. Com base nessa experiência, Regina afirma que “mesmo quando o ensino religioso trata de religiões, não trata das religiões de matriz africana”. Em suas aulas de história, a professora questiona muito o quanto é comum o acesso às lendas e mitos ligados às religiões européias (exemplificando com a grande difusão dos deuses da Grécia antiga), e o desconhecimento quanto a lendas e mitos das religiões africanas.

Além disso, Regina percebe também uma dificuldade por parte de os alunos pertencentes a cultos de matriz africana reconhecerem-se publicamente dessa maneira. A razão disso, segundo ela, é o bullying sofrido pelos que assumem tal pertencimento. Os outros alunos costumam referir-se a tais pessoas como “batuqueiro(a)”, usando o termo como categoria de acusação. Regina acrescenta notar algum tom de medo na maneira como os alunos falam disso. Regina disse que no Argentina já “aconteceu uns casos” de situações de bullying religioso, e usou como exemplo de coisas que os alunos dizem as frases: “essa aí é batuqueira, não dá pra se meter com ela!” e “toda a família dela é batuqueira!”. De modo que

¹⁴¹ Miranda *et al* (2011, p. 03) afirmam: “Os conflitos que tinham motivação religiosa não ocorriam nas aulas de ensino religioso, mas sim durante aulas de outras disciplinas, o que nos levou a entender que os conflitos extrapolam os limites das aulas de ensino religioso e fazendo com que nosso objeto se expandisse para além destas aulas”.

os alunos de religião afro-brasileira não se sentem confortáveis em falarem de suas religiões. Mesmo nas vezes em que Regina pergunta em sala de aula quem conhece as lendas dos orixás, as histórias dos deuses africanos, a versão deles para o mito do surgimento do homem, os alunos nunca respondem. Nenhum parece saber. Quando pergunta se alguém frequenta alguma dessas religiões, e poderia contar alguma dessas histórias, nenhum se manifesta.

Contudo, houve uma aula em que Regina convidou um babalorixá a estar presente, todo paramentado, e conversou com seriedade sobre as religiões africanas. Segundo ela, não apenas todos os alunos escutaram com bastante respeito, como ainda os fiéis enfim se manifestaram. Revelaram os orixás de quem eram filhos, mostraram guias. Regina salientou, contudo, o quanto essa abertura não é obtida com frequência em sala de aula, quando não há a presença de um representante religioso¹⁴².

Tanto Osvaldo como Arthur negaram terem presenciado conflitos religiosos. Osvaldo enfatizou o trabalho anti-bullying realizado na escola, como por exemplo nos casos de bullying esportivo e racial; mas ainda não havia percebido bullying religioso. No entanto, quando perguntei se o professor havia percebido algum preconceito contra religiões afro, espíritas ou neopentecostais, Osvaldo respondeu que sim:

Digamos assim, valorizar somente duas religiões, ou seja, o catolicismo e o protestantismo, em detrimento das demais. Isso é cultural. Isso até os próprios livros didáticos, se nós pegarmos, eles valorizam mais essas duas em detrimento das demais. E essas diferenças a gente percebe como uma herança cultural que o aluno traz e não se dá conta de que tá preterindo determinado segmento religioso.

- Tu te lembras de alguma situação específica?

Ah sim. Por exemplo assim, 'ah, tu ficou batendo cabeça a noite toda por isso não consegue pensar agora!'. O Testemunha de Jeová, por exemplo, 'ah, o cara passou batendo nas casas dos outros, se tu for lá em casa, vou te colocar os dois pitbull pra te por pra correr'. Essas brincadeiras trazem no fundo uma grande verdade, que é a ignorância religiosa.

Arthur disse nunca ter visto conflitos religiosos, até por ter visto poucas manifestações religiosas por parte dos alunos. O que presenciou foram situações como “aquela coisa de apontar, o cabeludo, a crente, o gordinho, o careca... não como bullying propriamente, mas como caracterização de pessoa, talvez”. Quando especifiquei, perguntando sobre preconceito

¹⁴² Nesse sentido, cabe citar trecho de reportagem: “Também umbandista, a professora de Artes da rede municipal do Rio Christiane Ribeiro diz que alguns seus alunos de 7 a 13 anos começaram a revelar que tinham a mesma religião que ela após virem sua tatuagem com a inscrição “Eparrei, Oyá” (Salve Iansã!, em yourubá). — Tanto o calar quanto o fingir que não se sente incomodado com o deboche são formas de engolir o preconceito. Eles têm medo de ficar à margem — relata Christiane”. Fonte: <<http://oglobo.globo.com/educacao/ensino-religioso-obrigatorio-em-49-de-escolas-publicas-contra-lei-7928028>>. Acesso: Mar/2013.

contra religiões minoritárias, Arthur também negou, apresentando uma exceção: “tirando aquela coisa, ‘vou fazer uma macumba pra ti’, algumas brincadeiras utilizando um termo de religião afro, por exemplo, não vi nada... ainda que essa brincadeira possa ser interpretada como uma ofensa...”.

Dolores e Marta responderam terem visto situações de conflitos religiosos. Dolores afirmou que foram “muitos, muitos”, e apresentou uma longa resposta:

Por exemplo, principalmente essas novas igrejas, Universal, essa outra, como é, a Renascer, a ponto de haver, assim, eles ficaram, não se dando mais. Porque eles ficavam indignados com o fanatismo. E esses que eram dessas igrejas queriam impor, de todo o jeito, o pensamento deles. E o grupo reagia, não queria. E por ter um colega, assim, com sérias dificuldades, dizendo pros colegas que o salário dele ia todo pra igreja. E eles ficavam indignados, e tentavam ajudar o colega, mas o colega achava que eles é que estavam errados, e não ele, que estava dando todo o seu salário. Então, às vezes, eu tinha que interferir, porque, muitas vezes, eu te disse, eu fazia trabalhos sobre cultura religiosa. Conhecer para respeitar as diversas religiões. Mas não pra fazer algum tipo de avaliação, ou crítica. Mas em determinado momento havia sim conflitos, bem sérios.

Quando especifiquei a pergunta sobre situações de preconceito contra religiões minoritárias, Dolores respondeu que nunca notou nada contra espíritas e afros; contra os neopentecostais, sim: “Porque eles consideram que os seguidores dessas religiões são muito fanáticos, e eles acham que eles são... é feita uma lavagem cerebral, e eles não enxergam mais nada, e a verdade é só aquela. Então por isso existe, por parte de uns, preconceito”.

Marta exemplifica as falas que percebe como conflitos religiosos e apresenta sua explicação para o motivo delas:

Tipo aquela coisa, ‘olha, eu vou botar um galo preto em ti, porque a minha mãe vai fazer tu calar essa boca!’. Sabe, essas coisas assim às vezes acontece. ‘Vou te mandar um feitiço bem brabo e tu vai ver!’. Isso ainda tem, a gente ouve de vez em quando. Parece que isso leva ao medo, sabe que isso vai deixar então a pessoa com medo, assim. Isso vai dar força pra ele. Então eles tem essa... [risos] De vez em quando eles jogam com isso. Jogam mesmo. Mas dessa forma assim. Porque eu acho que tem muita gente de religião. Aquela parte do [Lomba do] Pinheiro principalmente a gente nota que eles são muito arraigados né. ‘Lá no meu terreiro eu bato tambor’, esse ano eu ouvi isso. Então tem uma ligação mais forte com essa religião ali praquele lado, já notei. No ano passado eu não notei tanto, este ano já notei mais esta parte, que eles falam né, entre eles e tudo, então a gente fica de olho escutando.

Especificamente em relação aos pertencimentos religiosos minoritários, Marta afirmou:

Às vezes tu nota essas meninas que usam os vestidos cumpridos, sabe, e os cabelos, que são as crentes como eles chamam né? Então eu vejo que há um certo... ‘ai, ela é crente’, sabe, ainda tem. E geralmente pode ver que elas são separadas. Geralmente elas não tão no grupo. Ou, se elas ficam, é num grupo muito fechado. E eu já notei, não é de agora. Não na minha aula especificamente. Eu noto em relação à escola. Quando eu trabalhava história, eu tive algumas alunas ao longo dos anos e notei essa questão. É mais feminina. Não vejo muito o lado masculino com esse preconceito, mas vejo o lado feminino. Eu acho até pela característica da roupa, do cabelo... e geralmente esses alunos vão muito bem. São alunos que tem um conhecimento, e se dedicam mais à escola. Geralmente, tu pode notar que eles vão muito bem.

- Mas algo como xingamentos, assim...?

Não, não. Tu nota que só aquela coisa velada, sabe. A gente nota que há um respeito, assim... mas eles não chegam perto. Eles ficam na deles, eles aceitam, mas há uma reserva ali. Isso eu já notei.

Uma chave de leitura para o modo como a intolerância religiosa aparece nas escolas parece ficar clara nesta última frase de Marta: embora não ocorram situações abertas de enfrentamento, há “uma coisa velada” perceptível; de um lado, há um respeito à maneira como determinadas religiões aparecem, e de outro, os alunos “não chegam perto”; “eles aceitam, mas há uma reserva”. Ao mesmo tempo em que se utilizam os elementos religiosos como motivo de chacota, tem-se medo deles.

Entendo possível estabelecer aqui um paralelo entre a maneira condescendente dos professores em relação às “brincadeiras” em questões religiosas e de gênero/sexualidade¹⁴³, a partir de um argumento apresentado por Monteiro e Cardozo (2008, p. 22), explicando o alto índice de repressão à expressão pública da homossexualidade nas respostas dos alunos de ensino religioso à pergunta sobre gays poderem se beijar e andar de mãos dadas: “De um lado, há uma tolerância em relação às manifestações afetivas de gays, lésbicas e travestis, amparada na idéia de respeito e de igualdade entre os indivíduos. De outro, há limitações e condições de possibilidade para tais práticas”. (p. 22)

Em minha leitura, essa mesma relação de *tolerância* em conjunto com *limitações e condições de possibilidade* parece existir em relação ao assunto religião. Isso fica mais evidente na situação das meninas crentes narrada por Marta, que ao mesmo tempo são toleradas em sua diferença (cabelos compridos, vestimentas recatadas, atitude discreta) e

¹⁴³ Nesse sentido, Jesus, Sucupira e Carneiro (2008, p. 04) oferecem outra comparação possível entre intolerância religiosa e intolerância de gênero/sexualidade nas escolas: “Brincadeiras e piadas muitas vezes são vistas pel@s professor@s como inofensivas e não são percebidas como manifestação de preconceito porque, segundo el@s estas manifestações são direcionadas a todos @s alun@s, homossexuais e heterossexuais”. Os dados de Cardozo (2008, p. 26) apontam para a recorrência dessas “brincadeiras”: “Categorias acusatórias apoiadas na depreciação de formas de sexualidades não heteronormativas são constantemente empregadas entre colegas, tanto em tom de brincadeiras entre pares quanto em tom de provocações entre sujeitos em conflito. Para 83.7% dos respondentes, os amigos e colegas costumam fazer piadas sobre homossexuais e travestis e utilizam categorias como “machorra”, “sapatão”, “viado”, “gayzinho” como xingamentos”.

deixadas de lado; contudo, encontram repressão quando manifestam seus posicionamentos “fanáticos” e “radicais”, como afirmaram Dolores e Regina.

Do mesmo modo, em relação aos fiéis de religiões afro-brasileiras, os discursos inclusivos e de respeito à diversidade religiosa são limitados pela condição de possibilidade de tais pessoas não se manifestarem publicamente sobre suas religiões, sob pena de serem-se caracterizadas como “batuqueiras” e/ou “macumbeiras”. Nesse contexto, chama a atenção a recorrência com que os professores costumam descaracterizar tais situações potenciais de conflitos religiosos como “apenas brincadeiras”¹⁴⁴. Cabe aqui a observação de Cardozo:

Questionados sobre a existência de alunos de religiões ou de cultos diferentes na mesma turma, 91.4% reconheceram diversidades de crenças e de práticas religiosas entre os colegas. As avaliações dos respondentes a respeito da convivência entre múltiplos sistemas religiosos residem na idéia de uma “normalidade”, a qual, entretanto, não se mostra problematizada pelos sujeitos em questão. *As respostas de que “é normal” conviver com pessoas de cultos ou de religiões diferentes pode, por um lado, expressar espaços de tolerância religiosa, e, por outro, uma situação hierárquica e conflitiva institucionalizada.* Poucos foram os entrevistados que afirmaram haver conflitos oriundos da diversidade de práticas religiosas, os quais se amparam especialmente em chistes e provocações provenientes de estranhamentos face às crenças e às práticas do outro. (CARDOZO, 2008, p. 09, grifei)

A dificuldade de os alunos pertencentes a religiões de matriz africana de se reconhecerem como tal em aulas de ensino religioso, referida por Regina, aparece também em outras pesquisas. A seguir, cito fala de um interlocutor de Cavaliere:

A gente estuda as religiões, o que cada uma prega, a história das religiões – os umbandistas ficam constrangidos de falar sobre a sua religião, mas como a aula é bem neutra eles falam, ou melhor, um ou outro fala – mas os umbandistas, eles são difíceis, são um grupo com dificuldade de se expressar; os católicos e os evangélicos falam bem mais. (Professor 7 de ER). (CAVALIERE, 2007, p. 326).

A imprensa brasileira tem noticiado diversos casos similares:

A., de 13 anos, estuda numa escola municipal em São João de Meriti em que o ensino religioso é confessional, e a presença nas aulas, obrigatória. Praticante de candomblé, ela diz sofrer discriminação por parte de três professoras evangélicas,

¹⁴⁴ Se estou certo em minha comparação entre intolerâncias religiosa e de gênero/sexualidade apresentada na nota de rodapé anterior, a fala de Monteiro e Cardozo (2008, p. 17) serve como alerta para o quanto as “brincadeiras” em questão de religião tem potencial de resultarem em conflitos mais graves: “Xingamentos e desavenças desencadeiam as brigas na escola. Entre as meninas, as ‘focacas’ e as ‘rixas’ por conta de namorados encenam grande parte dos desentendimentos e das agressões, ao passo que os meninos apontam para ofensas contra as mães (acusações morais, como ‘puta’ ao se referirem às mães ou ‘filho da puta’ em se tratando dos meninos), xingamentos (‘viado’, ‘bicha’) e situações de provocação (‘ficou me cutucando’). As representações de gênero e de sexualidade, portanto, permeiam as trocas de injúrias que engendram as brigas, seja desencadeando-se o conflito (chamando-se os colegas por ‘viado’, por exemplo), seja estigmatizando-se as meninas que se envolvem nos episódios (‘eu batia muito, até me chamavam de homem macho’)”.

que tentam convertê-la. Com medo de retaliações, a menina pede que nem seu nome nem o de seu colégio sejam identificados. Ela relata que é obrigada não só a frequentar as aulas, como também a fazer orações.

— A professora manda eu rezar “Ó pai bondoso, livra-nos de todo espírito do mal, para quem é da macumba entrar para a igreja”, porque eu sou do candomblé. Se eu não repetir a oração, ela me manda para a sala da direção. E a diretora diz que a professora tem que ensinar o que ela acha que está certo. Não posso faltar, senão, ela disse que vou ser reprovada — conta a aluna do 5º ano do ensino fundamental. Fonte: <<http://oglobo.globo.com/educacao/ensino-religioso-obrigatorio-em-49-de-escolas-publicas-contralei-7928028>>. Acesso: mar. 2013.

A mesma reportagem apresenta o caso de outra aluna:

Já no colégio estadual em que Y. cursa o 1º ano do ensino médio, em Engenho de Dentro, as aulas de ensino religioso são facultativas, mas não há atividades alternativas para quem não quiser frequentá-las. A estudante de 15 anos é umbandista e diz que o professor, católico, fala sobre várias religiões, mas reza orações como Pai Nosso e Ave Maria, além de cantar músicas gospel.

— Fico quieta durante as orações, mas todo mundo reza. Tem vezes que o professor me chama de macumbeira, e tenho que corrigi-lo. Outros alunos ficam rindo de mim, dizendo que a “má cumba” é pra fazer o mal. Mas não ligo. Adoro minha religião e vou continuar nela — afirma ela, sem querer revelar sua identidade. Fonte: <<http://oglobo.globo.com/educacao/ensino-religioso-obrigatorio-em-49-de-escolas-publicas-contralei-7928028>>. Acesso: mar. 2013.

Um último caso da mesma reportagem:

Os irmãos X. e Z., de 7 e 9 anos, optam por não revelar que são umbandistas por medo de serem discriminados pela maioria dos estudantes católicos da escola municipal onde estudam, em Água Santa.

— Todo mundo lá é da igreja. Tenho vergonha porque acho que vão me chamar de macumbeiro — diz X.

— Tenho medo de contar, porque a maioria é católica. A professora sempre faz aquela reza que todos os católicos fazem — completa Z. Fonte: <<http://oglobo.globo.com/educacao/ensino-religioso-obrigatorio-em-49-de-escolas-publicas-contralei-7928028>>. Acesso: mar. 2013.

A situação de conflito religioso pode tomar contornos ainda mais dramáticos, como neste caso, ocorrido no Rio de Janeiro, narrado em outra reportagem:

Fernando* estava na aula de artes e tinha acabado de terminar uma maquete sobre as pirâmides do Egito. Conversava com os amigos quando foi expulso da sala aos gritos de “demônio” e “filho do capeta”. Não tinha desrespeitado a professora nem deixado de fazer alguma tarefa. Seu pecado foi usar colares de contas por debaixo do uniforme, símbolos da sua religião, o candomblé. O fato de o menino, com então 13 anos, manifestar-se abertamente sobre sua crença provocou a ira de uma professora de português que era evangélica. Depois do episódio, ela proibiu Fernando de assistir às suas aulas e orientou outros alunos para que não falassem mais com o colega. O menino, aos poucos, perdeu a vontade de ir à escola. Naquele ano, ele foi reprovado e teve que mudar de colégio. Fonte: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-08-19/intolerancia-religiosa-afeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa>>. Acesso em: out. 2012.

Na mesma notícia, encontra-se entrevista com Denise Carrara, vinculada à Plataforma de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Dhesca Brasil), que realizou pesquisa em escolas de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Os relatos colhidos em campo, de famílias, professores e entidades religiosas, variaram de casos de humilhação até violência física contra alunos por motivo religioso – em muitos casos, o ato foi praticado por educador ou alguém do quadro escolar. Segundo Carrara, observou-se que:

“[...] a intolerância religiosa no Brasil se manifesta principalmente contra as pessoas vinculadas às religiões de matriz africana. Dessa forma, a gente entende que o problema está muito ligado ao desafio do enfrentamento do racismo, já que essas religiões historicamente foram demonizadas”. Fonte: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-08-19/intolerancia-religiosa-afeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa>>. Acesso em: out. 2012.

A pesquisadora afirma ainda:

“A gente observa um crescimento do número de professores ligados a determinadas denominações neopentecostais que compreendem que o seu fazer profissional deve ser um desdobramento do seu vínculo religioso. Ou seja, ele pensa o fazer profissional como parte da doutrinação, nessa perspectiva do proselitismo”. Fonte: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-08-19/intolerancia-religiosa-afeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa>>. Acesso em: out. 2012.

A exposição de alunos não-cristãos a orações cristãs não costuma ser compreendida como um ato de intolerância religiosa. A esse respeito, Molina, após comentar os vários símbolos pascalinos na sala da representante da Fundação¹⁴⁵, observa:

[...] a “Facilitadora” confirmou a informação da secretária sobre a inexistência de Ensino Religioso na escola: “apenas às segundas-feiras se reza o Pai nosso em agradecimento à bondade de Deus, seguido da Ave-Maria”. Perguntei o que acontecia, nesse momento, com as crianças que ela havia dito professarem o candomblé ou alguma outra denominação cristã. Sua resposta foi emblemática: “os do candomblé acompanham sem problemas, mas os evangélicos param na Ave-Maria”. (MOLINA, 2012, p. 57)¹⁴⁶.

Com relação às dificuldades dos seguidores de religiões de matriz africana em se afirmarem enquanto tais nas escolas, posiciona-se Cavaliere:

¹⁴⁵ Segundo o autor, uma associação civil sem fins lucrativos, ligada à Igreja Católica Apostólica Romana, com quem a prefeitura estabeleceu um convênio do tipo “cessão de salas” para o funcionamento da escola.

¹⁴⁶ O autor segue, dizendo: “Nesse ensejo, em relação à intolerância religiosa e à discriminação contra as religiões de matriz africana, a representante da Fundação (que é negra, diga-se) enfatizou que a escola aplica a lei 10.639/03 e defendeu que, aplicar a lei, não significa levar o candomblé para a escola, mas sim discutir as condições de discriminação do negro na sociedade brasileira e baiana”. (MOLINA, 2012, p. 57).

No momento em que o país inclui no currículo de todas as escolas a cultura afro-brasileira, o fato de os adeptos dessas religiões nas escolas não se manifestarem sobre o assunto é um problema preocupante a ser compreendido e considerado, e um sinal do preconceito e de um possível crescimento da intolerância religiosa. (CAVALIERE, 2007, p. 325/326).

Nesse sentido, Miranda *et al* relatam caso especialmente dramático de Maria Cristina Marques, professora do município de Macaé, que foi afastada do colégio em que trabalhava por ter utilizado em aula um livro sobre cultura afro-brasileira, mesmo sendo um dos recomendados pelo MEC. Segundo Miranda *et al*:

A diretora, que se declarou negra e evangélica, dizia que os alunos reclamavam com ela do fato de haver “apologia religiosa” em suas aulas, além de estar causando-lhes “temor pelo ocultismo” ao ameaçá-los de que tinha uma tatuagem de uma pirâmide com um olho, podendo os vigiar por meio deste. Ela também relatou o fato de a professora ter obrigado um dos alunos a usar uma faixa escrita “Exu”, a segurar cartazes de desenhos do mesmo e ser fotografado contra a sua vontade. (MIRANDA; *et al*, 2011, p. 10).

Ainda os mesmos autores:

Ao escolher o livro *Lendas de Exu*, Maria Cristina pôs frente a frente moralidades conflitantes, produzindo um choque de cosmologias distintas. Personagens como Exu, ou não tem lugar ou ocupam uma posição negativa (associado ao Mal, ao Diabo, etc.) no universo cosmológico cristão, sendo sua importância na cultura afro-brasileira simétrica e inversa. O escândalo foi o resultado desse contato intercosmológico. (MIRANDA; *et al*, 2011, p. 12).

Por fim, concluem:

Em nossa avaliação, o conflito se instalou não pelo fato de Maria Cristina ter tratado a religião em sala de aula, mas sim em qual religião foi abordada. O lugar privilegiado que a religião católica ocupa nas instituições estatais e o recente crescimento de neopentecostais nas escolas, sobretudo alunos (e indiretamente os pais), fizeram com que o confronto fosse inevitável, com o lado mais fraco - as religiões de matriz afro-brasileira, personificadas em Maria Cristina - sendo posto para fora da sala de aula. (MIRANDA; *et al*, 2011, p. 13).

Carneiro e Alexandria (2008) citam duas situações de campo no Rio de Janeiro envolvendo alunos com baixo desempenho escolar, que o justificaram ao professor de ensino religioso (confessional – Umbanda) em razão da religião: ambos eram prejudicados nas provas por incorporarem, à época, entidades de sua religião avessas ao estudo. As autoras problematizam a dificuldade de se lidar com tais fatos, e junto-me a elas para levantar a dificuldade de se harmonizar tais justificativas num contexto escolar em que as entidades a

que tais alunos se referem, e as situações em que elas aparecem, são utilizadas como “brincadeira”, ou categorias de acusação “jocosas”.

O impacto de ter a própria religião deslegitimada no ambiente de ensino tem sido alvo dos estudos de Stela Guedes Caputo, professora da faculdade de Educação da UERJ, que há mais de vinte anos estuda religiões de matriz africana em escolas. Tendo acompanhado a infância e adolescência de praticantes do Candomblé que sofreram discriminação religiosa no ambiente escolar¹⁴⁷, a pesquisadora se posiciona sobre as conseqüências a longo prazo em tais alunos:

“Ele ouve uma professora dizer que ele é filho ou filha do Diabo. Esse aluno tem o corpo, a alma cindida. Ele tem orgulho da religião dele, mas na escola ele sofre, e a maioria esconde a religião que ama. Isso é sofrimento, e sofrimento marca para sempre, diminui a autoestima, compromete o aprendizado, a subjetividade, a vida”.
Fonte: <<http://oglobo.globo.com/educacao/ensino-religioso-obrigatorio-em-49-de-escolas-publicas-contra-lei-7928028>>. Acesso: mar. 2013.

Encerro este item narrando uma situação ocorrida durante o campo com Osvaldo, que serve de exemplo para a ambigüidade presente em “brincadeiras” envolvendo questões religiosas no espaço escolar. Antes de começar a aula em que o tema era intolerância religiosa (ver capítulo 2), na segunda turma, enquanto os alunos estavam chegando à sala de vídeo e ocupando os lugares no círculo de cadeiras, Moisés se sentou ao meu lado. Enquanto Osvaldo distribuía os recortes de papel, aproveitei para esclarecer com o rapaz uma cena ocorrida com ele no início do campo: ao final da primeira aula que assisti com aquela turma, os alunos estavam saindo e Moisés tomou a iniciativa de me cumprimentar. Veio na minha direção sorrindo, estendendo-me a mão, e perguntou se eu era judeu. Respondi que não, e o rapaz foi embora, seguindo o fluxo dos colegas, sem explicar-me o porquê da pergunta. De modo que, ao tê-lo a meu lado naquele momento, em que a aula ainda não havia oficialmente começado, perguntei-lhe se ele lembrava-se de ter me perguntado se eu era judeu, e por que ele havia feito a questão. Ele respondeu, no seu jeito maroto de falar: “ah, é que tu, com nariz grande, barba, falando de religião... sei lá, achei que fosse”. Eu ri, e falei “Moisés é um nome bem judeu, né?” e ele concordou, rindo. Perguntei então se ele era judeu, e ele negou, e fez um comentário anti-semita em tom de brincadeira (algo como “os judeus tem que morrer todos”).

¹⁴⁷ A discriminação no interior da escola repercute diretamente no processo de aprendizagem, conforme também afirma Denise Carrara: “Afeta a construção da autoestima positiva no ambiente escolar e isso mina o processo de aprendizagem porque ele se alimenta da afetividade, da capacidade de se reconhecer como alguém respeitado em um grupo. E, na medida em que você recebe tantos sinais de que sua crença religiosa é negativa e só faz o mal, essa autoafirmação fica muito difícil”, acredita Denise. Fonte: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-08-19/intolerancia-religiosa-afeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa>>. Acesso em: out. 2012.

E então disse que seu pai era judeu, e portanto, “ele tinha na família”, mas ele próprio não era. Mais adiante, em algum momento em que a turma estava agitada, com várias conversas ocorrendo ao mesmo tempo, Moisés repetiu em voz alta a brincadeira anti-semita para a turma como um todo. Osvaldo me pareceu ter escutado, mas estava ocupado distribuindo os papéis e esclarecendo os alunos sobre a atividade, e não se manifestou sobre a frase. Nenhum dos presentes ofereceu algum contraponto à afirmação de Moisés.

É importante contextualizar que esse aluno ocupa um lugar específico na turma: é reconhecido por seus pares e por seus professores como um rapaz inteligente, e a despeito de uma postura de malandro, realçada pelo cabelo comprido amarrado em uma colinha na base do pescoço, é muito participativo durante as aulas e muito articulado na construção de suas idéias. O tom de voz utilizado por ele para repetir para a turma a frase negativa em relação aos judeus marcava que ele não estava falando sério – do mesmo modo como, numa outra situação, Moisés fez um comentário referindo-se a si próprio como se fosse homossexual, no intuito de fazer os colegas rirem. Contudo, essa cena levou-me a pensar sobre como o problema de brincadeiras como essa, nas quais há uma afirmação intolerante sendo usada para fazer rir, carrega uma ambigüidade; ainda que, num nível consciente, estivesse claro a todos os presentes que Moisés não estava falando sério, minha dúvida é o quanto não existe, na aceitação da brincadeira, num nível inconsciente, uma aceitação da falsa verdade que ela encerra. De qualquer modo, Osvaldo não atentou para aquele momento como sendo propício para se debater com os alunos os limites do que pode ou não ser dito para fazer rir – despreparo que me parece ser recorrente entre os professores com relação a diversas situações similares de intolerância na escola.

4.3. O que os professores pensam sobre religião

Incluí dentre os itens dos roteiros de entrevista dois itens que tinham por objetivo compreender o modo como os professores compreendiam e se relacionavam com o universo religioso: pedi-lhes que me apresentassem um conceito de religião, e perguntei se possuíam um pertencimento religioso, e como haviam sido suas experiências nesse universo. Com relação ao pedido do conceito de religião, a intenção também foi a de verificar, em uma amostra tão aleatória quanto esta, quais elementos seriam acionados pelo senso comum (de pessoas não estudosas do assunto religião segundo perspectivas acadêmicas e/ou teológicas)

para definir e caracterizar a categoria¹⁴⁸. Com relação à pergunta sobre suas trajetórias religiosas, decidi incluí-la no roteiro de entrevista em razão de as atividades com Dolores terem ocorrido com muita ênfase na direção de os alunos apresentarem suas opiniões sobre religião a partir de suas experiências pessoais com o tema. Acreditei, também, que saber a maneira como responderiam a isso poderia contextualizar melhor a maneira como conceituavam religião e/ou como compreendiam a própria disciplina de ensino religioso.

Com relação à conceituação de religião, antes de apresentar as respostas dos professores, é pertinente citar algumas das observações de Martin (2010) sobre a diferença entre definir (delimitar uma coisa a ser descrita) e descrever (elencar características de uma coisa já delimitada); não há como descrever sem antes definir, e confundir as duas leva a afirmações *non sequitur* – como dizer que “*uma definição particular é inadequada à coisa descrita*” ou que “*religião não pode ser definida*” (MARTIN, 2010, p. 16). Dado que a definição apenas delimita o que a coisa é, ela não é nem adequada ou inadequada – apenas após a definição é possível fazer a descrição. Daí o porquê da discordância do autor quanto à idéia de que religião é difícil ou impossível de ser definida.

O autor segue seu raciocínio se perguntando se é possível encontrar uma definição de religião que vá “catar” do mundo os mesmos elementos que o uso coloquial do termo cataria. Ele apresenta, então, seis das definições mais comuns atribuídas ao termo religião, demonstrando o quanto nenhuma delas coincidiria exatamente com o uso coloquial da palavra (pois ou excluiriam elementos de algum universo religioso, ou incluiriam elementos de universos não-religiosos): (1) religião como um “sistema de crença”; (2) religião como algo que concerne especificamente a questões “sobrenaturais”; (3) religião como “questões de fé”; (4) religião como tendo a ver com o “sentido da vida”; (5) religião como tendo a ver com “espiritualidade” ou “bem-estar espiritual”; (6) religião como “instituições comunais orientadas em torno de um conjunto de crenças, práticas rituais, e normas éticas ou sociais”.

Feito isso, o autor diferencia (MARTIN, 2010, p. 20) as definições monotéticas (“*provê uma lista de características necessárias ou suficientes ou propriedades comuns que delimitam algo como parte de uma classe*”) e politéticas (“*não enumeram uma lista de características ou propriedades que delimitam algo como parte de uma classe*”). As definições politéticas se subdividem em outras três: propriedades-chave (há uma lista de características, mas nem todos os elementos do mundo catados pela palavra terão todas elas);

¹⁴⁸ A despeito de não ter acompanhado as três coordenadoras pedagógicas, tendo restringido meu contato com elas aos momentos inicial e final do campo, fiz questão de incluir tais questões no roteiro de entrevistas com elas. Acreditei que suas respostas poderiam ser úteis como parâmetro de comparação para as dos demais professores, bem como aumentariam a quantidade de referenciais “senso comum” para conceituar religião.

rede de similaridades (todos os elementos do mundo catados pela palavra terão alguma semelhança, conformando coisas distintas, mas com características similares) e “sacola de compras” (simplesmente junta coisas não semelhantes num mesmo saco, e só há como saber o que se encaixa ou não no termo por memorização). Para Martin, o uso coloquial do termo religião se encaixa nessa última categoria – definição politética do tipo sacola de compras. Ou seja: em não havendo um núcleo comum de características compartilhadas por todas as religiões que possibilite delimitar com clareza quais elementos do mundo são ou não religião, não há como fazer afirmações generalizantes sobre religião (não há como se chegar a uma “teoria geral da religião”). Vejamos se isso se verifica nas falas dos meus interlocutores:

Regina e Arthur conceituaram religiões em direções parecidas, destacando o papel delas como algo a que os seres humanos recorrem como forma de compreender e tolerar os dissabores da vida. Regina afirmou que religião é “uma construção humana, necessária para explicar, ou para acalantar ou para proteger”. Considera religião uma “invenção”, constituída por crenças acionadas quando as pessoas enfrentam situações difíceis¹⁴⁹. Para Arthur, a religião é uma “necessidade psicológica das pessoas”. Essa necessidade resulta das dificuldades, preocupações e anseios pelos quais as pessoas passam. Para minimizar as frustrações ocorridas ao longo da vida, as pessoas utilizam a fé, “pela promessa de que, bom, há uma explicação, há um algo a mais, vai ter um depois, e eu posso ficar tranqüilo com isso”. Arthur consegue enxergar nas religiões alguns benefícios, “há vantagens e desvantagens, e cabe a cada um decidir”.

O termo “fé” também foi mencionado por Dolores e Osvaldo, cujas respostas destacaram a função social desempenhada pelo pertencimento religioso. A definição de Osvaldo foi bastante curta: “Religião é um conjunto de pessoas praticando ou vivenciando uma mesma fé, com um deus definido por esse conjunto de pessoas”. Dolores começou sua resposta discordando de que religião signifique “religar o homem com deus” (remetendo, creio eu, a uma das possíveis etimologias do termo “religião”, o *religare* latim). Afirmou não ver nenhuma função espiritual cumprida pela religião, e sim social. Para Dolores, em especial em relação à faixa etária dos alunos do Argentina, “a religião é mais um temor, mais alguma coisa disciplinadora”¹⁵⁰. O que os pais e a família não conseguem, a religião consegue.

¹⁴⁹ Contudo, é importante acrescentar que, quando perguntei se ela própria era religiosa, apresentou uma resposta que ela própria reconheceu como ambígua, afirmando ser católica não praticante, e que apesar de saber que é uma construção humana, em situações difíceis também reza.

¹⁵⁰ No mesmo sentido é a fala colhida em campo por Giumbelli (2009, p. 46), a respeito de sua interlocutora Maria, na qual ela justifica a importância do ensino religioso: “Para termos um pouquinho de temor pelas coisas que a gente faz, porque senão as pessoas ficam... se nada vai me impedir, então eu vou fazer tudo para me dar

Dolores remeteu às origens do cristianismo a solução de problemas sociais por meio da imposição do medo, e afirmou entender hoje a religião como “algo que se perpetuou historicamente”. Para a professora, a fé é algo que “se aprofunda à medida em que as pessoas vão envelhecendo”, o que me pareceu ter sido dito corroborando o aspecto do medo – o passar dos anos, a velhice, a reflexão sobre a proximidade do fim da vida, levam as pessoas a se voltarem ao religioso, como um resguardo em relação ao que pode vir depois.

Lúcia e Júlia apresentaram respostas curtas enfatizando a associação de “religião” com “crença”. Para Lúcia, religião “é uma crença. Crença em deus. Acho que é isso”. Para Júlia, religião é “a verdade em que cada um acredita”, e que confere sentido para a vida (“senão fica tudo tão superficial né, aí fica complicado”).

Na mesma direção da orientação para a vida foi a resposta de Marta, que começou afirmando que, para ela, a “religião em si” está inserida “no modo de a gente ser”. Marta considera importante que as pessoas tenham valores norteando seu modo de viver, e a religião aparece como fonte desses valores. Faz falta que as pessoas não tenham essa filosofia de vida. Contudo, a professora salienta que não basta alguém permanecer sentado numa missa rezando o dia inteiro, ou recitando todo o corão, para ser melhor que os outros. Para ela, o importante é ter valores imbuídos no modo de ser, e praticá-los na vida. Marta lamenta o quanto a humildade e a solidariedade com o próximo são alguns dos valores muito em falta hoje. A disseminação de programas e livros de auto-ajuda estaria ligada a essa falta, e agora as pessoas estariam voltando a se preocupar em fomentar seu lado espiritual, abandonado no tempo¹⁵¹.

A maneira como meus interlocutores se posicionam a respeito do conceito de religião me leva a pensar sobre os diferentes rumos tomados pelo conceito nas ciências sociais. Beyer (2003) organiza o debate a respeito de modo bastante interessante, desenhando um espectro colocando um autor chamado Smith em cada ponta: de um lado, Wilfred Cantwell Smith, que escreveu em 1962 *The Meaning and End of Religion*, um clássico moderno dos estudos de

bem, entendeu? As pessoas estão muito assim: nada é pecado, nada é errado, então eu vou me dar bem porque tudo é permitido e aí fica essa confusão toda”.

¹⁵¹ Marta continuou sua resposta destacando o quanto “antes, não se questionava a religião. Ou tu era, ou tu não era [católico]. Hoje em dia, tu questiona, tu pergunta ‘por que é assim?’, ‘por que tu tem que ser assim?’, ‘por que tu tem que ser assado?’”. Isso lembrou Marta da questão do islamismo no Egito, com todas as suas ramificações e facções religiosas: “o que essas pessoas esperavam? Que tudo ia mudar pra melhor. E não é isso o que tá acontecendo. Eles votaram nessa pessoa esperando que ele fosse melhorar a vida deles. Porque eles acreditaram que ele seria a pessoa pra isso. E agora ele tá se tornando radical”. Para Marta, o mundo árabe está todo em ebulição, “eles querem partir para a democratização, querem ser mais livres, as mulheres principalmente estão lutando e lutando”. E tudo isso, para ela, tem relação com a religião, pois “a religião é uma política também”.

religião, “livro [que] argumenta contra o uso acadêmico dos termos ‘religião’ e ‘religioso’, afirmando que a reificação diferenciada que eles implicam os torna ‘confusos, desnecessários e distorcedores’” (BEYER, 2003, p. 141, traduzi)¹⁵²; de outro, Jonathan Z. Smith, que escreveu em 1982 *Imagining Religion*, no qual o autor postula que “[a] religião é exclusivamente a criação do estudo dos acadêmicos. Ela é criada para os propósitos analíticos do acadêmico por seus imaginativos atos de comparação e generalização. Religião não tem existência independente fora da academia” (SMITH *apud* BEYER, 2003, p. 142, traduzi)¹⁵³.

Beyer (2003) segue descrevendo alguns dos principais esforços intelectuais em posicionar-se sobre o tema ao longo dos anos 1990, adentrando em profundidade a obra de quatro autores: Talal Asad (*Genealogies of Religion*, 1993), Timothy Fitzgerald (*Hinduism and the World Religion Fallacy* em 1990 e *A Critique of Religion as a Cross-Cultural Category* em 1997), David Chidester (*Anchoring Religion in the World* e *Savage Systems* em 1996) e Russel McCutcheon (*Manufacturing Religion* em 1997). O que há de comum nos quatro é concordarem quanto ao fato de o conceito de religião ter resultado de uma construção social relativamente recente, inclusive tendo sofrido distorções; contudo, a maior parte deles acrescenta que “as idéias de religião e religiões tem implicações ideológicas e políticas, que elas surgiram e desempenharam importantes papéis no contexto da expansão imperial ocidental, servindo como ferramentas de projeção e controle colonial” (BEYER, 2003, p. 142, traduzi)¹⁵⁴.

Com relação às trajetórias religiosas, os principais temas que apareceram nas respostas dos professores também estiveram presentes nos relatos dos alunos, a despeito da diferença geracional (embora não tão diferente assim, considerando que Lúcia, Júlia e Arthur estão na faixa dos trinta, e Osvaldo e Regina na faixa dos quarenta).

Regina se manifestou de maneira ambígua: após apresentar seu conceito de religião, perguntei-lhe se pertencia a alguma. A professora concordou, e disse “sou católica”. Contudo, enquanto o fazia, manteve o rosto numa expressão peculiar, compatível com o tom mais

¹⁵² No original: “The book [...] argues against the scholarly use of the terms ‘religion’ and ‘religions’, claiming that the differentiated reification they imply makes them ‘confusing, unnecessary, and distorting’”.

¹⁵³ No original: “Religion is solely the creation of the scholar’s study. It is created for the scholar’s analytic purposes by his imaginative acts of comparison and generalization. Religion has no independent existence apart from the academy”.

¹⁵⁴ No original: “[...] the ideas of religion and religions have ideological and political implications, that they have arisen and played important roles in the context of western imperial expansion, serving as tools of colonial projection and control”. O autor ressalta que essa denúncia é direcionada não apenas a administradores coloniais, mas também a antropólogos e pensadores da religião em geral “que colaboraram, querendo ou não, com um projeto de imposição simbólica” (BEYER, 2003, p. 142, traduzi).

informal para o qual a entrevista havia se encaminhado naquele ponto, e parecia estar engolindo o riso. Acrescentei em seguida a pergunta: “Praticante?”. A resposta dela veio de imediato, acompanhada de risos: “Claro que não!”. Informou ter sido batizada e crismada, porém, ter certeza do caráter construído das religiões. Mas logo acrescentou: “apesar de saber que é uma construção humana, eu tenho uma religião, e se eu tou numa situação de perigo, eu rezo, me apego à religião. Mesmo que cientificamente eu entenda que não existe, que é uma construção minha”.

Dolores foi muito segura ao afirmar não ter religião. Foi religiosa, mas teve decepções e foi questionando cada vez mais, e se afastando. Hoje, afirma que sua filosofia “é o amor. Eu acredito no amor. Eu acredito na solidariedade, eu acredito na justiça social, essa é a minha religião. É o bem. Agora, ter uma religião...”.

Dolores declarou ter sido católica, mas abandonou a religião em razão de vários desconfortos. Questionava a existência dos santos (“Santo, pra mim, tinha sido meu pai, meu avô... toda pessoa que agiu de forma correta, bondosa, fez algo pela humanidade, pelas pessoas, enfim”). Achava muito decepcionante quando entrava nas igrejas e via as placas com os nomes das famílias que haviam ajudado financeiramente. A despeito de sua atuação na igreja, “com o passar do tempo, e até em uma escola em que eu trabalhei, eles faziam o encontro de casais, e eu percebi que, na verdade, eles estavam nos usando, porque depois eles queriam que a gente fosse trabalhar domingo na igreja, e eles queriam adeptos. Era uma forma de... de conseguir pessoas, que nem clientes para um negócio”.

Dolores comentou ter trabalhado em escolas confessionais católicas, e ter visto alunos inadimplentes que, em razão da falta de pagamento da mensalidade, eram obrigados a entrar por outra porta. Chegou a ser demitida de uma dessas escolas por não aceitar esse tipo de coisa. Para ela, era inconcebível conciliar uma escola confessional que segregava e pregava a liberdade. Sempre foi muito questionadora. As demais pessoas tinham medo, porém ela negou-se a ficar calada diante do que considerava muito autoritarismo, e terminou demitida: “no momento em que tu questionas alguma coisa, tu já não serves mais para o sistema”.

Trabalhou numa escola anglicana, por volta de 1982 ou 1983, e gostava de não haver santos lá. Gostava de não haver os nomes das famílias financiadoras. Contudo, também nas igrejas anglicanas Dolores se decepcionou: “eles vão em busca de clientes para aquilo ali. Eu vi muito circo, muito teatro. Como eu fazia parte dos bastidores, eu via gente dando testemunho mentiroso, falso. E aquilo foi me desencantando, e eu vi que, na verdade, as religiões são como um negócio. Visa lucro”.

Houve um momento em que Dolores sentiu-se inclinada ao espiritismo: “acredito na filosofia do espírita, na bondade deles, nesse desprendimento, na filosofia deles. Nada de muita reencarnação, e de muito delírio, nada disso”. A despeito dos pontos do espiritismo que lhe agradam, Dolores afirmou que, após começar a ler, desenganou-se com tudo aquilo.

Durante uma das aulas destinadas aos debates sobre religião, Dolores contou uma história de quando ela era “mais moça”: algumas de suas amigas e vizinhas eram filhas do pastor, e ela passava na frente do templo na hora da missa e via que as evangélicas eram tão mais animadas, os cantos tinham mais emoção, parecia muito mais interessante. Contudo, ela havia sido criada num catolicismo rígido, que insistia que era pecado frequentar outra igreja, mas ela não se aguentou. Um dia, pediu para suas amigas deixarem a porta dos fundos destrancada, e ela entrou e assistiu ao culto evangélico em segredo. Mas depois teve de contar para o padre quando se confessou, e ele lhe disse algo como “tudo bem, dessa vez passa. Mas não faça isso de novo, pois é pecado grave!”.

Embora não tenha apresentado tais fatos em sua resposta na entrevista, durante o campo com Dolores houve um momento em que ela me contou algo importante sobre sua trajetória religiosa. Antes de subirmos para a aula do dia 08.10.12, estávamos na sala dos professores conversando, e ela comentou que já tinha sido muito católica, já tinha “acreditado em tudo isso, mas hoje... ná”. Perguntei o que havia feito ela mudar de idéia, e ela respondeu ter sido a morte de sua mãe. Explicou-me que sua mãe havia sido uma mulher muito religiosa, e muito conhecida, adorada por todos. Era professora, e realizava obras de caridade, e era muito bem quista, “um ser humano maravilhoso”. Até que sua mãe ficou doente, acometida de câncer. Tanto Dolores como sua mãe acreditavam que ela iria se curar, e rezavam muito, o irmão mais velho de Dolores “colocava o outro ajoelhado no milho em sacrifício”. Ainda assim, ela veio a falecer. Foi então que Dolores perdeu sua fé, pois percebeu que gente boa morria e gente ruim se salvava, não havia uma regra, e não parecia mais verossímil haver alguma divindade olhando pelas pessoas. E seguiu comentando como, ao entrar na faculdade de História, e estudar a fundo a trajetória da Igreja Católica e as várias incoerências dela, ficava ainda mais difícil acreditar.

Houve outro momento em que Dolores manifestou sua descrença: estava me dizendo que, desde a morte da apresentadora Hebe, falecida de câncer no peritônio, ela vinha refletindo muito. Não sabia da existência desse tipo de câncer e foi se informar, e ficou preocupada, por ser um tipo de doença difícil de diagnosticar e para a qual não havia cura. Disso, passou a falar sobre como as pessoas nunca estão preparadas para falar sobre o assunto morte; nunca estão preparadas para lidar com o fim da própria existência. Falei alguma coisa

concordando, e ela respondeu dizendo que “as religiões convencem as pessoas de que vai ser tudo maravilhoso depois, vão tudo pro paraíso, e isso é tudo conversa fiada”.

O curioso é que, a despeito de tudo isso, noutra momento Dolores se descreveu como sendo agnóstica: embora não creia mais em mais nada, mantém um espaço de dúvida, está aberta à possibilidade de descobrir.

A despeito de Lúcia ter sido bastante sucinta quando lhe pedi um conceito de religião, quando perguntei se ela tinha alguma, respondeu com uma longa reflexão sobre sua “caminhada”. Afirmou ter nascido e crescido numa família católica, “como a grande maioria, né”. Foi batizada, e estudou em colégio de freira. Sempre teve a “espiritualidade aflorada”, desde criança. Quando “estava em idade de fazer catequese”, em torno dos dez, onze anos, sua mãe começou a freqüentar a Igreja Universal, e Lúcia acompanhava. E gostava muito de freqüentar e cantar, pois encontrara lá um “louvor diferenciado”. Chegou a pensar que havia “se encontrado”.

A despeito de estar freqüentando os cultos evangélicos, como permanecia em escola católica, foi “convocada” pelas irmãs a fazer os intensivos de catequese e crisma. Na época, acreditava serem necessários, pois “queria se casar, bem aquela idéia que a maioria tem”. Brincou que, só muito depois, quando de fato foi se casar, descobriu que não era necessário, podia ter apenas feito um cursinho rápido.

Até os quinze, freqüentou a igreja evangélica. Chegou a fazer o batismo nas águas. Mesmo nessa época experimentou o espiritismo, embora tenha feito o adendo: “hoje, conhecendo o espiritismo, eu sei que aquilo não era”. Exemplificou citando haver casas religiosas que se dizem espíritas, porém, não são filiadas à Federação Espírita, e acabam “misturando outras religiões”. Lúcia acha horrível, e não concorda com “pessoas que usam, se aproveitam das situações”.

Até então, se dizia católica, por ter sido batizada e crismada. Contudo, o tempo foi passando. Parou de frequentar a Igreja Universal: “porque, claro, é difícil dizer isso né, todo lugar tem sempre um ‘porém’. Quando alguém te diz que tu precisa pagar um valor, dar um valor, para deus te aceitar daqui uns anos, isso é... é como ver um filme de terror”. Quando comentava essa insatisfação com sua mãe, ela lhe respondia: “não, tu tem que ir lá, mas peneirar né, o que te serve tu ouve, o que não serve tu descarta”. Contudo, para Lúcia, isso era impossível, pois era “como uma filosofia de vida, tu tá seguindo aquilo...”. Ela reconhece que ninguém é perfeito apenas por ter uma religião definida, mas acredita ser necessário “um mínimo de respeito pelos outros” e “saber conviver”. Pois existiam pessoas que se declaravam

pertencentes a uma religião, e ainda assim agiam de maneiras incoerentes na visão dela. Então, não basta pertencer a alguma religião: é preciso se aperfeiçoar, saber enxergar as mudanças necessárias a fim de poder “ir melhorando como pessoa”.

Seu esposo era muito católico – corrigiu-se dizendo “ele é, na verdade, católico, né”. Ele “ia ser irmão”, mas acabou desistindo, em razão de ter tido “decepções religiosas dentro do catolicismo”. Foi no espiritismo que os dois se encontraram, como um casal inclusive. Contudo, a despeito de freqüentar havia dois anos, Lúcia salientou não se reconhecer enquanto espírita, por ainda estar estudando a doutrina. Participa com o esposo de grupos de estudo, mas considera não ser espírita ainda, embora acredite que “o caminho que eu encontrei foi nessa doutrina, né... que o espiritismo não é reconhecido como uma religião... acho que não é”.

Uma das razões de sua preferência pelo espiritismo tem a ver com encontrar ali um trabalho combinado entre espiritualidade e ciência. Enquanto a bíblia não oferece respostas para as questões cotidianas da vida, no espiritismo Lúcia as encontra. Ela critica o quanto, de modo geral, o catolicismo não satisfaz: a leitura da bíblia nas missas, as falas do padre, não proporcionam grande entendimento.

Quando perguntei se Osvaldo tinha alguma religião, respondeu que não. Embora tenha sido batizado por seus pais no catolicismo, desde pequeno nunca acreditou. Nunca freqüentou nenhuma voluntariamente: ia com os pais, e depois ocasionalmente em razão de pesquisa ou trabalho. Perguntei se ele, além de não freqüentar nenhuma religião, também não acreditava em nenhuma divindade. Osvaldo respondeu que não, e sua divindade era a natureza (“sou bem oriental nesse aspecto”). Indaguei se ele se entendia como ateu, e ele disse que sim, porém diferenciou: “ateu no sentido de negar as religiões, os preceitos religiosos, ao negar a, digamos assim, um ser universal”.

A despeito de se entender ateu, ao final da entrevista, comentando seus próprios aprendizados com a disciplina, Osvaldo destacou ter concluído que cada religião tinha seu papel importante na sociedade, e que todas levam ao mesmo resultado: “a busca da paz interior, da paz mundial, da felicidade coletiva, apesar de várias interpretações de pós-morte... a finalidade é essa, todo mundo busca a paz interior e a felicidade individual e coletiva”.

Júlia sempre foi espírita, e freqüenta com regularidade. Embora tenha estudado em colégio de freiras, a doutrina católica não lhe satisfazia: “a gente escuta, a gente aprende, mas não acredita né. E, aos poucos, tu vai ficando maior e vai descobrindo. Minha família toda vai

no espiritismo, então a gente começa as leituras e aí começa a ver que é aquilo ali com o que tu se identifica”.

Arthur declarou-se de saída como não tendo religião e sendo ateu. Brincou que, segundo sua mãe, sempre foi. Ela o fez passar pela catequese e comunhão, depois a crisma. Arthur chegou a tentar acreditar, chegou a fazer sua busca, porém sua “racionalidade se manteve maior”.

Com relação à sua trajetória religiosa, Marta afirmou ter sido criada na Igreja Católica, tendo então seus princípios todos derivados dela. Marta freqüentava a igreja, foi batizada, fez catequese e participou muito de um grupo chamado CETA. Foi uma época em que a igreja “se modernizou um pouco, então ela trouxe os jovens, o violão, as canções, tu ia para a igreja cantar”. Marta enfatizou o quanto foi uma época muito saudosa, divertida, na qual teve oportunidade de acessar “o lado feliz da religião, não o lado triste, do pecado”. Frequentava um grupo no qual se reuniam para cantar, e debater, em conjunto com irmãos maristas (“que não são padres, né”). Esse convívio foi muito importante para ela enquanto pessoa, e lhe possibilitou passar muitos ensinamentos para seu filho.

Hoje, Marta não frequenta mais o catolicismo, e está “mais pro lado espírita”. É algo a que ela não se dedicava antes, e ainda está conhecendo, pois “a gente vai indo e vai indo né”. O interesse pela questão espírita tem crescido em razão do desejo de Marta de entender o porquê de as pessoas estarem tão interessadas nisso, que falta que vem sendo preenchida nessa busca, o que o mundo vem deixando a desejar para as pessoas estarem tão voltadas para a questão do além, de saber como é “o outro lado”. Marta tem estado muito focada em estudar e ler sobre o assunto.

Pedi a Marta que falasse mais sobre o que chamou sua atenção para o espiritismo. Começou contando que sua tataravó, por parte de mãe, era “carola da igreja”. Contudo, houve uma situação de doença muito séria, e ocorreu “uma situação de dinheiro também, a igreja cobrava na época. Sei que ela saiu muito descontente”. Além disso, Marta afirma que sua ancestral sempre teve “essa coisa de mediunidade”, que também foi passada para sua bisavó e para sua avó. Esta última “botava cartas” e era benzedeira, uma das últimas da cidade de São Borja. Falecida há vinte anos, era pessoa muito conhecida na região. Marta salientou com bom humor o quanto sua avó nunca cobrou pelos serviços prestados, e também nunca precisou comprar nada: seus clientes pagavam espontaneamente por meio do oferecimento de bens e alimentos como uma galinha, um porco, um quilo de açúcar. Segundo Marta, quaisquer

situações ou doenças levavam os locais a procurarem sua avó. Marta sempre morou em Porto Alegre, porém, quando ia a São Borja, constatava o respeito que as pessoas tinham por sua avó (“ela era reverenciada”).

Marta afirma que sua mãe também herdou um pouco de mediunidade. Com o recente falecimento de seu pai, sua mãe começou a desenvolver mais esse lado, e agora está lendo e estudando o espiritismo (“ela tá, vamos dizer, tendo uma minifaculdade agora”), para decidir qual lado quer seguir, “se quer ir para os passes, se quer ir para a escrita, ou só para as orações”. Perguntei se a própria Marta não teria herdado parte dessa mediunidade, e ela insistiu que não tem isso que sua mãe tem.

Contudo, Marta afirmou saber que tem “uma missão”. Pediu que eu não perguntasse o porquê, mas, há muitos anos, desde pequena, sem que ninguém lhe dissesse, sabe disso: terá de trabalhar no local em que sua mãe estuda. Marta não sabe ainda de que forma, apenas que é algo que ela terá de fazer. Seja ajudando a liderar, seja realizando palestras, organizar coisas, talvez até trabalhar na biblioteca do lugar. Ela terá de desenvolver esse lado, essa história. Hoje, Marta não tem esse tempo. Mas sabe que, quando tiver, terá de ir.

Como ela disse saber disso desde pequena, perguntei se mesmo na época em que era católica essa sensação já se apresentava. Afirmou que sim, e resolveu a possível contradição dizendo que “naquela época, o ponto era aquele. Eu precisava passar, precisava conhecer, e eu continuo conhecendo. Então isso é que é legal. Tu vai conhecendo, tu vai vendo, [*é importante*] tu não deixar de viver. Tu tem que viver aquilo, pra depois tu optar o que tu quer”. E acrescentou como chegou a frequentar, durante mais de quatro anos, uma outra religião perto de sua casa (“uma igreja dessas, que o batismo era aquele dentro d’água, numa piscina e tudo”). Ajudava no berçário, nas festas, e se envolveu muito com ajuda aos que precisavam.

Concluiu que já viveu, portanto, outras situações, não apenas o catolicismo da juventude (“eu vou indo, eu vou migrando”). Mas acredita que “a última vai ser essa, que é necessário” – não como as demais mulheres de sua ascendência faziam, por meio da mediunidade, mas ajudando, a seu modo.

Questionei os conceitos de religião e as trajetórias religiosas dos professores não tanto para explicar alguma coisa (como, por exemplo, “se o professor pertence à religião X, conduz suas aulas de maneira Y”), e mais no intuito de compor um quadro sobre modelos possíveis de relação das pessoas com o religioso. Sendo que essas pessoas tem um motivo específico de estarem narrando suas relações com o religioso, visto terem sido chamadas em momentos

específicos a se posicionar sobre isso na disciplina de ER. Por esse motivo, a maneira como elas se relacionam com o assunto religião é importante.

E de modo geral, vários itens que apareceram nos discursos dos alunos em relação ao universo religioso também apareceram nos dos professores – como, por exemplo, a dimensão do dinheiro: a imanente acumulação financeira soa pouco compatível com o propósito transcendental das religiões, e levanta suspeitas no senso comum em relação à idoneidade delas.

Outro elemento é a impressão, tanto de professores como de alunos, de que há um “fanatismo” em algumas vertentes pentecostais, tidas como “muito radicais”, não só em termos do comportamento dos fiéis em si, como das exigências que eles fazem em relação aos não-fiéis, buscando “impor suas verdades”. Entretanto, mesmo quando as pessoas pensam por essa direção, ainda assim não é o suficiente para encerrar a oscilação e mover a balança para um único lado, pois o discurso do merecimento do respeito permanece, paradoxalmente, harmonizado com esses aspectos tidos como problemáticos (como, por exemplo, a percepção de Dolores, de serem os padres todos “uns pedófilos”).

A fala de Regina serve como exemplo dessa oscilação: em que pese ela afirmar saber serem as religiões construções humanas, e ter um posicionamento crítico enquanto historiadora em relação ao catolicismo, ainda assim, ao ser perguntada se tem religião, respondeu ser católica, e admitiu rezar em situações de necessidade, mesmo sabendo que aquilo é uma construção humana. E isso não parece resultado de uma incerteza, e sim uma oscilação – ora é o aspecto “igual” que vem à tona, ora é o aspecto “diferente”. Em diferentes situações e debates, as pessoas vão lidar com o assunto religião puxando mais para o lado da igualdade, em outras, pelo lado da diferença. Daí o porquê de discursos paradoxais, como “respeito todas as religiões, mas os padres são todos uns pedófilos”, “respeito todas, mas sacrificar animais é bizarro”, “respeito todas, mas cobrar que as pessoas doem tudo o que tem é um filme de terror”.

Ou seja – em conjunto com as desconfianças e/ou desconfortos em relação ao universo religioso, convive uma diretriz genérica de dever de respeito a todas. A imposição de respeito parece derivar de uma presunção de estarem todas bem intencionadas e produzirem apenas resultados positivos no mundo. Na medida em que merecem completo e absoluto respeito, as religiões estão sendo tratadas como *diferente* (as demais áreas sociais são consideradas falíveis, portanto, capazes de serem submetidas a juízos negativos, logo, serem “desrespeitadas”, tratadas de maneira não cordial). No entanto, quando as religiões se comportam como empresas ou como partidos políticos, arregimentando fiéis, tornando-os

fanáticos, fazendo “lavagem cerebral”, ou quando cobram que eles ofereçam doações, elas acabam entrando num terreno da materialidade, da imanência, atuando e sendo percebidas como *iguais*.

Mesmo Osvaldo tendo se reconhecido ateu, e dito que nunca acreditou, ainda assim disse que “todas as religiões levam ao mesmo resultado”, citando coisas como paz interior, paz mundial, felicidade coletiva. O mesmo ocorreu com Arthur, que, a despeito de ser ateu, nunca ter acreditado, e ter apresentado posicionamento debochado em relação à religião, ao longo do campo, também apresentou uma opinião sobre haver “vantagens e desvantagens, depende de cada um”. Nenhum dos entrevistados, nem mesmo os três menos religioso do grupo (Regina, Osvaldo e Arthur), adotou uma postura abertamente combativa ou de oposição em relação às religiões. O que pode ser explicado pela posição que ocupam enquanto professores – tanto Arthur como Dolores referiram em algum momento do campo decidirem não apresentar suas posições críticas em relação às religiões em sala de aula por acharem que não deveriam fazê-lo.

Ao mesmo tempo, ninguém opinou que o certo para o ensino religioso é que os alunos tenham aulas conforme as religiões às quais já pertencem (o modelo confessional). A recorrência de falas como “aqui temos ensino religioso, mas a gente não fala da religião em si” me parece explicável também pela lógica da oscilação do *igual* e do *diferente*: religião é um assunto suficientemente *diferente* para merecer um espaço na grade escolar (ou, se não para merecer, para não ter esse espaço contestado); ao mesmo tempo, é *igual* o suficiente para não ser abordada em específico, e sim em coisas vagamente a ela relacionadas, como ética, valores e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título da disciplina cujo conteúdo os professores são chamados a desenvolver envolve a palavra “religião”. Assim, antes de ir a campo, eu imaginava que, no processo de definição de conteúdo, os professores necessitariam esboçar alguma compreensão do que seja “religião” ou “o religioso” (seja para trazer tais elementos para as aulas, seja para excluí-los). Em razão disso, minha intenção inicial de pesquisa tratava de compreender como os professores respondiam à pergunta “o que é religião”, e de que modo eles resolviam em sala de aula o processo de inclusão e exclusão de elementos pertencentes a tal universo. Eu acreditava que essa questão se colocava dessa maneira para os professores, como provavelmente se colocaria para mim caso recebesse tal incumbência.

Contudo, conforme adentrava o campo, fui surpreendido pela despreocupação dos professores em definirem o que é ou não religião. Logo no início das aulas observadas, percebi que toda a construção teórica que eu havia elaborado, alicerçada em cima dessa hipótese, não funcionaria, pois, para meus professores interlocutores, essa questão não se apresentava. Foi durante uma conversa com Marta, na qual ela me explicou sua preocupação em usar o espaço da disciplina para ensinar os alunos a pesquisarem, que me ocorreu: aos professores, a questão se colocava de outra maneira.

O fato de serem chamados a estabelecer um conteúdo para uma disciplina intitulada ensino *religioso* não os levava a investigarem o universo religioso, ou a elaborarem um conteúdo apresentando definições precisas sobre o assunto. Falhei em perceber que eu responderia dessa maneira em razão de ser um interessado e estudioso da área da religião. Os professores observados receberam a questão do ensino religioso não como a incumbência de definirem o que é ou não religião e como abordá-la nas escolas, dado que o Estado se eximiu de defini-la; eles receberam a questão como tendo de definirem o conteúdo de uma disciplina cujas orientações são bastante vagas. O fato de haver “religioso” no nome é secundário (tanto que, em duas das escolas, o nome é trocado justamente para suprimir o caráter “religioso” e tornar a disciplina mais ampla, e obrigatória a todos¹⁵⁵).

O grande parâmetro orientador adotado por eles para o preenchimento dessa lacuna é a responsabilidade que cada um compreende ter enquanto educador. As ferramentas a que eles recorrem para dar significado a um espaço indefinido com o ER não passam pela matéria (o

¹⁵⁵ Obrigatória a todos no sentido de não poder ser facultativa, como uma disciplina com religião no nome seria – religião é facultativo participar, mas Estudos Contemporâneos ou Relações Humanas não são.

religioso), e sim pela forma (o *ensino*). Daí o porquê de Dolores propor o trabalho sobre regiões do Brasil, ou Osvaldo realizar um trabalho integrado entre o ensino religioso e a Educação Física, Arthur conduzir atividades de preparação dos alunos para o futuro pós-ensino médio, e Marta se preocupar em ensiná-los a pesquisar e elaborar perguntas e resumos.

A isso aderem outros fatores que explicam o porquê de os professores não se estenderem na elaboração de um conteúdo *propriamente religioso*: a falta de parâmetros sobre como fazê-lo, a perspectiva de poderem utilizar o espaço da disciplina para outras atividades consideradas por eles como mais interessantes e/ou úteis aos alunos, e a impressão de serem os fatos religiosos não-ensináveis para além da apresentação de características gerais. Suspeito que a mesma anterioridade do fato religioso (Diniz e Lionço, 2010), que inibe o legislador federal de definir parâmetros oficiais para o ensino religioso, também atua no plano individual dos professores nas escolas, ao receberem a tarefa de elaborar seu conteúdo. O “ensinar religião” acaba sendo compreendido como sinônimo de pregar ou doutrinar os alunos para alguma religião, de modo que a disciplina se torna um espaço em que, quando as religiões aparecem, surgem como pano de fundo da proposta pedagógica de cada um (como nas aulas de Osvaldo e Marta), e/ou são apresentadas como um mero conjunto de fatos curiosos possíveis de serem elencados e descritos, porém, insubmetíveis a avaliação ou debate, visto o dever de serem respeitados.

Quando percebi que a definição sobre o que é o religioso era uma inquietação minha, e não dos meus interlocutores, resolvi adotar outra estratégia: ao invés de manter o foco fechado na definição dos conteúdos religiosos para a disciplina de ensino religioso, resolvi ampliá-lo e utilizar o meu acompanhamento dessas aulas como um espaço para observação do modo como meus interlocutores se relacionavam com tal universo. Ou seja: considerando o quanto, de modo geral, a religião não aparecia, passei a aproveitar as situações em que isso ocorria para verificar de que modo ela aparecia; como o senso comum construía a religião. A partir daí, surgiu a idéia de relacionar a maneira como a religião surgia em campo com a idéia de igualdade e diferença abordada por Sullivan.

Da maneira como o respeito às religiões se configurou no meu campo, pareceu-me operar como sinônimo para isenção de críticas. Ao mesmo tempo, isso não ocorre numa única direção – a despeito da freqüência com que o dever de respeito era enunciado, muitas vezes na frase seguinte as pessoas manifestavam atitudes pouco tolerantes ou abertamente combativas em relação a aspectos das religiões que lhes pareciam extremos, como o sacrifício e depósito de animais nas ruas ou a exigência excessiva de comprometimento nas obrigações religiosas. Esse movimento de respeito e desrespeito é um dos aspectos nos quais proponho ocorrer, na

maneira como as pessoas tem se relacionado com o assunto religião, uma oscilação entre tomá-la como *igual* e como *diferente*: por ser tida como *diferente*, a religião se torna um assunto merecedor de respeito e isento de críticas; porém, por também ser tida como *igual*, ao incorrer em excessos como os existentes em outras áreas da vida social, a religião acaba sendo também sujeita a avaliações negativas, muitas vezes enunciadas em uma atitude de intolerância.

A despeito da ausência de uniformização nacional em termos de currículo, e da multiplicidade de formas e modelos de ensino encontráveis em exercício no país, chama a atenção o quanto, mesmo em realidades muito distintas, alguns elementos aparecem com recorrência em pesquisas realizadas ao redor do país. As semelhanças nos modos como o ensino religioso tem sido significado em âmbito nacional reforçam minha impressão a respeito do que venho chamando aqui de oscilação da igualdade e da diferença.

Vale retomar o que afirmam Diniz e Lionço já mencionado na introdução, quando elas falam em *anterioridade do fato religioso* – e dizem que “as verdades religiosas não se subordinariam a um julgamento de mérito” (DINIZ; LIONÇO, 2010a, p.18). Motivo pelo qual o que ocorre na sala de aula nesses momentos de debate sobre religião é o que descrevi ao longo do texto – um grande espaço em que “cada um, cada um”: os posicionamentos individuais em relação ao universo religioso são tomados como opinião individual, que merece ser respeitada. O que fica implícito no merecimento de respeito é que as verdades religiosas são *diferentes*, conformam um fato separado dos demais da sociedade e, portanto, devem ser isentos de julgamentos de mérito.

O que funciona até certo ponto, quando o parâmetro de religião invocado se coaduna com as concepções senso comum do que seja ou não religião. Quando escapa, o respeito é relativizado. Daí o porquê de frases como: “*respeito todas, mas acho bizarro o depósito de animais*”; “*respeito todas, mas acho incoerente o dinheiro da igreja*”; “*respeito todas, mas acho hipocrisia a moral sexual religiosa/as santinhas são as mais vagabundas*”; “*respeito todas, mas acho que os pentecostais são fanáticos/impõem sua verdade/fazem lavagem cerebral*”; “*respeito todas, mas acho todas uma bobagem*”.

De modo que, a maneira como as pessoas se relacionam com o universo religioso parece se caracterizar por essa oscilação entre tomar a religião como igual ou como diferente – sendo que, esses aspectos que a afastam de um senso comum em relação ao religioso, mesmo quando relacionado às religiões hegemônicas cristãs (que conformam o parâmetro dominante do que é ou não religião), faz as pessoas abandonarem, em parte ou por completo,

ainda que apenas momentaneamente, a posição de religião enquanto *diferente* (logo, devendo todas serem respeitadas, todas isentas de julgamento crítico) e tratadas como *iguais* (sendo, portanto, não isentas de avaliação)

E é em parte por isso que este trabalho não configura tanto uma etnografia *do ensino religioso*; é mais um trabalho realizado nesse universo, no qual estou afirmando coisas a respeito de como as pessoas tem se comportado em relação ao assunto religião. Acredito eu que, pesquisando outros locais fora do ambiente escolar, achar-se-ia resultados similares, pois parece ser uma tendência contemporânea lidar com assuntos religiosos na chave da oscilação entre a igualdade e a diferença – o que precisaria ser confirmado ou negado em outros estudos.

É bastante possível que, em outras escolas da rede pública de Porto Alegre, a situação do ensino religioso se configure em direções completamente distintas das apresentadas nesta dissertação. Contudo, cabe frisar que as escolas pesquisadas são escolas importantes, e as cenas presenciadas em campo não parecem estar fugindo a uma regra. Acredito ser mais provável encontrar semelhanças e pontos de contato no trabalho desenvolvido por outros professores com os que foram narrados neste texto do que diferenças.

Ressalto que a pertinência de se debater sobre a oscilação entre a igualdade e a diferença tem a ver com a maneira como as religiões ocupam outros espaços públicos para além da escola. Entendo possível afirmar que a legislação brasileira tem dispositivos conferindo um tratamento às religiões compreendendo-as como “diferente”. O próprio tratamento *sui generis* conferido ao ensino religioso, sendo a única disciplina prevista na CF, e sendo a única da grade escolar *facultativa* aos alunos, já acena para um tratamento da religião enquanto *diferente* no Brasil. Outros temas, como isenção tributária a igrejas e templos, bem como a concessão de canais de rádio e televisão a grupos religiosos, não ocorrem com demais setores da sociedade disseminadores de ideologia – como, por exemplo, empresas ou partidos políticos, que são taxados e tem sua inserção em meios de comunicação controlada. De modo que se percebe aí um tratamento à religião como algo *diferente*, legitimando o recebimento de tais privilégios.

Isso também se verifica no direito penal: há um capítulo específico intitulado “Dos crimes contra o sentimento religioso”, conformando delito específico que poderia ser enquadrado genericamente em outros tipos penais, sem um capítulo exclusivo para si. A existência de uma preocupação legislativa de reprimir a ofensa a sentimentos religiosos chama a atenção em especial quando introduzida no debate sobre a criminalização da

homofobia: conforme vemos em trabalhos como o de Trevisan (2012), os grupos religiosos cristãos tem tido atuação ferrenha opondo-se a tal criminalização. Um dos principais argumentos é que isso atentaria contra a liberdade religiosa deles, e que não existe a necessidade de uma criminalização específica para homossexuais, visto que tudo o que puder ser encaixado como “homofobia” já pode ser encaixado em outros tipos penais. Nesse argumento, a homofobia não é *diferente* o suficiente para merecer tratamento específico – enquanto o sentimento religioso o é.

Pensamento similar justifica a recente concessão de passaporte diplomático para sacerdotes evangélicos¹⁵⁶, bem como a Proposta de Emenda à Constituição Federal (PEC) 99/11, na qual as bancadas parlamentares cristãs reivindicam o direito de os coletivos religiosos poderem contestar a constitucionalidade de leis diretamente no Supremo Tribunal Federal, ao adquirirem legitimidade na propositura de ADIns¹⁵⁷.

Outro exemplo seriam os símbolos religiosos em espaços públicos. A mesma dificuldade de se questionar a legitimidade deles em escolas (apontada no capítulo 4) se faz presente no cenário nacional, configurando outro caso de *controvérsia* nos termos de Montero (2011). Em 2005, um magistrado gaúcho propôs, no Congresso de Magistrados Estaduais, a retirada dos crucifixos dos tribunais do Rio Grande do Sul. O resultado da votação sobre o assunto, no qual a maioria decidiu pela permanência dos símbolos, repercutiu em diversos locais do país o debate sobre a presença de símbolos religiosos em tribunais e repartições públicas¹⁵⁸. Sarmiento (2008) sintetiza os principais argumentos apresentados em favor da permanência dos símbolos religiosos em tribunais, no intuito de se contrapor a eles: (1) alegações de um suposto caráter não-religioso do crucifixo; (2) o crucifixo sendo um “simples enfeite”, tendo caráter meramente decorativo; (3) o pedido de retirada dos crucifixos como resultado de intolerância religiosa contra as religiões cristãs; (4) atitude antidemocrática no pedido de retirada dos símbolos, em razão de ser a população brasileira majoritariamente cristã; (5) a permanência dos símbolos como manutenção de uma tradição nacional; (6) a retirada dos crucifixos implicando no dever do questionamento de todas as demais situações religiosas endossadas pelo Estado, como feriados religiosos (Natal e Páscoa sendo os mais citados) ou o uso de recursos públicos para a conservação de estátuas e monumentos públicos, como o Cristo Redentor e igrejas barrocas de Ouro Preto.

¹⁵⁶ Ver notícia: <<http://www.sul21.com.br/jornal/2013/01/entrega-de-passaportes-diplomaticos-a-lideres-evangelicos-esta-dentro-da-lei-diz-itamaraty/>>. Acesso em: jan. 2013.

¹⁵⁷ Ver notícia: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITO-E-JUSTICA/438702-CCJ-APROVA-AUTORIZACAO-PARA-ENTIDADES-RELIGIOSAS-QUESTIONAREM-LEIS-NO-STF.html>>. Acesso em: mar. 2013.

¹⁵⁸ O caso, bem como outros relacionados, está relatado em detalhes em Ranquetat Jr (2012).

Existem muitas semelhanças entre os argumentos em favor da permanência dos símbolos religiosos em repartições públicas e a permanência do ensino religioso nas escolas públicas – o principal deles sendo o desaparecimento do caráter religioso do crucifixo, de maneira similar ao desaparecimento da religião no ensino religioso, conforme abordado no capítulo três. Ainda, a oscilação entre a igualdade e a diferença também me parece presente aí: os mesmos defensores que propõem os crucifixos como não sendo religiosos e sim meros enfeites¹⁵⁹, também defendem sua permanência em razão de serem símbolos que expressam a religião da maioria; não são símbolos religiosos, mas o pedido de sua retirada é um ato de intolerância religiosa; são *iguais* a quaisquer outros símbolos da tradição do país, mas são tão *diferentes* quanto feriados de Páscoa e Natal ou estátua do Cristo Redentor ou igrejas barrocas em Ouro Preto.

E, do mesmo modo como o setor católico-cristão compõe o principal grupo militante em favor da permanência do ensino religioso nas escolas, também é o setor que resiste com tenacidade à retirada dos símbolos. Giumbelli (2012, p. 79) nos lembra um exemplo: em 2009, na terceira edição do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH3), uma das ações previstas pretendia “desenvolver mecanismos para impedir a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União”. Houve forte arregimentação do lobby cristão para exigir a supressão desse trecho do texto final do documento, divulgado em 2010.

Encerro retomando um aspecto abordado ao final do segundo capítulo, quando demonstrei o quanto a religião apareceu nas escolas como uma opinião, um fato da esfera individual, resultante da experiência individual de cada um. Os pertencimentos religiosos foram narrados na chave de uma opinião, e não enquanto coletivos que ocupam espaços nos diversos setores da sociedade e repercutem práticas e ideologias nas mais variadas formas. Sugiro analisar isso a partir da perspectiva de Martin (2010), a respeito do processo de mascaramento da hegemonia no interior do próprio discurso liberal que relega as religiões a uma esfera “privada”.

Segundo o autor, os coletivos religiosos são instituições disseminadoras de ideologia (no sentido de serem “um tipo de discurso que mascara, distorce, ou obscurece o que está fazendo de maneira substancial”¹⁶⁰ [MARTIN, p. 159, traduzi], na medida em que usa a linguagem para alcançar determinados objetivos), e por meio da disseminação dela, formam

¹⁵⁹ Lembrando a diferença entre cruzeiros e crucifixos: enquanto as primeiras seriam símbolos compartilhados pelas várias vertentes do cristianismo, os crucifixos (em que há a representação de Jesus na imagem) são símbolos específicos do catolicismo.

¹⁶⁰ No original: “[...] type of discourse that masks, distorts, or obscures what it is doing in a substantial way”.

corações e mentes. Contudo, o discurso liberal, ao mantê-las supostamente confinadas a um espaço privado no qual “cada um tem a sua” e “todas devem ser respeitadas”, “sem julgamento”, repercute em essas ideologias circularem sem nenhum questionamento. Assim, a suposta “separação” das esferas estatal e religiosa acaba nunca se efetivando, pois, a despeito de dispositivos jurídicos formais sobre a laicidade do Estado, as ideologias religiosas formatam as pessoas que irão compô-lo, na medida em que (1) ou irão votar em seus representantes (e tenderão a escolher os que compartilham de seus ideais) e (2) ou irão se candidatar a cargos políticos (e tenderão a atuar conforme seus ideais).

Desse modo, as religiões hegemônicas (no caso brasileiro, as diversas vertentes do cristianismo) saem ganhando nesse processo, pois estão em condições de circularem uma maior quantidade de ideologia – situação bastante evidente no cenário político brasileiro, em que se reconhece a existência de bancadas parlamentares católica e evangélica. Em contrapartida, não se percebe uma bancada parlamentar das diversas outras vertentes religiosas expressivas no país, como espírita, de matriz africana, judia ou atéia.

Voltando ao ensino religioso: sua permanência na legislação nacional é resultado de uma atuação política do setor cristão junto ao poder legislativo. O fato de só haver a previsão da disciplina, sem haver sua regulamentação e controle (como é o caso com todas as demais da grade escolar) acaba favorecendo que a presença cristã (seus valores, elementos e símbolos) seja muito mais significativa do que as das demais religiões. Nas escolas em que conduzi minha pesquisa, essa presença foi mais tênue¹⁶¹; contudo, a despeito da importância dos três colégios pesquisados, eles não são necessariamente representativos do que ocorre nos demais espaços escolares da cidade. Suspeito que não seria difícil encontrar colégios em que conteúdo especificamente cristão é ensinado.

Pensando para além do contexto portoalegrense: há parâmetros – como a análise dos livros didáticos disponíveis para o ER no mercado nacional, empreendida por Diniz e Lionço (2010b) e Giumbelli (2010), e boa parte das informações de campo de outros pesquisadores citadas no capítulo três – para se afirmar que são os referenciais cristãos que tem predominado nas aulas de ensino religioso quando elas se propõem a falar na *religião em si*. Em se permanecendo essa situação em que não há um currículo nacional para a disciplina, a perspectiva é que ela permaneça livre para ser significada de qualquer modo; em alguns contextos (como o das três escolas observadas), a oscilação é maior na direção de não se trabalhar religião; em outros (como boa parte dos trabalhos de outros pesquisadores), a

¹⁶¹ Embora não de todo inexistente – ver o item 4.1. sobre os símbolos religiosos presentes no Bolívia e no Colômbia.

oscilação é maior no sentido de se permitir ou aceitar a presença de símbolos, elementos e valores das religiões cristãs. Isso coloca em jogo o quanto a disciplina tem colaborado de fato para uma valorização da *diversidade* religiosa, como afirmam seus defensores.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. “Sobre as observações nas aulas de Ensino Religioso”. In: *Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina* [online], Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/pesquisa/Sobre_as_observacoes_das_aulas_Martina_formatado.pdf>. Acesso em: out. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. “Tendências atuais da pesquisa na escola”. In: *Cad. CEDES*, Campinas, vol.18, n. 43, p.46-57, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: out. 2012.

BEYER, Peter. “Conceptions of Religion: On distinguishing scientific, theological, and ‘official’ meanings”. In: *Social Compass*, 50 (2), p. 141-160, 2003.

BIRMAN, Patrícia (org). *Religião e Espaço Público*. São Paulo: Attar Editorial, 2003.

BRAGA, Luiz Guilherme Mattos. *Fórum Permanente de Estudos Juvenis: estudo sobre uma proposta de ensino religioso*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CARDOZO, Fernanda. “Pesquisa quali-quantitativa com alun@s das séries finais do Ensino Fundamental de Criciúma”. In: *Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina* [on-line], Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/pesquisa/Pesquisa_quantitativa_com_aluns_das_series_finais_criciuma_formatado.pdf>. Acesso em: out. 2012.

CARNEIRO, Sandro de Sá; ALEXANDRIA, Nicolas. “Educação e Religião: múltiplas interfaces e tensões no âmbito escolar da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro” [online]. *Os Urbanitas – Revista de Antropologia Urbana*, São Paulo, ano 05, v. 05, n. 09, dez 2008. Disponível em: <<http://www.osurbanitas.org/osurbanitas8/sandrasacarneiro&nicolasalexandria.html>>. Acesso em: out. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. “Quando o Estado pede socorro à religião”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 2, p. 5, 2006.

_____. “O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, p. 303-332, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. “Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997”. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v. 37, p. 285-302, 2007.

_____. “Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, p. 1-15, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 183-191, set/out/nov/dez. 2004.

DAUSTER, Tania. “Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação”. In: *Cad. CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, Dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: out. 2012.

DA COSTA, Néstor. “El fenómeno de la laicidad como elemento identitario. El caso uruguayo”. In: MARIANO, Ricardo (org). *Civitas: Revista de Ciências Sociais* (Dossiê: Laicidade em Debate), v. 11, n. 2, maio-agosto, 2011.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt. “O Ensino Religioso no Brasil”. In: *Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina* [online], Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/mesas/ER_no_Brasil_Maria_Amelia.pdf>. Acesso: out. 2012.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna Alencar. “O ensino religioso e a interpretação da lei”. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

DINIZ, Debora. “Laicidade e ensino religioso nas escolas públicas: o caso do Rio de Janeiro”. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, v. 84, p. 399-415, 2010.

DINIZ, Debora; CARRIÃO, Vanessa. “Ensino religioso nas escolas públicas”. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: LetrasLivres; Unesco; EdUnB, p. 37-63, 2010.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. “Educação e Laicidade”. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: LetrasLivres; Unesco; EdUnB, p. 11-37, 2010a.

_____. “Diversidade cultural nos livros de ensino religioso”. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: LetrasLivres; Unesco; EdUnB, p. 63-96, 2010b.

EISENHART, Margaret. “The meaning of culture in the practice of educational research in the U.S. and England”. *Invited presentation at the VIIIe Congrès International de l’Association pour la Recherche Interculturelle*, Geneva, Switzerland, 2001. Disponível em: <<http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/8eCongres/DocsOrig/EisenhartM.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

ERICKSEN, Frederick. What makes school ethnography ‘ethnographic’?. In: *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 15, 51-66, 1984.

FERNANDES, Vânia Claudia. “A religião nas escolas públicas do município de Duque de Caxias: as diferentes formas de ocupação do espaço público”. In: *Notandum*, ano XV, v. 28, p. 22-32, São Paulo, jan-abr, 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand28/3vania.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

FIGUEIREDO, Anísia. *O Ensino Religioso no Brasil. Tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FISCHMANN, Roseli. “Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema”. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2, p. 1-10, 2006.

_____. (org.). *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/ MacArthur Foundation, Factash, 2008.

FRANCA, Gilberto Cunha. *Urbanização e Educação: da escola de bairro à escola de passagem*. São Paulo: USP, 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GIUMBELLI, Emerson. “Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios”. *Estudos Avançados* (USP. Impresso), São Paulo, v. 52, n.52, p. 47-62, 2004.

_____. “A Presença do Religioso no Espaço Público: Modalidades no Brasil”. *Religião & Sociedade* (Impresso), v. 28(2), p. 80-101, 2008a.

_____. “Ensino Religioso em Escolas Públicas no Brasil: notas de pesquisa”. *Debates do NER* (UFRGS), v. 14, p. 69-87, jul./dez. 2008b.

_____. “O Ensino Religioso em Sala de Aula: Observações a partir de Escolas Fluminenses”. *Antropolítica* (UFF), v. 23, p. 35-55, 2009.

_____. “A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso”. *Revista de Antropologia* (USP. Impresso), v. 53, p. 39-78, 2010.

_____. “Ensino religioso e assistência religiosa no Rio Grande do Sul: quadros exploratórios”. *Civitas: Revista de Ciências Sociais* (PUCRS. Impresso), v. 11 (2), p. 259-283, 2011a.

_____. “A noção de crença e suas implicações para a modernidade: um diálogo imaginado entre Bruno Latour e Talal Asad”. *Horizontes Antropológicos* (UFRGS. Impresso), v. 35, p. 327-356, 2011b.

_____. “Crucifixos invisíveis: polêmicas recentes no Brasil sobre símbolos religiosos em recintos estatais”. *Anuário Antropológico*, v. 10 (1), p. 77-105, 2012.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra Maria Corrêa de Sá. “Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2, 2006.

GUIGOU, Nicolás. “Religião e política no Uruguai”. In: ORO, Ari Pedro (org.). *Religião e Política no Cone-Sul*. São Paulo: Attar, p.157-222, 2006.

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius. “O ensino religioso nas escolas municipais de ensino fundamental no município de São José dos Campos”. In: *Notandum*, ano XV, v. 28, p. 45-52, São Paulo, jan-abr, 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand28/45-52Leila.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

JESUS, Fátima Weiss de; SUCUPIRA, Gicele; CARNEIRO, Maria Luiza Bettiol. “Considerações sobre @s professor@s de Ensino Religioso em Santa Catarina”. In: *Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina* [online], Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/pesquisa/Consideracoes_sobre_os_professores_de_ER_em_SC_texto.pdf>. Acesso em: out. 2012.

KANT, Immanuel. “A Religião nos Limites da Simples Razão”. *Kant*, Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril, p. 367-389, 1974.

LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: UFSC, 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MACHADO, Maria das Dores Campos. “A atuação dos evangélicos na política institucional e a ameaça às liberdades laicas no Brasil”. In: LOREA, Roberto (org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, p. 19-32, 2008.

MARIANO, Ricardo. “Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública”. In: MARIANO, Ricardo (org.). *Civitas: Revista de Ciências Sociais* (Dossiê: Laicidade em Debate), v. 11, n. 2, maio-agosto, 2011.

MARTIN, Craig. *Masking Hegemony: A genealogy of liberalism, religion and the private sphere*. London: Equinox, 2010.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. “Estudo de caso etnográfico”. In: *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.

MASUZAWA, Tomoko. *The Invention of World Religions*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

MEDEIROS, Leonardo Barros. “O ensino religioso na escola pública: o sistema municipal de ensino de Petrópolis”. In: *Notandum*, ano XV, v. 28, p. 33-44, São Paulo, jan-abr, 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand28/33-44Leonardo.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; *et al.* “A intolerância religiosa e o ensino religioso confessional obrigatório em escolas públicas no Rio de Janeiro”. In: *Anais Eletrônicos do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307634312_ARQUIVO_aintoleranciareligiosaeoensinoconfessionaloobligatorioemescolaspublicasnoRiodeJaneiro.pdf>. Acesso em: out. 2012.

MOLINA, Thiago dos Santos. “Ensino Religioso em Escolas Públicas de Salvador-BA: da catequese oficiosa ao catolicentrismo”. In: *Notandum*, ano XV, v. 28, p. 53-66, São Paulo, jan-abr, 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand28/53-66Thiago.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

MONTEIRO, Felipe Mattos; CARDOZO, Fernanda. “Pesquisa quali-quantitativa com alun@s das séries finais do Ensino Fundamental de Joinville”. In: *Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina* [online], Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/pesquisa/Pesquisa_quantitativa_com_alun_s_das_series_finais_joinville.pdf>. Acesso: out. 2012.

MONTERO, Paula. “Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso”. In: *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: out. 2012.

OLIVEIRA, Angelita Correa. *Ensino Religioso na Educação Básica: Desafios e perspectivas*. Uruguaiana: PUCRS. 57 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Campus Uruguaiana, Uruguaiana, 2011.

ORO, Ari Pedro. “Religião, laicidade e cidadania”. In: ORO, Ari Pedro (org). *A Latinidade da América Latina: Enfoques socioantropológicos*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, p. 211-239, 2008.

PASSOS, João Décio. “Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas”. In: SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, p. 21-45, 2006.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle; NISHIMOTO, Miriam Mity. “Homogeneização religiosa, proselitismo e ameaças ao estado laico: ensino religioso em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul”. In: *Notandum*, ano XV, v. 28, p. 81-90, São Paulo, jan-abr, 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand28/81-90Jacira.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

RANQUETAT JR, César Alberto. *A implantação do novo modelo de Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul: laicidade e pluralismo religioso*. Porto Alegre: PUCRS, 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. *Laicidade à Brasileira: Um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Antropologia), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RUEDELL, Pedro. *Trajetória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: Legislação e prática*. Canoas: Unilasalle, 2005.

SANTOS, Renan Bulsing dos. “Análise de estratégias discursivas em prol da manutenção do ensino religioso nas escolas públicas”. In: *Anais da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia*, São Paulo, 2012.

SANTOS, William Soares dos. “Ensino religioso em escolas públicas: uma pesquisa etnográfica”. In: *Dialogia*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 109-121, 2009.

SARMENTO, Daniel. “O crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado”. In: LOREA, Roberto (org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, p. 189-201, 2008.

SEFFNER, Fernando. “Educar para a valorização da diversidade e da diferença: os muitos desafios no meio do caminho”. IN: PASINI, Elisiane (org). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: nuances, 2007.

SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. “Ensino Religioso no interior do Estado Laico: análise e reflexões a partir do estudo de caso em três municípios gaúchos”. In: *Notandum*, ano XV, v. 28, p. 67-80, São Paulo, jan-abr, 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand28/67-80Fernando.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Boris Maia e. “Ensino religioso e resistência moral: dilemas na implantação da lei 3.459/00 no Rio de Janeiro”. In: *Revista Ética e Filosofia Política*, n. 15, v. 1, p 125-149, maio 2012.

SULLIVAN, Winnifred. “Neutralizing religion; or, what is the opposite of ‘faith-based’?”. In: Hent de Vries (org.). *Religion: beyond a concept*. Nova Iorque: Fordham University Press, p. 563-579, 2008.

TREVISAN, Janine Bendorovicz. “Laicidade e Liberdade religiosa em debate com o projeto que criminaliza a homofobia no Brasil”. In: *Anais da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia*, São Paulo, 2012.

VALÉRIO, Denise Bezerra. *O Ensino Religioso na Escola: uma questão complexa*. Arco Verde: UPE, 2008. 40 f. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de História) – Programação do Ensino de História, Centro de Ensino Superior de Arco Verde, Universidade de Pernambuco, Arco Verde, 2008.

WOLCOTT, Harry F. “On ethnographic intent”. In: SPINDLER, George and Louise (eds.). *Interpretative Ethnography of Education: At home and abroad*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

ANEXO 1

Roteiro de entrevista aplicado em campo às coordenadoras pedagógicas.

- 1) Nome
- 2) Idade
- 3) Formação [*curso e ano*]
- 4) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 5) Caracterize a escola [*dados quanti/quali sobre a escola: quantos alunos no total, perfil socioeconômico*]
- 6) Esta escola tem quais séries?
- 7) Em quais séries existe a disciplina de ER? [*ver diferença entre anos 1-4 e 5-9*]
- 8) Desde quando existe ER na escola?
- 9) Quantos professores estão encarregados da disciplina nesta escola?
- 10) Há quanto tempo cada um está ministrando a disciplina?
- 11) Qual o motivo de cada um estar ministrando a disciplina? [*escolha própria, formação na área, preenchimento de carga horária, etc...*]
- 12) Algum deles tem formação na área? [*cursos, graduações, pós-graduações, etc.*]
- 13) A disciplina é obrigatória ou facultativa?
- 14) Há controle de frequência e avaliação? [*a disciplina roda?*]
- 15) Os pais/responsáveis são consultados sobre a participação do aluno ou sobre os conteúdos das aulas?
- 16) Alguma vez já vieram reclamar, pedir pro aluno não participar, sugerir temas, etc.?
- 17) Alguma vez já veio algum grupo ou representante religioso opinar sobre o ER, ou fornecer materiais, sugerir conteúdos, oferecer atividades, etc.?
- 18) Algum aluno já pediu para não participar?
- 19) Caso algum aluno pedisse, o que a escola faria?
- 20) Já aconteceu alguma situação de conflito por motivo religioso entre os alunos?
- 21) Existem símbolos religiosos no espaço físico da escola?
- 22) Por que a disciplina se chama por [*outro nome*]?
- 23) Desde quando a disciplina se chama [*outro nome*]?
- 24) Por que a disciplina se chama por esse outro nome em específico? [*comentar que, em outra escola, também é outro nome, mas diferente deste*]
- 25) Como foi o processo de escolha desse outro nome?
- 26) Quais são as orientações, diretrizes ou recomendações que existem na escola acerca do ER?
- 27) Existe alguma regulamentação, algo no projeto político-pedagógico?
- 28) Há alguma orientação da Secretaria Estadual de Educação sobre a disciplina?
- 29) Em suas palavras, o que você entende como “ensino religioso”?
- 30) Qual você acha que deve ser o papel do “ER” na escola pública?
- 31) Se você tivesse que apresentar um conceito, o que você entende como “religião”?
- 32) Você tem religião? [*qual, quando, como, por quê*]
- 31) Por fim, há algum fato que você queira relatar, algum ocorrido envolvendo a disciplina, ou a seleção de professores dela, ou algum comentário de alunos, ou uma opinião sua que você queira deixar registrada?

ANEXO 2

Roteiro de entrevista aplicado em campo aos professores de ensino religioso.

1. Nome e idade
2. Formação [*graduação em*]
3. Ano de formação
4. Há quanto tempo leciona [*como um todo + nesta escola*]?
5. Caracterize os alunos em termos de perfil socioeconômico e participação em aula

6. Você ensina ER em quais séries + quantas turmas?
7. Há quanto tempo você ensina a disciplina de ensino religioso?
8. Como começou a lecionar ensino religioso [*qual foi o motivo*]?
9. Quais são as orientações, diretrizes, recomendações que existem na escola acerca do ER?
10. Sabe dizer desde quando existe ER na escola?

11. Em suas palavras, o que entende como ER?
12. Como foi o processo de elaboração dos conteúdos da disciplina? [*quais conteúdos?*]
13. Que materiais foram consultados para a elaboração dos conteúdos [*livros, sites*]?
14. Já participou de algum curso, palestra ou capacitação sobre o ER [*formação na área*]?

15. Conhece o amparo legal do ER, seja em nível municipal, estadual ou federal?
16. Houve alguma orientação da Secretaria Estadual de Educação [*cursos, palestras, livros*]?
17. Há alguma supervisão da disciplina [*pela escola, pela SEC*]?

18. ER na escola é obrigatório ou facultativo?
19. Os pais/responsáveis são consultados sobre a participação do aluno ou sobre os conteúdos das aulas?
20. Alguma vez já vieram reclamar, pedir pro aluno não participar, sugerir temas, etc.?
21. Alguma vez já veio algum grupo ou representante religioso opinar sobre o ER, ou fornecer materiais, sugerir conteúdos, oferecer atividades, etc.?

22. Algum aluno já pediu para não participar?
23. Caso algum aluno pedisse, o que a escola faria?
24. Já percebeu alguma situação de conflito por motivo religioso entre os alunos?
25. Já notou algum constrangimento dos alunos em aula de terem que falar sobre religião?
26. Já percebeu algum preconceito contra as religiões afro, espíritas, ou neopentecostais?
27. Existem símbolos religiosos no espaço físico da escola?

28. Por que nesta escola a disciplina se chama por [*outro nome*]?
29. Sabe dizer desde quando a disciplina se chama [*outro nome*]?
30. Sabe como foi o processo de escolha desse outro nome?
31. Sabe por que a disciplina se chama por esse outro nome em específico? [*comentar que, noutra escola, também é outro nome, mas diferente deste*]

32. Qual você acha que deve ser o papel do “ER” na escola pública?
33. Se você tivesse que apresentar um conceito: o que você entende como “religião”?
34. Você tem religião? [*qual, quando, como, por quê*]

35. Por fim, há algum fato que você queira relatar, algum ocorrido envolvendo a disciplina, algum comentário de alunos, ou uma opinião sua que você queira deixar registrada?

ANEXO 3

Material obtido em campo com Regina, na escola Argentina, sobre a disciplina de Estudos Contemporâneos (p. 01/04).

**ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS**

Conteúdos Programáticos

1º SÉRIE**Primeiro Trimestre**

- "O desafio de se conviver com as diferenças";
- "Drogadição";
- Aquecimento global (poluição).

Segundo Trimestre

- Violência urbana;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Eleições.

Terceiro Trimestre

- Corpo, saúde, padrões estéticos de beleza;
- A importância da escola.

Material obtido em campo com Regina, na escola Argentina, sobre a disciplina de Estudos Contemporâneos (p. 02/04).

ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

2º SÉRIE

Primeiro Trimestre

- Estudos sobre motivação;
- Violência doméstica;
- A política econômica e seus reflexos na educação;
- A influência da globalização na educação;
- Reflexão: da escola que temos para a escola que queremos.

Estratégias

- Aulas expositivas;
- Leituras orientadas;
- Interpretação de textos;
- Debates;
- Exibição de filmes.

Avaliação

- Trabalhos em grupo;
- Trabalhos individuais.

Segundo Trimestre

- O FMI e o imperialismo americano;
- A política econômica internacional e seus reflexos no 3º mundo;
- O uso e o efeito das drogas;
- O direito e o dever de votar;
- Eleições municipais.

Estratégias

- Aulas expositivas;
- Leituras orientadas;
- Interpretação de textos;
- Debates;
- Exibição de filmes.

Material obtido em campo com Regina, na escola Argentina, sobre a disciplina de Estudos Contemporâneos (p. 03/04).

Avaliação

- Trabalhos em grupo;
- Trabalhos individuais.

Terceiro Trimestre

- Nacionalidade brasileira;
- O papel do educador;
- Reforma ortográfica;
- Lei Seca.

Estratégias

- Aulas expositivas;
- Leituras orientadas;
- Interpretação de textos;
- Debates;
- Exibição de filmes.

Avaliação

- Trabalhos em grupo;
- Trabalhos individuais.

Material obtido em campo com Regina, na escola Argentina, sobre a disciplina de Estudos Contemporâneos (pg 04/04).



ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS 3º SÉRIE

Primeiro Trimestre

- Globalização e o mundo do trabalho;
- O desafio da convivência (exclusão, inclusão, tolerância)

Segundo Trimestre

- Movimentos sociais (MST, Farc, etc);
- A importância do vestibular e escolhas;
- Cidadania (eleições).

Terceiro Trimestre

- História do **Colégio Argentina**
- Sustentabilidade, consumismo e atualidades;

ANEXO 4

Material obtido em campo com Regina, na escola Argentina, sobre a disciplina de Ensino Religioso (p. 01/04).

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO RELIGIOSO

Há cerca de dois anos a Secretaria de Educação, mais precisamente a DPA, vem insistindo na necessidade de que a escola ofereça a disciplina de Ensino Religioso (ER) no horário normal da escola, de modo a cumprir o que consta na Constituição Estadual. Até então, nosso argumento para que isso não acontecesse era de que não tínhamos professores com formação específica para tanto, que pudessem atender a escola com suas 120 turmas nos três turnos. No ano de 2005, intensificaram-se as tratativas na intenção de viabilizar a implantação da disciplina Ensino Religioso no horário regular da escola. A DPA designou uma professora com 40 horas (20 horas como nomeada e mais 20h como contratada) e uma professora com 8h (contrato) para que fosse ministrada a disciplina. Com essas duas professoras foi possível oferecer a disciplina de Ensino Religioso para as turmas de 2º e 3º ano dos turnos da manhã e da tarde pois estas tinham um espaço no horário normal. As turmas de 1º ano dos turnos da manhã e da tarde não tinham horário para a inclusão de ER e, para oferecê-la teríamos que modificar a base curricular, o que seria uma imprudência se feito no decorrer do ano letivo.

Em relação ao turno da noite não foi possível oferecer a disciplina no horário normal das aulas, pois a carga horária de 800 horas está totalmente preenchida com as disciplinas obrigatórias sendo que a própria Educação Física (também obrigatória) está sendo oferecida para os alunos sem amparo legal para sua dispensa, aos sábados pela manhã.

É importante ressaltar que a disciplina Ensino Religioso, mesmo quando oferecida no horário normal da escola, é de caráter facultativo ao aluno e que mesmo a escola oferecendo uma outra disciplina (para os que optam por não cursar o ER) esta também tem caráter optativo tendo em vista o cumprimento das 800 horas com as disciplinas obrigatórias.

Esta afirmação esta pautada em pesquisa feita nos Pareceres do Conselho Estadual de Educação e na Lei de Diretrizes e Bases vigente (9394/96). Conforme o exposto abaixo:

- A Constituição Estadual determina a oferta do Ensino Religioso também no Ensino Médio das escolas públicas;

Material obtido em campo com Regina, na escola Argentina, sobre a disciplina de Ensino Religioso (p. 02/04).

- O art. 33, da Lei nº 9.394/96, com a redação dada pela Lei nº 9.475/97, estabelece:

“Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

1- Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religiosos e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (grifo nosso)

2- Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pela diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”

- O Parecer 290/2000 do CEEEd/RS esclarece que a “regulamentação e normatização referidas pela LDBEN, quanto ao oferecimento do Ensino Religioso escolar” cabem ao próprio Conselho

- O Parecer 465/98 do CEEEd/RS responde a uma consulta sobre cômputo de frequência de Ensino Religioso e diz entre outras coisas que:

a) a disciplina Ensino Religioso compõe a categoria de “componente curricular de caráter optativo, isto é que o aluno pode escolher se deseja cursar ou não” a qual, “mesmo constando obrigatoriamente dos horários escolares, é de livre eleição por parte do aluno”

b) podem estar na categoria de componente optativo, outras disciplinas que a escola oferece, podendo o aluno escolher ou não cursá-las.

c) em relação ao cumprimento da carga horária estabelecida por lei - 800 horas – é dito que “todas as horas letivas que o aluno cumpre devem ser computadas e somente essas”

Material obtido em campo com Regina, na escola Argentina, sobre a disciplina de Ensino Religioso (p. 03/04).

- De acordo com a base curricular do **Colégio Estadual Argentina** os alunos que optam por não cursar Ensino Religioso têm garantida a carga horária anual de 800 horas.

Reconhecemos a obrigatoriedade de oferecer a disciplina no horário regular, mas reafirmamos que mesmo oferecendo a disciplina de Ensino Religioso (ou outra disciplina correlata) no horário normal da escola, esta continua sendo optativa para o aluno. No caso específico de nossa escola, as 800h estão garantidas para aqueles que optam por não ter Ensino Religioso.

Temos assim, um problema a resolver:

1º) Para oferecer ER no horário normal da escola para os 1º anos (nos três turnos) e para o 2º e 3º ano do noturno necessitamos reformular nossa grade curricular. Caso isso aconteça, o aluno que optar por não ter Ensino Religioso não terá garantido o cumprimento das 800horas.

Para resolvermos algumas das questões explicitadas nesse documento pretendemos levar a efeito na escola uma discussão acerca da reformulação de nossa grade curricular para que o conjunto da comunidade escolar possa emitir seu parecer. Lembramos que a escola tem autonomia para organizar sua base curricular desde que as disciplinas obrigatórias se façam presente e desde que se cumpra 800 horas e 200 dias letivos.

Material obtido em campo com Regina, na escola Argentina, sobre a disciplina de Ensino Religioso (p. 04/04).

Ensino Religioso:

Obrigatório no ens fund e médio – Art. 33 Constituição Estadual e pareceres 513/2000, 465/98, 140/98, 200/98, 140/97, 200/97

- obs.: A lei superior é a federal, mas a estadual não desobedece apenas amplia e portanto deve ser obedecida.

- Constar na ficha de matrícula que o aluno não optou por E.R., mas que freqüentará uma atividade paralela oferecida pela escola.

- 1º ano um período de artes se transforma em disciplina paralela ao ER (expressão artística ou estética) Deverá ter cadernos de chamadas diferentes e outro para ER caso algum aluno opte (professor de ER a disposição destes).

- 2º ano um período de português se transforma em disciplina paralela ao ER (expressão escrita) Deverá ter cadernos de chamadas diferentes e outro para ER caso algum aluno opte (professor de ER a disposição destes).

- 3º ano um período de reforço como disciplina paralela ao ER (preparação para o ENEM)

- Deverá constar no PPP

- No histórico constar que o aluno optou por não fazer ER, mas que freqüentou a oficina paralela

- O aluno precisa ter freqüência neste componente ou na atividade paralela pois faz parte das 800h.

- A escola será considerada irregular se não oferecer ER nas 800h

- ADIN ação de inconstitucionalidade – O Centro de professores ou CPERS entra com uma ação jurídica contra o artigo da constituição estadual que obriga o ER nas escolas de ens fund e médio, alegando que o estado e a escola estadual é laico ou qualquer outro argumento.

ANEXO 5

Letra da música “Diversidade”, do cantor Lenine, cujo vídeo foi assistido em aula durante campo com Osvaldo (ver capítulo 2).

Diversidade

Se foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença

Que seria do adeus
Sem o retorno
Que seria do nu
Sem o adorno
Que seria do sim
Sem o talvez e o não
Que seria de mim
Sem a compreensão

Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de deus
A vela no breu
A chama da diferença

A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais

Que seria do caos
Sem a paz
Que seria da dor
Sem o que lhe apraz
Que seria do não
Sem o talvez e o sim
Que seria de mim...
O que seria de nós

Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de deus
A vela no breu
A chama da diferença

ANEXO 6

Após a escrita da dissertação, enviei aos sete interlocutores-chave um email com o texto em anexo. Convidei para a defesa e informei que, como parte do diálogo antropológico, publicaria como anexo da dissertação qualquer comentário sobre o texto que eles se dispusessem a fazer. Júlia e Marta não responderam; Dolores, Osvaldo e Arthur apenas elogiaram e agradeceram. Regina e Lúcia quiseram registrar sua opinião.

de: Regina
para: Renan Santos <renan.santos.ufrgs@gmail.com>
data: 25 de abril de 2013 09:37
assunto: RE: pesquisa sobre ensino religioso

Oi Renan! Adorei teu trabalho e concordo com tudo que colocastes na minha fala. Teu trabalho tem influências do Seffner, ele era teu orientador? Em alguns momentos percebi as falas dele em suas palestras e aulas. Isto não desmerece tua pesquisa que é única. Terminei meu TCC, do pós, este mês e também tem as marcas, de minha orientadora.

Renan teu trabalho é importante e concordo que da forma como o Ensino Religioso está posto, sem definição de conteúdos nem de objetivos e inserido em uma educação pública laica, acaba sendo o "diferente", provocando a ausência do religioso e das religiões e/ou favorecendo o cristianismo bem como prejudicando ou discriminando, principalmente, as religiões de matriz africana.

Acho que, como tivestes que mudar o foco de tuas observações, acabou se tornando uma pesquisa de constatação da situação atual e levantamento de dados, para refletirmos sobre o assunto.

Não percebi uma preocupação, da tua parte, em propor algo em relação ao constatado ou até mesmo de deixar clara tua opinião, apesar de estar nas entrelinhas. Adorei! Sucesso!

Obs.: A SEDUC, através da 1ªCRE, autorizou a retirada, dos períodos de Ensino Religioso, da grade do Ensino Médio. Este período foi ocupado pelo Seminário Integrado. No Argentina não há mais oferta de Ensino Religioso. A Dolores está dando aulas de sociologia e eu saí do pedagógico e estou dando aulas de história. Tivestes a última oportunidade de realizar esta pesquisa, nesta escola e com estas pessoas, mas foi um prazer ter contribuído. Conforme Paulo Coelho "O universo conspirou a teu favor!". Abraço!

ANEXO 7

Após a escrita da dissertação, enviei aos sete interlocutores-chave um email com o texto em anexo. Convidei para a defesa e informei que, como parte do diálogo antropológico, publicaria como anexo da dissertação qualquer comentário sobre o texto que eles se dispusessem a fazer. Júlia e Marta não responderam; Dolores, Osvaldo e Arthur apenas elogiaram e agradeceram. Regina e Lúcia quiseram registrar sua opinião.

de: Lúcia
para: Renan Santos <renan.santos.ufrgs@gmail.com>
data: 23 de abril de 2013 20:14
assunto: RE: pesquisa sobre ensino religioso

Querido Renan, comecei lendo os agradecimentos e ali já me emocionei pela sensibilidade em tua escrita. Seria possível, mesmo sem te conhecer, saber que és humano. Ser humano, valorizando o outro de forma integral, com seu jeito de ser, pensar, vestir, falar, sorrir e olhar.

Tua presença em nossa Escola foi importante a ti, mas também a nós, podes ter certeza, pois quando temos um olhar secundário dos fatos, do nosso cotidiano passamos a ver além dos nossos olhos, com os teus olhos, pelo menos por algum período. E isso faz qualquer ser humano refletir sobre sua prática como educador ou formador.

Nossos diálogos foram prazerosos pra mim, porque foi possível sentir através de teus questionamentos e curiosidades, que não estavas ali apenas pelo dever da pesquisa, mas pelo amor ao que vinhas sendo feito, pelo tema em questão.

Gostei muito do teu trabalho, pois relacionaste as entrevistas e observações com o embasamento teórico necessário para o entendimento de cada questão colocada. Parabéns!

Luz no teu caminho... sempre!

Observações:

Na página 93 está escrito que não há planos de estudos para a disciplina, mas em nossa Escola há. Ele foi reelaborado pelo professor Osvaldo em 2011. Todos os anos, os planos são revisitados e se necessário, reformulados. O que eu quis dizer é que eles não haviam sido formatados e impressos ainda, mas já havia sido planejado.

Sobre os símbolos religiosos, gostaria de destacar que os que existem, mesmo em alguma sala de aula, são colocados lá pelo professor ou funcionário que utiliza aquele ambiente. Não são símbolos “da Escola” e pensando bem, essa prática realmente deveria ser questionada e não é. Talvez por respeito à religião do outro, mas por ser um órgão público... é de se repensar.

ANEXO 8

Apresento a seguir os planos de estudos referidos por Lúcia no anexo 7, enviados como anexo no referido email.

COMPONENTE CURRICULAR - ENSINO RELIGIOSO**Série 5ª – Ano 6º.**

Competências e Habilidades	Conhecimentos	Práticas e Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Perceber-se como ser humano, a importância do corpo sadio, livre de drogas, vícios, violência, fome, etc. - Desenvolver a auto-estima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade: eu 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover através do debate os seguintes temas: <ul style="list-style-type: none"> • Saúde: alimentação, higiene, prevenção das doenças em geral, reciclagem, etc. • Violência: a agressão através do uso de “palavrões”, as agressões físicas e psicológicas (bullying). - Os itens acima serão desenvolvidos através de trabalhos ao ar livre, seminários, dramatizações, filmes, entrevistas, painéis, etc.
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o espírito comunitário, tomando ciência do seu significado; - Desenvolver o senso ético, moral e religioso; - Cidadania; - Respeitar a natureza; - Acolher o outro como irmão respeitando-o; - Trabalhar valores para serem praticados no meio familiar, escolar e social; - Compreender a importância de ajudar os outros; - Reconhecer a importância de ajudar os outros; 	<ul style="list-style-type: none"> - Convivência: os outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os principais benefícios da boa convivência; - Desenvolver através da interpretação e da produção textual, os seguintes temas: <ul style="list-style-type: none"> • Preconceito • Discriminação • Exclusão - Incentivar a pesquisa e a realização de entrevistas, promovendo o debate através de um fórum de discussões.

<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância de da família e dos laços familiares; - Estimular na prática a união. 		
<ul style="list-style-type: none"> - Criar relações com o transcendente; - O crescimento pelo conhecimento de Deus nas diversas religiões; - Interpretar textos sagrados; - Respeitar os livros sagrados e as diversas religiões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e identificar o transcendente (espiritualidade e religiosidade). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentir-se responsável pelo crescimento pessoal e espiritual, utilizando a auto avaliação como forma de auto conhecimento e entendimento interior. - Entender o sincretismo religioso e sua influência no meio através da leitura e da pesquisa, filmes, documentários, palestras, debates, etc.

COMPONENTE CURRICULAR - ENSINO RELIGIOSO
Série 6ª – Ano 7º.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CONHECIMENTOS	PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> - Expressar a espiritualidade - Identificar a presença do transcendente - Respeitar o corpo humano como espaço sagrado. - Favorecer a compreensão do significado das diversas tradições religiosas - Educar para a convivência, o diálogo e a reflexão objetivando posicionamento crítico e libertador para o exercício da cidadania plena numa sociedade pluralista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as diversas religiões, valorizando o pluralismo religioso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos sagrados; - Ritos, mitos e símbolos de cada religião; - Datas comemorativas de cada religião; - jogos; - Normas de convivência - Seminários - Dramatizações; - Produção textual; - Filmes; - Celebrações; - Visitas para estudo; - Pesquisas; - Entrevistas; - Painéis; - Fórum de discussão; - auto-avaliação;

COMPONENTE CURRICULAR - ENSINO RELIGIOSO
Série 7ª – Ano 8º.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CONHECIMENTOS	PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS
<p>Criar situações que favoreçam a descoberta de valores e a percepção de contravalores.</p> <p>Proporcionar a toda comunidade escolar um encontro consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o Transcendente.</p> <p>Estabelecer conexões da dimensão do ensino inter-religioso com outras áreas do conhecimento e outros campos conceituais.</p> <p>Desenvolver a metodologia, ver, julgar, agir, celebrar.</p>	<p>Refletir o sentido da vida.</p> <p>A morte nas diversas religiões.</p> <p>Vivenciar valores relacionados às tragédias naturais.</p> <p>Valorizar os idosos – Estatuto do Idoso.</p> <p>Reconhecer o valor do trabalho no futuro.</p> <p>Saber sua vocação profissional.</p>	<p>Filmes</p> <p>Passeios</p> <p>Jornais, revistas, livros, estatutos</p> <p>Televisão</p> <p>Seminários</p> <p>Dramatizações</p> <p>Celebrações</p> <p>Visitas para estudos</p> <p>Pesquisas</p> <p>Entrevistas</p> <p>Painéis</p> <p>Fórum de discussões</p> <p>Auto-avaliação.</p>

COMPONENTE CURRICULAR - ENSINO RELIGIOSO
Série 8ª – Ano 9º.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CONHECIMENTOS	PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS
<p>Compreender que a vida humana só ganha sentido se partilhada.</p> <p>Sentir a importância de se viver com profundidade cada momento da vida.</p> <p>Fortalecer as pré-disposições naturais de cada ser humano em perceber a vida como um dom gratuito e o mundo como um todo, onde o educando e o educador pensam, decidem e agem, chamados a realizar um projeto existencial.</p>	<p>O papel do ser humano na sociedade: mulher, índio, negro, homossexuais, portadores de necessidades especiais...</p> <p>O dom da vida e a responsabilidade dos pais e de serem pais.</p> <p>Projetos de vida.</p> <p>Problemas sociais: urbanização, poluição...</p> <p>Códigos de ética, voltados a valores religiosos apreendidos.</p>	<p>Formulação de um projeto de vida.</p> <p>Construir códigos de ética.</p> <p>Filmes</p> <p>Passeios</p> <p>Jornais, revistas, livros</p> <p>Televisão</p> <p>Seminários</p> <p>Dramatizações</p> <p>Celebrações</p> <p>Visitas para estudos</p> <p>Pesquisas</p> <p>Entrevistas</p> <p>Painéis</p> <p>Fórum de discussões</p> <p>Auto-avaliação.</p>