

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO “Professor José de Souza Herdy”

UNIGRANRIO

PAULA HELENA NACIF PEREIRA PIMENTEL FERREIRA

**História oral e conflitos no ensino religioso: narrativas de professores e
estudantes de uma escola pública da periferia do município do Rio de Janeiro**

**Duque de Caxias / RJ
2017**

PAULA HELENA NACIF PEREIRA PIMENTEL FERREIRA

História oral e conflitos no ensino religioso: narrativas de professores e estudantes de uma escola pública da periferia do município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy” (UNIGRANRIO), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Humberto de Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. José Geraldo da Rocha

Duque de Caxias

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

F383h Ferreira, Paula Helena Nacif Pereira Pimentel.

História oral e conflitos no ensino religioso: narrativas de professores e estudantes de uma escola pública da periferia do município do Rio de Janeiro / Paula Helena Nacif Pereira Pimentel Ferreira. - Duque de Caxias, 2017.

132 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2017.

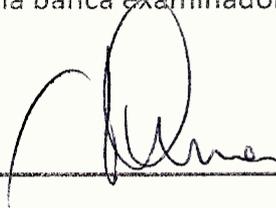
Paula Helena Nacif Pereira Pimentel Ferreira

História Oral e Conflitos no Ensino Religioso: narrativas de professores e estudantes de uma escola pública da periferia do município do Rio de Janeiro.

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

04/09/2017

Aprovado pela banca examinadora:



Prof. Dr. Joaquim Humberto Coelho de Oliveira

Orientador

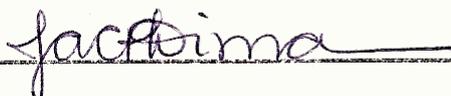
UNIGRANRIO



Prof. Dr. Jose Geraldo da Rocha

Coorientador

UNIGRANRIO



Profª. Drª. Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Examinador Interno

UNIGRANRIO



Profª. Drª. Erica Cristina Bispo

Examinador Externo

IFRJ

Este trabalho não poderia ser dedicado a ninguém mais do que, primeiramente, a Deus. Dono e soberano em minha vida, que se faz minha rocha nas atribulações do dia-a-dia, amor e força para a vitória tal almejada.

Ao meu amado filho Miguel, que mesmo perdendo, parcialmente, minha atenção e carinho, soube ser forte e amável, me incentivando e torcendo para a conclusão de mais esta etapa.

Ao meu marido, amigo e companheiro Alexandro, com quem compartilho todos os momentos felizes e não tão felizes nessa caminhada que é a vida. Esteve presente na construção de mais um sonho que se realiza.

A minha família: Mãe, Pai, Irmãos, Tios e Avós: que sempre torceram por mim e acreditaram na minha vitória, incentivando e auxiliando na superação dos desafios.

Ao meu querido e dedicado orientador Joaquim Humberto que debruçou-se inteiramente junto comigo para o desenvolvimento desta pesquisa, ajudando-me em todos os momentos, apostando e confiando no caminhar desta pesquisa.

Ao meu querido coorientador José Geraldo que esteve ao meu lado aconselhando e acreditando nesta proposta de trabalho.

“Sua tarefa é descobrir o seu trabalho e, então, com todo o coração, dedicar-se a ele”. (Buda)

Ao Lembrar de você, percebi como era importante fazer um agradecimento de coração que perpassa em por todas as minhas dimensões que só pode ser expressado com um obrigado muito especial, a fim de que este sentimento de gratidão não fique só para mim, mas que possa ser ouvido nos “quatro cantos do universo”.

AGRADECIMENTOS

Meu singelo agradecimento a Deus, a quem devo tudo que tenho e tudo que sou. Quem me dá força e coragem para superar os obstáculos e enxergar que o impossível é só uma palavra do dicionário que não faz parte da minha vida.

Ao meu marido, amigo, companheiro e parceiro Alexsandro e ao meu filho amado Miguel que estiveram firmes do meu lado, incentivando e compreendendo os momentos das minhas ausências. Vocês são os motivos reais de tanta dedicação nessa trajetória.

A minha mãe: Gloria Helena, que incentivou esse caminhar e participou diretamente dessa trajetória para, tornando-se fundamental para esta conquista. Obrigada pelo apoio e amor incondicional!

Aos meus irmãos: Fábio e Luís; meus tios: Luiz César, Ingrid e Alessandra, pelo apoio e confiança nesse momento.

Ao meu orientador, Professor Doutor Joaquim Humberto Coelho de Oliveira, com quem tive o prazer de conviver, e por quem tenho uma profunda admiração pelo seu compromisso, profissionalismo, competência, experiência e seriedade que culminaram na conclusão deste trabalho. Por sua dedicação, atenção, incentivo, carinho e compreensão. Serei eternamente grata. Muito obrigada!

Ao meu coorientador José Geraldo da Rocha pelo apoio, dedicação e companheirismo. Meu eterno muito obrigada!

Ao meu professor José Carlos Sebe que proporcionou momentos únicos de crescimento como pessoa, profissional e estudante na sua humildade em ministrar sua disciplina que foi a motivadora para a realização sobre um prisma diferente nesta pesquisa. Serei eternamente grata por sua dedicação e carinho. Minha memória terá de cumprir a função de lembrar-me frequentemente de sua especial participação nessa trajetória. Obrigada por tudo!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) UNIGRANRIO, pela responsabilidade, competência e compromisso, os quais foram essenciais no meu processo de aprendizagem, conhecimento e formação, em especial, os docentes com quem tive o prazer em conviver nas disciplinas que cursei: Angela Roberti, Angelo Siqueira, Anna Paula Lemos, Dostoieswiski Champangnate, Haydéa Reis, José Carlos Sebe, José Geraldo,

Jurema Lopes, Rosane Oliveira, Vera Kauss, Vanessa Teixeira e Cleonice Puggian.
OBRIGADA PELA DEDICAÇÃO!

Aos coordenadores do PPGHCA/UNIGRANRIO Jacqueline de Cássia Lima e Márcio Luiz Vilaça pelo empenho de oferecer propostas curriculares e oportunidades singulares para o fortalecimento e (re)conhecimento durante a presença na Instituição.

À Denise e Igor secretários do Programa pela compreensão e paciência.

À minha querida amiga Veronica Almeida que foi uma grande companheira nesse caminhar, dentro e fora da Instituição. Obrigada, amiga pela sua parceria, pela oportunidade de trabalharmos em equipe, dedicação, paciência e incentivo!

Aos docentes da Banca Examinadora: professora Jaqueline de Cássia Lima e Érica Cristina Bispo que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

À turma de Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes-2015, a partir da qual construí vários amigos com os quais compartilhei ansiedades, inseguranças, conhecimentos, materiais. Agradeço a todos pela solidariedade e companheirismo!

“A vida é a de cada um. Se quisermos falar a sério da vida humana, será sob a condição de fazê-lo a partir do interior, de um dentro do singular, sob a condição de si mesmo”.

(José Ortega y Gasset)

RESUMO

Nesta dissertação se objetiva analisar como ocorre a implementação do ensino religioso em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, confrontando o que a legislação dispõe com a diversidade cultural manifestada nesse contexto. Pressupõe-se também que no Brasil as manifestações de sua pluralidade religiosa convivem com prescrições constitucionais a respeito da laicidade do Estado. Por ser tratar de uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa, que visa responder questões singulares dentro de uma ótica pertencente ao universo pesquisado, a metodologia adotada é a história oral. Inicialmente, aborda-se a história do projeto, a metodologia escolhida e a motivação do estudo. Em paralelo, procede a uma revisão da literatura, com ênfase na legislação atual sobre o ensino religioso, sua implementação e currículo escolar. Num segundo momento, incorpora-se os resultados alcançados no trabalho de campo realizado com professores da rede municipal de ensino e alunos de uma determinada escola que vivenciaram conflitos culturais em sala de aula. Finalmente, reúne-se os dados obtidos nas entrevistas efetuadas sob o prisma da história oral, organizados como fonte de diagnósticos e interpretações críticas. Destaca-se no capítulo correspondente às considerações finais e conclusões, os impactos e mediações culturais que foi possível identificar na pesquisa empreendida com o grupo de professores e alunos, assim como as dificuldades verificadas no cumprimento da obrigatoriedade do ensino religioso no ensino fundamental da rede pública.

Palavras-chave: Ensino religioso. História Oral. Alteridade. Diversidade cultural. História oral.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the implementation of religious education occurs in a public school in the city of Rio de Janeiro, confronting what the legislation has with the cultural diversity manifested in this context. It is also assumed that in Brazil the manifestations of their religious plurality coexist with constitutional prescriptions regarding the laity of the State. Because it is an empirical research, of a qualitative nature, that aims to answer singular questions within an optics belonging to the universe researched, the methodology adopted is oral history. Initially, the project history, the chosen methodology and the motivation of the study are discussed. In parallel, it reviews the literature, with emphasis on current legislation on religious teaching, its implementation and school curriculum. Secondly, we incorporate the results obtained in the field work carried out with teachers from the municipal school network and students of a certain school who experienced cultural conflicts in the classroom. Finally, the data obtained from interviews conducted under the prism of oral history, organized as a source of critical diagnoses and interpretations, are collected. It should be highlighted in the chapter corresponding to the final considerations and conclusions, the cultural impacts and mediations that could be identified in the research undertaken with the group of teachers and students, as well as the difficulties encountered in fulfilling the compulsory religious teaching in the public elementary school.

keywords: Religious teaching. Oral history. Otherness. Cultural diversity.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Roteiro de Entrevista.....	128
-------------------	----------------------------	-----

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Edital do concurso para professores do ER.....	133
Anexo 2	Núcleos Curriculares Comum do ER nos primeiros anos do Ensino Fundamental.....	138

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
ER	Ensino Religioso
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PEJ	Programa de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político Pedagógico
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 HISTÓRIA DO PROJETO E METODOLOGIA	22
1.1 DEL CASTILHO: UM SUBÚRBIO CARIOCA	22
1.2 O ANONIMATO DA UNIDADE ESCOLAR E A REALIDADE DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEP).....	27
1.3 PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA ORAL	31
1.4 A HISTÓRIA ORAL E A PESQUISA	39
2 – ESTUDO DE CASO: REALIZANDO AS ENTREVISTAS EM HISTÓRIA ORAL.....	43
2.1 HISTÓRIA ORAL: DO ORAL PARA O ESCRITO	44
2.2 OS QUATRO MOMENTOS DOS ENCONTROS COM OS ENTREVISTADOS	49
2.3 A ENTREVISTA TRANSCRIADA DA PROFESSORA: “A CONVERSÃO DEVE SER NATURAL”.....	53
2.4 A ENTREVISTA TRANSCRIADA DO PROFESSOR: “SEM PROMESSAS DE PARAÍSO”	56
2.5 A ENTREVISTA TRANSCRIADA DA ALUNA: “NUNCA GOSTEI DA RELIGIÃO DE MACUMBEIRO”	61
2.6 A ENTREVISTA TRANSCRIADA DO ALUNO: “QUANDO ORO PARA O MEU ORIXÁ, ORO PARA DEUS”.....	63
3 INTERCESSÕES TEMÁTICAS NAS NARRATIVAS.....	66
4 ANÁLISES DOS TEMAS RESULTANTES DO ENTRECruzAMENTO DAS ENTREVISTAS.....	82
4.1 FAMÍLIA, ESCOLA E ENSINO RELIGIOSO: PRECONCEITO E ALTERIDADE EM QUESTÃO	82
4.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	92
4.2.1 O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	101
4.3 ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE.....	105
4.4 ENSINO RELIGIOSO E INTERDISCIPLINARIDADE	112
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES.....	128
ANEXOS.....	133

INTRODUÇÃO

A religião é uma dimensão antiga da humanidade. O ser humano é um ser religioso. Por isso, é possível afirmar que o fenômeno religioso antecede a todas as religiões instituídas. O sujeito religioso tem uma dimensão religiosa que é natural, intrínseca. O sujeito foi criado pelo transcendente como unidade em movimento, inconcluso, em construção, um ser finito, que morre, com início, meio e fim, convidado ao transcendente que é infinito (SANTOS, 1997). Portanto, a religiosidade é fundamental na integração do conhecimento humano, pois o homem, quando começou a ter consciência do mundo em seu redor, percebeu a existência de algo que está além dele, que não pode ser explicado pela razão. Diversos povos e culturas variadas interpretaram da mesma forma essa existência superior que corresponde ao que é denominado de transcendente.

No dicionário Aurélio¹, o termo de transcendente apresenta alguns significados como superior, excelso, algo muito elevado, sublime, que transcende as experiências possíveis, intervenção de algo que lhe é superior.

Dentro dessa perspectiva, o ensino religioso (ER), a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, se reafirmou como uma área de conhecimento, cabendo frisar que, como tal, o fenômeno religioso na sua essência é a busca da transcendência. Dentro da proposta do Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), essa busca ocorre a partir de experiências pessoais do Transcendente até experiências religiosas coletivas; desde o convívio social até ao estabelecimento das tradições religiosas.

O conhecimento religioso é o próprio conteúdo da disciplina, passado como conhecimento humano histórico, sem o sentido de conhecimento revelado, tendo seu lugar garantido na escola.

No Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola, defendido pelo FONAPER, declara-se que o conhecimento religioso “ visa subsidiar o educando no entendimento que ele tem a respeito do fenômeno religioso que experimenta e observa no seu contexto. Por isso é um conhecimento que gera o ‘saber de si’ [...]”. O

¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.

“saber de si” é “o saber algo a partir de si mesmo, na busca de respostas existenciais”. (FONAPER, 2000, p. 17 e 20). Também, de acordo com o FONAPER, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), se assevera que o conhecimento religioso integra o humano e, sendo o ensino disponibilizado, a escola não pode deixar de oferecê-lo e socializá-lo.

Logo, nesta pesquisa que tem como sua linha mestra “Gênero, Etnia e Identidade”, se propõe, como objetivo geral, problematizar a prática do ER no espaço público, considerando a Constituição de 1988, a LDB 9.394/96 e outras leis estaduais e municipais que regulamentam a implementação do ER na prefeitura do Rio de Janeiro, confrontando a dimensão legal com a vivência prática em ambientes de diversidade cultural.

Dentro dessa discussão, outros objetivos específicos podem ser considerados, a saber: refletir sobre a relação entre princípio da laicidade e a legalização do ER nas escolas públicas; observar a maneira como são assimiladas as previsões legais na prática cotidiana; verificar como os entrevistados percebem e atuam entre as diferentes convicções religiosas manifestadas naquele ambiente escolar; compreender como aquele espaço escolar de convívio influencia na convicção religiosa dos entrevistados; analisar a influência da religiosidade nas estratégias e mediações praticadas pelos entrevistados para integrarem-se naquele ambiente de convivência.

A laicidade aqui pertinente coaduna com a que está proposta na Constituição Brasileira, consagrando a liberdade do direito fundamental de liberdade de crença, consciência, religião, que deve ser respeitada e dialogada constantemente pela mediação no espaço público escolar, proporcionando um estabelecer confiante entre os conflitantes, minimizando agressões de todos os tipos. Essa mediação só é possível se for proposto um diálogo participativo, promovendo a inter e a multidisciplinaridade.

Este trabalho justifica-se porque são cada vez mais frequentes as manifestações de violência contra praticantes de determinadas tendências religiosas. Essas incidências se revelam mais constantes contra indivíduos identificados como praticantes de religiões provenientes de matrizes afro; reconhece-se, de forma bem sucinta e genérica, que a raça é um dos principais conceitos que fragmenta e classifica a sociedade humana (HALL, 2014).

Para dirimir esses conflitos, algumas leis foram incluídas neste estudo como políticas de afirmação abrangendo o ensino de culturas indígenas, afro-brasileiras – especialmente a LDB 9.394/96 – na tentativa de estacar essa pluralidade que constitui a nossa história. Essas leis revelam a preocupação com o reconhecimento dessas culturas e a inserção das mesmas no currículo educacional, procurando romper com o empoderamento da classe hegemônica, uma vez que estas eram, até então, excluídas do currículo.

Entretanto, cabe perguntar e refletir se a lei está sendo cumprida, pois, apesar de ser uma obrigação jurídica, a sua existência e implementação são sempre duvidosas, uma vez que, na pesquisa de campo, não foi percebida entre os colaboradores, enquanto a criação desse diploma legal não venha a modificar por si só uma cultura que, historicamente, segregou manifestações contrárias ao modelo tido como majoritário e dominante. Na verdade, as leis, de imediato, se confessam como sintomas dessa própria realidade.

A necessidade de se explorar esse problema por caminhos não somente teóricos e conceituais, mas principalmente empíricos, explica-se por tentar compreender como esses mecanismos jurídicos e institucionais se refletem no ambiente concreto de convivência.

Justifica-se, assim, a relevância da temática – faz-se indiscutível sua importância em sociedades onde se manifesta cada vez mais uma pluralidade de formas de vida. Vale também salientar a escolha pela dimensão empírica da pesquisa, que reside em promover um enfrentamento mais direto das situações concretas e assegurar seus posteriores resultados que tendem a suspender e problematizar certezas teóricas previamente assumidas.

Com os caminhos propostos nesta pesquisa, pretende-se, portanto, poder auxiliar educadores, estudantes e estudiosos interessados em conhecer como ocorrem as mediações e negociações com as formações de identidades religiosas no cenário de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

Para compreender essa realidade, a motivação do tema e o modo como ocorrem as mediações culturais nesse espaço, foi necessária, além do entendimento dos aspectos legais, a realização do trabalho de campo que gerou entrevistas, cujo conteúdo foi abordado com apoio da metodologia de história oral. O primeiro capítulo se ocupará da questão: “História do projeto e metodologia”; neste foi realizada a leitura teórica dessa metodologia acolhida por Meihy e Ribeiro (2011), Meihy e Holanda

(2007 e 2014) e por outros pesquisadores que utilizaram esse instrumental para a realização e organização de entrevistas.

Ter uma pesquisa de campo delimitada é imprescindível para compreender uma determinada realidade. Para Minayo (2007, p. 62) a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Por isso mesmo, no segundo capítulo: “Estudo de caso: realizando as entrevistas em história oral”, assim intitulado por se tratar das “entre-vistas” que foram o coração desta pesquisa, serão apresentadas as narrativas dos colaboradores de forma transcrita, com a intenção de transmitir ao leitor a essência de cada colaborador. Nesses testemunhos que compõem a história oral de vida, se desvelam, em uma dada realidade, os sujeitos protagonistas de suas narrativas, “autores”, suas memórias, suas identidades, suas relações nos espaços públicos e privados e os conflitos emergentes na escola que são cada vez mais frequentes; permitem, principalmente, a promoção de contatos com outras identidades, culturas, religiões, integrantes do Estado laico² que o Brasil constitui, conforme está disposto em sua Carta Magna.

De acordo com Meihy e Ribeiro (2011), as entrevistas fazem parte de uma rede de contatos onde meu ponto zero foi a professora de ER evangélica que me colocou em contato com o professor de ER de matrizes afro. Foram realizados questionários para a realização da entrevista, bem como entrevista de história oral de vida que consegue trazer à tona mais do que um indivíduo, ou seja, o sujeito histórico e social dentro do seu entendimento identitário.

Na metodologia de entrevista de história oral, o pesquisado é um colaborador (MEIHY; RIBEIRO, 2011), que possibilita ao entrevistador captar durante a entrevista uma análise do todo, do momento de silenciamento, de esquecimento, de desconstrução; enfim, permite uma análise para além de dados tabulados, podendo contribuir para compreender o porquê da forma de pensar e a maneira como ideologias complexas seguiram sua elaboração dentro de um processo de construção da identidade do sujeito.

² De *laós*, significando povo ou gente do povo, deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo laicos. Os vocábulos laico, leigo expressam uma oposição ao religioso, aquilo que é clerical (CARTOGA, 2006).

Segundo os autores, durante o processo da entrevista oral o pesquisador/colaborador realiza três etapas fundamentais para manter fidedigna a entrevista efetuada onde o entrevistado terá acesso para a autorização e reconhecimento. Quando o pesquisador faz a transcrição, ele consegue pontuar as perguntas e respostas com a participação do colaborador. Na textualização, o colaborador retira as perguntas e organiza o texto com a fala do entrevistado na primeira pessoa, incluindo todos os pormenores. Na transcrição, o texto ganha vida, ele precisa passar a emoção, o que realmente aconteceu e que não consegue ser falado, mas sim sentido durante a leitura.

No terceiro capítulo: “As intercessões das temáticas nas narrativas”, se procurará elucidar as categorias identificadas como comuns nas análises das narrativas e expressões apresentadas nas entrevistas (BARDIN, 2016). Abordará a necessidade de se explorar esse problema por caminhos não somente teóricos e conceituais, mas principalmente empíricos, na tentativa de explicar e compreender como esses mecanismos jurídicos e institucionais se refletem no ambiente concreto de convivência dos sujeitos. Para fundamentar melhor as análises realizadas, fez-se necessário proceder a uma leitura da literatura que abarca as questões que foram identificadas, como também os aspectos legais que permeiam a prática das instituições públicas de ensino; tornou-se indispensável apresentar um aporte legal e histórico da implementação do ER na educação, de modo a exemplificar com a visão dos direitos humanos sustentada por Boaventura de Sousa Santos (2014) focalizada no quarto capítulo: “Análise dos temas resultantes do entrecruzamento das entrevistas”.

Nessa seção do estudo serão abordadas políticas de reconhecimento e afirmação que buscam combater preconceitos e discriminações que afetam a nossa sociedade, pondo em relevo a sua importância.

As leis sobre ensino de culturas indígenas e africanas sublinham a necessidade do seu reconhecimento. No mesmo sentido, a lei sobre o ensino de religião no ensino público mostra a preocupação com a inserção de segmentos sob forte preconceito cultural e religioso no convívio social.

A inclusão da cultura africana e afro-brasileira possibilita a integração e a entrecolaboração entre disciplinas como a história, a arte e a literatura africana, propondo conhecer a “si” a partir da imagem do “outro” (NOVAES, 1993). Essas identidades individuais e coletivas devem ser entendidas numa perspectiva voltada

para a valorização da alteridade, onde cada ser humano só é porque pertence a um coletivo. Tal compreensão pode ser observada em sociedades africanas que se orientam pelo no conceito de ubuntu. Os alicerces dessas sociedades são o respeito e a solidariedade; a ética de ubuntu mostra a importância das alianças e do relacionamento entre as pessoas e contempla a interculturalidade, um modo de ver que deve ser acolhido em todas as sociedades.

O ubuntu enfatiza a relação com o próximo, sendo este um existir em nós. É um conceito extenso sobre a existência do ser humano e o modo como este se comporta em sociedade, a partir de elos gerados pela generosidade, compaixão, solidariedade com os que precisam; expressa a vontade verdadeira de felicidade e harmonia entre os homens.

Uma tradução possível do vocábulo ubuntu para o português poderia ser “humanidade para com os outros”. Ter ubuntu é ter consciência de que, quando um semelhante é excluído ou oprimido, toda a comunidade também é afetada (LEITE et al, 2015). Para entender os costumes e cultura de um povo é necessário buscar fontes que forneçam subsídios que o leve a mergulhar na essência, no que existe de mais fundamental. Por isso, a observação participante permite uma investigação em que o pesquisador esteja dentro do campo de empírico, como mais um integrante.

Nas conclusões e considerações finais, caberá expor as reflexões sobre as análises das entrevistas realizadas a partir do discurso dos colaboradores e os temas comuns trazidos por eles nas suas concepções de identidades e de história de vida, através da oralidade e da produção gráfica dos alunos. Foi abordado o ER em âmbito nacional e, principalmente, no que concerne à realidade estudada, a Prefeitura do Rio de Janeiro, destacando aspectos pedagógicos trazidos pela pesquisa desenvolvida com os docentes da Unidade Escolar (UE) da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, *lócus* desse estudo, tecendo um paralelo com o contexto brasileiro, observando as limitações e desafios de todo o percurso de sua elaboração, como também invocando o compromisso ético e político de toda a sociedade com os princípios norteadores de um ER comprometido com a diversidade e a pluralidade cultural. Ademais, se buscará promover reflexões sobre a formação docente para a construção de uma escola democrática, empreendendo um esforço de procurar, assim, a sua ressignificação, no que tange, aos diferentes pontos que envolvem o seu fazer profissional. Dentre esses, vale destacar a sua participação em uma prática voltada para o desenvolvimento da

alteridade, em outras palavras, para o objetivo de reconhecer-se a partir da imagem do outro em um trabalho colaborativo proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da UE.

1 HISTÓRIA DO PROJETO E METODOLOGIA

Esta pesquisa foi motivada por uma experiência vivida em sala de aula. Como professora, presenciei um conflito, motivado por divergências entre credos religiosos, manifestadas por dois estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro. Considerando que tal situação não é incomum e isolada, é preciso atentar para as reflexões e práticas propostas para orientar e mediar culturas diversas que se encontram nesse ambiente e se contrapõem por percepções diferentes.

No caso citado, os estudantes desejam ser reconhecidos por suas convicções religiosas, destacadas como importantes na construção de suas identidades. Eles projetam, desse modo, no convívio escolar, formações decorrentes, principalmente, dos seus núcleos familiares. Tendo em vista as recentes intenções públicas, expressas com a edição de normas jurídicas obrigando o ER no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, questionam-se as suas repercussões e resultados no ambiente escolar.

A perspectiva do conflito identificado em sala de aula soma-se ao local da pesquisa. A localização da escola, recortada nesta investigação, requer compreensões para além de meras descrições quantitativas, recheadas de referências geográficas e estatísticas. O envolvimento da pesquisa com manifestações subjetivas requer também entender dessa forma a sua inserção local. O bairro de Del Castilho serve de exemplo de uma maneira de viver própria do subúrbio carioca, que precisa ser ambientada. A intenção de não se perder a dimensão subjetiva ainda moveu a escolha do procedimento adotado no presente estudo. Adiante, será abordado o modelo de história oral que permitiu à pesquisa tirar proveito das narrativas dos entrevistados.

1.1 DEL CASTILHO: UM SUBÚRBIO CARIOCA

O subúrbio carioca se constituiu como um conceito ao longo da história na cidade do Rio de Janeiro e revelou características próprias. Entretanto, essas propriedades não foram e não são imutáveis, permitindo assim afirmar que suas particularidades corresponderam ao tempo e aos espaços específicos que se

transformaram e se transformam junto com a sociedade, adquirindo formas distintas em cada época.

Em uma visão analítica sobre a origem do significado da palavra subúrbio, encontrou-se *suburbium*, vocábulo originário do latim, que exprime subcidade (NOVAES, 2013, p.13). Inicialmente, a ocupação do subúrbio carioca foi efetuada por pessoas ricas e da classe média, que ficavam nos arrabaldes do centro da cidade. Foram sendo loteados e divididos os latifúndios, fazendas e engenhos: esse subúrbio revestiu-se de um aspecto rural.

Só com o parcelamento das terras para a construção de lotes residenciais é que a área passaria a ser ocupada por segmentos tidos como “populares”. Esse foi um processo que variou ao longo do tempo e dependendo da região da cidade. Ele começou a atingir intensamente o que hoje são os bairros de São Cristóvão, Tijuca, Vila Isabel, Piedade desde a década de 1870. A partir de 1890 ele passaria a incidir sobre Méier, Madureira e Engenho Novo e Inhaúma (SANTOS, 2011, p. 259).

Muitos anos depois a população mais pobre, trabalhadora, começou a ocupar essa área, principalmente após a Reforma Pereira Passos verificada em 1906 que tinha como objetivo modernizar o centro da cidade.

No final do século XIX, a cidade alcançou um grande crescimento populacional, em razão do fluxo de imigrantes portugueses e de ex-escravos, vindos do interior da antiga província do Rio de Janeiro e dos Estados de Minas Gerais e Bahia. A implantação da linha férrea em 1898 e 1903 favoreceu que esses grupos ocupassem o subúrbio: esses bairros foram divididos, em dois lados, pelas linhas férreas (ABREU, 1987).

De acordo com pesquisa histórica digna de nota:

[...] começou então um surto descontrolado de abertura de ruas e conseqüentes loteamentos, de maneira irregular e tumultuada. Ruas mal traçadas, abertas em terrenos acidentados, em terra, sem meios-fios, iam surgindo por todos os lados. Construções novas eram feitas nos lotes inadequados e desprovidos de alinhamentos (REIS, 1977, p. 53).

A região foi perdendo então o perfil aristocrático. Em sua crônica de 1920, Lima Barreto (2004, p. 129) retrata bem a transformação do subúrbio carioca:

Os nossos arrabaldes e subúrbios são uma desolação. As casas de gente abastada têm, quando muito, um jardinzito liliputiano de polegada e meia; e as de gente pobre não têm coisa alguma. Antigamente, pelas vistas que ainda se encontram, parece que não era assim. Os ricos gostavam de possuir vastas chácaras, povoadas de laranjeiras, de mangueiras soberbas, de jaqueiras, dessa esquisita fruta-pão que não vejo e não sei há quantos anos não a como assada e untada de manteiga. Onde estão os jasmineiros das cercas? Onde estão aqueles extensos tapumes de maricas que se tornam de algodão que mais é neve, em pleno estio? Os subúrbios e arredores do Rio guardam dessas belas coisas roceiras, destroços como recordações.

[...]

Não se diga que tudo isso desapareceu para dar lugar a habitações; não, não é verdade. Há trechos e trechos grandes de terras abandonadas, onde os nossos olhos contemplam esses vestígios das velhas chácaras da gente importante de antanho que tinha esse amor fidalgo pela 'casa' e que deve ser amor e religião para todos.

Durante muito tempo, o subúrbio compreendeu sem-número/X de significados que mudavam de acordo com suas características no decorrer dos anos. Conforme a crônica transferida de Lima Barreto (2004), pode-se afirmar que o subúrbio carioca apresentou a característica de zona rural, ocupada por uma elite com grandes propriedades que deixou recordações agradáveis; com a chegada da classe trabalhadora mais humilde, este perdeu essa característica e começou a adquirir um significado pejorativo.

A prefeitura deu início à consolidação da malha urbana, nas zonas mais populosas dos subúrbios, em função de pressão exercida por grupos neles resistentes e pela necessidade de expansão da infraestrutura pelo território da cidade. O subúrbio era um misto de urbano com rural que a expansão da infraestrutura visa separar. É notório o crescimento dessa região já no início do século XX, assim como a expansão do comércio e indústria, iniciada pelo ramo têxtil.

Com o progressivo aumento da população do Distrito Federal, com o grande desenvolvimento do nosso comércio, os subúrbios, outrora abandonados e desprezados, tornaram-se ultimamente procurados e conhecidos. Tudo tem aumentado nos subúrbios: a população, o comércio, a indústria. Tão grande é o desenvolvimento actual da zona suburbana que, quasi todos os jornaes diários, viram-se na

necessidade de, no noticiário geral, acrescentar um suplemento consagrado unicamente aos subúrbios [...] (*Gazeta Suburbana*, 08/09/1910, p. 1).

É evidente que o processo de urbanização foi marcado pela desigualdade, atendendo as áreas mais valorizadas, onde o comércio se revelava mais ativo.

No relato de Barreto (1956, p. 145) isso fica bem nítido:

Na vida dos subúrbios, a estação da estrada de ferro representa um grande papel [...]. Hoje mesmo, a gare suburbana não perdeu de todo essa feição de ponto de recreio, de encontro e conversa. Há algumas que ainda a mantêm tenazmente, como Cascadura, Madureira e outras mais afastadas. De resto, é em torno da 'estação' que se aglomeram as principais casas de comércio do respectivo subúrbio. Nas suas proximidades, abrem-se os armazéns de comestíveis mais sortidos, os armarinhos, as farmácias, os açougues e – é preciso não esquecer – a característica e inolvidável quitanda. Em certas, como as do Méier e de Cascadura, devido a serem elas ponto inicial de linhas secundárias de bondes, há uma vida e um movimento positivamente urbano.

O comércio não foi o único fator responsável pela expansão cultural urbana nos subúrbios; os clubes sociais, especificamente os clubes de futebol, também se desempenharam, de modo expressivo nesse papel (PEREIRA, 2000).

Hoje, falar de subúrbio nos remete a outros conceitos que contemplam seu significado de forma agregadora e não excludente, em um pensamento segundo o espaço do subúrbio se transformou e adquiriu novos significados e espaços no decorrer do tempo (MUMFORD, 1965).

De acordo com Oliveira (2013, p. 20), os cariocas insistem em identificar o subúrbio como os bairros da zona norte da cidade por onde passam as estradas de ferro: não é pelo fato de serem cortados pela linha férrea é que são, necessariamente, subúrbios, visto que não correspondem ao “conceito da literatura acadêmica que trata o assunto”.

Subúrbio, significando subcidade ou suburbano, nas conjecturas geográficas, não corresponde mais aos mesmos espaços, uma vez que estão próximos à área central da cidade. Entretanto, o significado de subúrbio, na cidade do Rio de Janeiro, está intimamente ligado a questões ideológicas e a estereótipos.

No modo de ver de Oliveira (2013, p. 21), o subúrbio é aquele lugar mais distante da área central, entretanto,

[...] não é exatamente a periferia, porque “periferia” já nos remete a um outro conceito de forte matriz social, que é muito utilizado em São Paulo, por exemplo, para identificar aqueles espaços de loteamentos periféricos de baixa renda. Mas, no caso de São Paulo, a periferia geográfica, da distância geográfica em relação ao centro, coincide com a periferia social. No Rio de Janeiro, não necessariamente (Grifo do autor).

Nessa metrópole, é possível perceber que as estruturas e características dos subúrbios, os conhecidos, são semelhantes à classe da própria cidade, contudo, não homogeneamente em seus espaços, tendo periferias em seus próprios bairros: nas favelas ou comunidades.

Para Oliveira (2013, p. 23), há três pontos que identificam o subúrbio carioca. O primeiro é a questão limítrofe que impõe a ideia de um “dentro” e um “fora”, não só em relação espacial, mas também associado a questões sociais. O segundo ponto é o subúrbio como espaço em que se refugia e que soluciona problemas. O terceiro aspecto reside em ser um lugar plástico, em permanente mudança, que, apesar de ter se consolidado historicamente em determinados bairros da zona norte da cidade, está em constante transformação, no que tange a questão territorial e a sua paisagem, formas e relações. Logo, do ponto de vista geográfico, o que antes era o subúrbio, não é mais.

Entretanto, o que temos como ideário de subúrbio carioca, ainda é o conceito pejorativo e instituído como o subúrbio e o suburbano estereotipado, não se levando em consideração a literatura sobre o que abrange realmente o significado de subúrbio e sobre o aspecto geográfico.

[...] na realidade carioca e na forma como se deram a modelagem e apropriação da categoria subúrbio na cidade do Rio de Janeiro, ficamos restritos e encaixados na representação de um subúrbio como lugar de moradia de trabalhadores pobres, de certa precariedade e ausência de infraestrutura e da relação com o trem. [...] uma vez que no Rio, o termo “suburbano” acaba assumindo um caráter pejorativo, indicando “falta de cultura e sofisticação” (OLIVEIRA, 2013, p. 25 – Grifos do autor).

Como sinônimo de subúrbio, foram agregados outros conceitos, tais como favela, comunidade e periferia. Em uma pesquisa realizada por Novaes com quatro jovens baianos (2013, p. 11-13), este afirma que o termo “favela” foi usado para estigmatizar e “comunidade” para dirimir estigmas, podendo-se verificar, na atualidade, que tais palavras são utilizadas como sinônimo de subúrbio, bem como possivelmente a palavra periferia, em raps. As palavras foram reempoadas por seus moradores e pela sociedade, como um todo, ao longo dos anos, sendo empregadas de acordo com o contexto e com a intencionalidade da narrativa de forma positiva, como identificação cultural e artística.

As situações de violência identificáveis entre os jovens cresceram desenfreadamente no Brasil, bem como a desigualdade. Estas nem sempre estiveram presentes no conceito de subúrbio, ao contrário do racismo. Todavia, as políticas de ação afirmativa e a luta pela igualdade dos direitos possibilitaram um novo caminhar para os jovens negros que cresceram diante dessas dificuldades enfrentadas em nossa sociedade, pertencentes a esses espaços, em termos de construção das identidades e trajetórias de vida.

Nesse contexto, as palavras que apresentavam um conceito negativo na sociedade brasileira como subúrbio, periferia, comunidade e favela, começam a ser apropriadas pelos jovens como vocábulos que expressam identificação territorial e formação de identidades. Para Novaes (2013, p. 12) “representa também uma nova vertente artística e cultural”.

Na cidade do Rio de Janeiro, é possível identificar nesses espaços aspectos negativos, sendo esses afetados pela falta de políticas públicas voltadas para atender a demanda da sociedade; contudo, é possível perceber em tal contexto uma cultura diferenciada (NOVAES, 2013). Há uma união, um acolhimento daqueles residentes em que se ajudam e se apoiam em situações adversas, que os diferem, por exemplo, localidades mais “estruturadas” da cidade.

1.2 O ANONIMATO DA UNIDADE ESCOLAR E A REALIDADE DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEP)

No ano de 2001 (dois mil e um), fiz o concurso para a prefeitura do Rio de Janeiro e, logo em seguida, fui chamada para lecionar na rede municipal de ensino. Indiquei, como primeira opção, a escola onde estudei desde o antigo jardim de infância. Mas, como não havia vagas disponíveis, resolvi indicar outra escola, também parte das minhas memórias de infância. Morei próximo dessa Unidade Escolar (UE), e me lembro de brincar no seu pátio com as amigas do bairro. Situar afetivamente o lugar onde se realizou a pesquisa, apresenta, desde o início, a inevitável carga subjetiva contida nas linhas que se seguem. E justifica, com todo esse envolvimento pessoal, a insistência em seguir com o trabalho, mesmo diante dos entraves burocráticos e políticos, burocráticos porque políticos, interpostos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. A manutenção em sigilo do nome da escola, por exemplo, se explica única e exclusivamente por causa dessa situação criada por aquele órgão público.

O Centro Integral de Educação Pública (CIEP) foi construído no ano de 1985 com o objetivo de atender o segundo segmento do Ensino Fundamental. Abrigava estudantes das antigas 5^a a 8^a séries, em horário integral, das 7:30h às 16:30h e o PEJ (Programa de Educação aos Jovens), no horário noturno. O projeto foi assinado por Darcy Ribeiro no governo de Leonel Brizola, dentro da perspectiva genérica de atender as comunidades carentes do Rio de Janeiro. Projetava-se, para os CIEPs, atendimento médico especializado aos estudantes, aulas de artes plásticas, atividades esportivas no contraturno escolar. Aos menores abandonados, propunha-se que servissem também como residência.

A realidade dos CIEPs está, de forma geral, distante dos planos iniciais de seus idealizadores. Na escola referência para esta pesquisa, onde se constataram a conservação do espaço físico e a carência de professores, a situação se agrava, principalmente, por esta atender os estudantes do segundo segmento. Os seus responsáveis requisitavam seus filhos mais velhos para as tarefas do lar, impedindo-os de permanecer na escola em horário integral. Por esse motivo, no ano de 1990, aquela unidade escolar passou a atender no regime integral somente os alunos do primeiro segmento, do jardim à 4^a série. A principal expectativa dos pais é que os alunos aprendam a ler e escrever, concluindo o Ensino Fundamental, deixando as crianças em local seguro com refeições garantidas.

Esperanças e frustrações se mesclam no cotidiano vivido na educação regional e nacional, e, no meu caso, no recorte dessa unidade escolar. A convivência próxima

com a comunidade, intensificada durante a elaboração do PPP, e todas essas variáveis relatadas contribuem para aumentar a vontade de se realizar um trabalho pedagógico diferenciado. A gota d'água que faltava para se embarcar numa pesquisa crítica daquela realidade surgiu após uma situação de conflito vivenciada em sala de aula.

Lecionava, no ano de 2014, para uma turma de quinto ano. Na atividade proposta, dividia a regência da sala com uma outra professora, já falecida. Recordo-me que era uma turma bem difícil, pois integrava um grupo de alunos oriundos do projeto "Acelera". A principal finalidade desse projeto visava recuperar os alunos inaptos para o quarto ano e prepará-los para, no ano seguinte, terem acesso ao quinto ano, reintegrando-os, assim, a mesma turma na qual pertenciam do terceiro ano de escolaridade. Identificava-se como um projeto que propunha a não reprovação desses estudantes no quarto ano, com a sua pronta recuperação para o quinto ano de escolaridade. Frequentavam essas turmas, estudantes que revelavam grandes dificuldades de aprendizagem, falta de disciplina e comportamentos agressivos.

Incluo essa experiência como um dos maiores desafios enfrentados na minha vida docente. Não escondo a minha preferência por atuar na Educação Infantil, área de concentração da minha especialização na graduação, à qual me dediquei durante todos esses anos de magistério. Leciono também na Educação de Jovens e Adultos. Esse contato se iniciou para adequar minha matrícula da prefeitura de Duque de Caxias. Aos poucos, fui sendo conquistada e não penso mais em trocá-lo por outra atividade. Considero-os momentos únicos de vida e aprendizado, que me enchem de motivação e prazer na educação. Considero-me simplesmente encantada pelos meus jovens senhores!

Lecionar nesse quinto ano foi diferente de tudo que já havia experimentado profissionalmente. Encontrei crianças com uma realidade dura de vida, que trabalhavam em casa, na rua, no cemitério para ajudar a compor a renda familiar. São crianças que, apesar da pouca idade, já eram adultas nas suas atribuições e responsabilidades no lar. Filhos de pais e mães trabalhadores que precisavam deles para assumir as tarefas de casa e de tomar conta dos irmãos mais jovens. Crianças que, por atingirem um grau de maturidade alto ainda na infância, se comportavam com autonomia dentro e fora da escola, enfrentando dificuldade de aceitar as limitações que a instituição impõe no comportamento padronizado socialmente esperado.

Muitos estudantes saíam da escola e iam para a casa arrumar, passar, lavar, pegar os irmãos mais novos em outra escola próxima do CIEP, localizado num complexo educacional composto por um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) e por uma casa de alfabetização. Outros iam trabalhar em um “lava jato” situado na comunidade. O mês de novembro era o mais complicado, pois muitos deles, necessitados de uma complementação financeira, trocavam as aulas pelo trabalho no cemitério de Inhaúma.

Deixei de atender as crianças menores e precisei me adequar à nova realidade educacional do CIEP e, em especial, dessa turma. Uma turma com características múltiplas de vida precisava ser trabalhada de forma diferenciada e com a atenção redobrada para as suas especificidades: o conflito com a religiosidade era um deles. Estudantes com concepções diferentes de mundo, com famílias estruturadas fora do padrão midiático imposto, a requererem um olhar novo para sua aprendizagem, exigiram de mim uma pesquisa mais aprofundada para entender suas falas e comportamentos em sala de aula e para além do espaço escola.

Nesse ambiente, uma estudante, inconformada com a manifestação da crença religiosa de um outro aluno, identificada pela mesma como diferente da sua e proveniente de matrizes afro, ofende-o verbalmente. Essa situação de conflito me motivou a compreender, dentro do ambiente escolar, como ocorre o ER e o que está sendo desenvolvido para se cumprir com o objetivo do PPP da unidade escolar e sua competência para o desenvolvimento de cidadãos plenos para a vida em sociedade.

Uma constatação a ser feita, no início desta pesquisa, já pode ser um indício para se procurar entender o comportamento observado nessa escola, onde nenhum inscrito consta como matriculado no ER de matrizes afro. Esse dado, por si só, já permite a reflexão de como, na sociedade em que vivemos, os sujeitos estão articulando sua identidade de negação e de pertença aos grupos. E, nesta pesquisa, se tenta buscar algumas razões que elucidem como se negociam nesse espaço de convivência suas concepções identitárias e culturais.

Na prática, a vivência em sala de aula apresenta uma situação em desrespeito às diferenças e de intolerância religiosa, com manifestações de religiosidade sofrendo duras críticas, passando a agressões pessoais. Atitudes que, em princípio, se mostram em contraste com o próprio espaço escolar, que deveria se comprometer em romper com estigmas e paradigmas instituídos socialmente, em razão de valores

impostos hegemonicamente. Como motivação inicial para esta pesquisa, se alinham os meus conflitos pessoais com a minha própria religiosidade.

A minha tradição familiar me impôs ser batizada, realizar a primeira comunhão e casar na Igreja católica. Mas isso não me impede de continuar acreditando na importância desses ritos religiosos. Contrário a essa tendência, o meu pai é candomblecista; minha mãe, por sua vez é umbandista e meu irmão, evangélico. Convivi com todas essas religiões, participei de seus cultos, sessões e reuniões, sem ainda me decidir por nenhuma. Minha concepção de religião vai além dos templos e do que elas reconhecem como importantes. Penso em religião de forma diferente, acreditando em Deus, Jesus, energias, reencarnações... Não consigo me integrar a nenhuma religião “pronta”.

Como é um assunto que não é discutido em rodas de conversas com tranquilidade – bem como diz o ditado popular: futebol, política e religião não se discute – não abordo essas questões em minha sala de aula. Mas aquele conflito ocorrido nesse mesmo espaço me fez indagar e colocar em dúvida a estratégia dotada de me omitir sobre esse tema. Questiono, então, se é possível negar a religiosidade de nossos educandos. E, ainda mais, se a devoção liberal pelo Estado neutro e laico é suficiente para intervir nos conflitos desse teor.

1.3 PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA ORAL

Entre possibilidades metodológicas, a história oral se mostra a mais indicada para o desdobramento da pesquisa. Vale ressaltar de início o seu alcance a considerações tidas como subjetivas, que nesta pesquisa deixam de ser subestimadas como secundárias para assumirem papel protagonista. A pesquisa consumada neste trabalho não se contenta com a revisão bibliográfica sobre o tema da obrigatoriedade do ER, sem envolver os sujeitos aos quais se destinam iniciativas teóricas e legais. Destaca-se, portanto, como uma investigação empírica construída “em torno de pessoas”. Com essa opção pela história oral, mantém-se a expectativa dela transmitir “vida para dentro da própria história”, além de convidar “heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo”. Persistindo no diálogo com as pesquisas mais centradas em critérios objetivos, apoiadas por

métodos quantitativos, a história oral estimula a colaboração entre os envolvidos no trabalho de pesquisa, assim como favorece uma estimável diferença reflexiva.

[A história oral] traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e dos outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história. (THOMPSON, 2002, p.44)

Essas marcas de distinção da história oral recobrem-se de camadas de discordância. Com o propósito de esclarecer a sua origem, seria estéril defender o seu início em Heródoto, no século V a.C., sinalizado no seu modo operar a história com documentos gerados por testemunhas. Ou então, aproximá-la da tradição oral das sociedades pré-letradas, verificando sua continuidade com as práticas de repassar histórias de uma geração à outra (THOMPSON, 2002). Talvez tais considerações sobre essas pretensas origens longínquas da história oral apenas recobrem argumentos que procuram dessa forma lhe prestar autoridade e reconhecimento. A obsessão em lhe buscar uma origem prossegue, alardeando o seu envolvimento, nos Estados Unidos, na década de 1950, com as ciências políticas, sem demonstrar nessa ocasião preocupações de cunho metodológico (JOUTARD, 2006). Aponta-se, também, uma segunda geração de historiadores orais surgida na Itália, nos anos finais da década de 1960. Seria composta de antropólogos militantes da esquerda, que se utilizaram da história oral para reconstruir a cultura popular. Essa segunda geração acolheu uma nova concepção de oralidade, com ênfase nas histórias orais das minorias étnicas, dos marginalizados, dos iletrados, enfim, dos excluídos. Por esse motivo, desenvolveu-se à margem da Academia, baseando-se implicitamente na ideia de que se chega à “verdade do povo” graças ao “testemunho oral” (JOUTARD, 2006, p.45).

Independentemente desse labiríntico traçado para reconstruir a trajetória da história oral, a sua construção em solo latino-americano, e, principalmente, brasileiro, leva muitos a pensarem-na fora dessas conjecturas genealógicas. Dessa forma,

Meihy (2000), como historiador brasileiro, interpela critérios próprios para realizar a análise da história oral brasileira, trazendo questionamentos relacionados a nossa realidade e nos remetendo a uma avaliação crítica da história oral a fim de atender as nossas especificidades: “Seria a nossa história oral apenas eco da história oral ‘primeiro-mundista’? Teriam ‘eles’ o que nos ensinar sobre imigração, sociedades indígenas, miscigenação, experiências de escravos negros e crianças abandonadas?” (MEIHY, 2000, p. 87 – 88). Seus escritos propõem, assim, uma (re)formulação de conceitos específicos utilizados pela história oral no Brasil, adotando atitudes que contemplem os grupos excluídos, possibilitando ouvir quem sempre foi silenciado e esquecido, favorecendo a “superação” da história oral como um “lócus interdisciplinar”, entendendo-a, de acordo com esses aspectos, como uma nova disciplina.

As discordâncias em torno da história oral continuam quando se trata de confirmá-la como disciplina, técnica ou metodologia. Os defensores que compreendem a história oral como disciplina entendem que ela é um novo campo do conhecimento que se constitui a partir dos procedimentos e técnicas singulares e distintos inclusos nela. Aqueles que a entendem como uma técnica, reduzem-na a um conjunto de procedimentos no qual se utilizam aparelhos eletrônicos para a transcrição e armazenamento.

[...] é uma técnica que, presumivelmente, pode ser utilizada em qualquer ramo da disciplina. Sua denominação também sugere – na verdade requer – uma área de trabalho diferenciada, quando de fato, para quem quer que tenha coletado evidência oral em campo, durante qualquer espaço de tempo, é evidente que compilar fontes orais é uma atividade que aponta para a conexão existente entre todos os aspectos da história e não para as divisões entre eles (THOMPSON, 1992, p. 104).

Definida como suporte para compreender os movimentos sociais, históricos e culturais e os contextos através da coleta de depoimentos dos sujeitos que são entendidos como primordiais naquele espaço e tempo, desconsidera-se a história oral como método, porque abarca diferentes campos do conhecimento, e como disciplina, porque transpõe os seus limites ao se confundir com aspectos pertinentes às relações humanas (THOMPSON, 1992).

Enquanto metodologia, a história oral se enquadra para além de uma simples técnica ou um estudo que gera soluções teóricas, na medida em que seu princípio é organizar e preceituar procedimentos, que vão desde a pluralidade das entrevistas às suas diversas formas de transcrever e analisar, configurando-se em teoria e prática (AMADO; FERREIRA, 1998). O entendimento da história oral como metodologia, requer valorizá-la sempre como um conjunto de procedimentos, com atenção inicial para a elaboração de um projeto. Evita-se, assim, confundi-la a utilização da técnica de entrevistas. Nesse caso, “o que caracteriza a entrevista em *história oral* é a sistematização dos processos organizados pela lógica proposta no *projeto inicial*”. “Entende-se por *projeto* o plano capaz de articular argumentos operacionais de ações desdobradas de planejamentos de pesquisas prévias sobre algum grupo social que tem algo a dizer”. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.12-13, grifo dos autores).

Segue a tais considerações a importância atribuída ao processo, valorizado desde a sua concepção até a devolução dos resultados. A sofisticação de tal definição permite à história oral receber vários níveis de conceituação. Primeiramente, “prática de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”. Sem em nenhum momento descuidar da “formulação de documentos mediante registros eletrônicos”, prontos para serem retomados em estudos que correlacionem questões de memória coletiva e identidade. Reconduzida ao ponto de partida da elaboração do projeto, a história oral continua com a “definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas”. Sempre seguindo o preceito de responsabilidade ética, o planejamento do projeto requer a devolução do material para os entrevistados autorizarem a sua divulgação (MEIHY, 2000).

Com a história oral, tais iniciativas se implementam mostrando que um campo novo se abre convocando a produção do saber a foros de *política pública*. Vista dessa forma, não há como fugir do caráter participante ou ativista da história oral. É, porém, necessário critério para armar um princípio vital para a existência de projetos de história oral que se assentam no dever de, antes de tudo, responder aos seguintes quesitos:

1. Quando; 2. De quem; 3. Como; 4. Por quê?

Sem esses pontos de partida, não faz sentido usar entrevistas. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 28)

Ajustada a tal compreensão, a história oral se apresenta como um procedimento planejado, realizado através de entrevistas orais em projetos com objetivos determinados. Reúne-se nos dados apreendidos dos entrevistados, tudo que é parte integrante da oralidade, a exemplo de: lágrimas, gestos, lágrimas, expressões faciais e corporais. Todas essas manifestações, não captadas por meios eletrônicos, podem se constituir em meios integrantes das entrevistas de história oral. Dessa forma, o método de história oral é significativo porque produz uma história viva, a história do presente (MEIHY, 2000), que desponta em segmentos da sociedade silenciados:

No sentido mais geral, uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão. A história oral oferece, quanto a sua natureza, uma fonte bastante semelhante à autobiografia publicada, mas de muito maior alcance. A maioria esmagadora das autobiografias publicadas são de um grupo restrito de líderes políticos, sociais e intelectuais e, mesmo quando o historiador tem a grande sorte de encontrar uma autobiografia exatamente do local, época e grupo social de que esteja precisando, pode muito bem acontecer que ela dê pouca ou nenhuma atenção ao tema objeto de seu interesse. Em contraposição, os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de que perguntar. A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados. A fronteira do mundo acadêmico já não são mais os volumes tão manuseados do velho catálogo bibliográfico. Os historiadores orais podem pensar agora como se eles próprios fossem editores: imaginar qual a evidência de que precisam, ir procurá-la e obtê-la. (THOMPSON, 1992, p.25)

Na história oral, mesmo considerando os posicionamentos internos mais divergentes, o homem no sentido de humano é inseparável do seu contexto. Nem um ser da natureza, nem uma consciência em si mesma, a vida humana é vista pela história oral como resultado da interação com o meio histórico, social e cultural.

Nas ciências humanas, de que faz parte a história oral, o “objeto” de estudo é o homem, um ser complexo com sua expressividade e singularidade, necessitando um diálogo entre o pesquisador e o pesquisado. Insuficiente, portanto, somente observar, diferentemente das ciências exatas onde o objeto de estudo é mudo e precisa ser observado para se tornar conhecido. Dessa maneira, invertem-se as situações: em vez de uma relação de interação entre sujeito e objeto, uma relação interacionista entre sujeitos.

Caracterizada como modelo de pesquisa qualitativa, na história oral os pesquisadores procuram compreender dados das realidades dos sujeitos entrevistados, que não se prestam a quantificação. A pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, crenças, valores, sonhos, atitudes que correspondem a algo mais íntimo, sem possibilidade de se confundirem com operações de variáveis (MINAYO, 2007).

Isenta desses critérios, a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma jornada, relacionando-se com procedimentos, instrumentos, recursos, métodos e sujeitos do estudo. Durante esse tempo, a presença do pesquisador atuando no campo se torna imprescindível e os sujeitos envolvidos na investigação estão propensos a participar colaborativamente no processo da pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa agrega muitas vantagens à pesquisa. Uma é a flexibilidade, diferentemente do que se observa na pesquisa quantitativa, que segue com critérios mais rígidos. Entretanto, a pesquisa qualitativa oferece riscos ao pesquisador. Por oferecer liberdade, ela possibilita a displicência metodológica no transcorrer do processo investigativo, que pode ser interpretada como falta de rigor científico. Mas a vantagem é indiscutível quando se leva essa liberdade ao extremo, optando por um modelo artesanal de ciência que consagraria todo pesquisador como um metodólogo: “os sociólogos deveriam se sentir livres para inventar os métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo” (BECKER, 1999, p. 12).

Em contraste com os métodos quantitativos, que limitam a liberdade e apresentam a característica de controlar e formalizar, as metodologias qualitativas valorizam a liberdade e a intuição sobressai como a mola mestra para a sua realização.

Como consequência do afastamento das ciências humanas e sociais do modelo das ciências naturais, prestigiado pelos adeptos do positivismo, as críticas são implacáveis quanto a sua validade científica. Reclamam, por exemplo, da sua falta de representatividade; da predominância da subjetividade na investigação e da ausência de critérios rígidos na coleta e análises de dados (MELUCCI, 2005).

Tais críticas citadas precedentemente pressupõem que a pesquisa qualitativa deveria seguir os mesmos procedimentos da pesquisa quantitativa, numa ótica positivista. Entretanto, na pesquisa qualitativa, na área de humanas, o estudo é realizado sob uma visão segunda a qual o sujeito está sempre em transformação e

opera a partir de um *lugar* determinado: situação, grupo, classe social com suas crenças, valores e significados distintos.

Essa refutação do modelo das ciências naturais decorre de uma particularidade do objeto presente na pesquisa qualitativa: ser este um sujeito histórico e complexo, em constante transformação, inconcluso. Desse modo, a sua construção é inseparável de ações contínuas de acordo com a proposta metodológica adotada (MINAYO, 2007).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa torna-se diferencial porque favorece aos participantes a reflexão sobre o que está sendo pesquisado, revelando suas percepções e valorizando o seu prisma de compreensão e representação. Valorizar a percepção dos participantes é convertê-los em agentes integrantes da pesquisa, privilegiando a oralidade como um mecanismo que supera o questionário.

O vínculo do sujeito com a estrutura, possibilitando a interpretação das suas experiências cotidianas, é um outro aspecto relevante na pesquisa qualitativa. Dessa forma, vale salientar alguns pressupostos que são parte inerente o desenvolvimento das pesquisas qualitativas:

O reconhecimento da singularidade do sujeito' – entendendo-se que o sujeito é singular podemos reconhecer o caráter de singularidade de cada pesquisa, que deve fundamentar-se no favorecimento das condições para a sua revelação, expressa na oralidade e na contextualidade de sua existência. [...] 'O reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito' – as pesquisas qualitativas valorizam conhecer como se processa a experiência social dos sujeitos, superando as reduções pelas percepções apenas circunstanciais, evidenciando o necessário conhecimento do modo de vida, concreto, apreendido como o real vivido pelos sujeitos, apreendidos pelas expressões sobre suas crenças, valores, sentimentos e ainda pela apropriação de suas próprias experiências vivenciadas cotidianamente (MARTINELLI, 1999a, p. 22-23).

De acordo com as análises realizadas, pode-se deduzir que a pesquisa qualitativa não está relacionada com a quantidade de sujeitos que irão participar com suas entrevistas, mas sim com os significados que estes sujeitos procuram desvelar de acordo com o que se busca na pesquisa (MARTINELLI, 1999b). Convém ressaltar que a pesquisa qualitativa implica também a utilização de algum procedimento quantitativos, isto é, pode existir uma pesquisa qualitativa que se originou de uma

pesquisa quantitativa. Todavia, a escolha metodológica da pesquisa precisa nascer do posicionamento coerente e consciente do próprio pesquisador.

O caráter inovador, como pesquisa que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências; quanto à dimensão política desse tipo de pesquisa que, como construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa; por ser um exercício político, uma construção coletiva, não se coloca como algo excludente ou hermético, é uma pesquisa que se realiza pela via da complementaridade, não da exclusão (MARTINELLI, 1999, p. 27).

Em conjunto, essas observações apontam para a obrigação de um apoio teórico necessário para, inclusive, classificar o tipo de pesquisa que usa a história oral como recurso. Dessa forma, estudos que se dedicam à pesquisa qualitativa, no uso da história oral, seja como técnica, procedimento ou metodologia, destacam-na mais como processo do que produto, com seus dados obtidos no constante diálogo entre pesquisadores e pesquisados a partir do conhecimento do projeto. A questão de maior relevância consiste em apresentar os sujeitos entrevistados em uma perspectiva flexível e aberta, focalizando a complexidade da realidade, bem como contextualizando-a.

A partir das entrevistas realizadas em história oral, o pesquisador deve realizar a leitura e o aporte teórico que estão subsumidos nas concepções, comportamentos e atitudes narradas pelos seus colaboradores dentro desse processo único que caracteriza a sua pesquisa dentro do seu projeto. A escolha pelo tipo de história oral depende, portanto, das finalidades perseguidas pelo projeto de pesquisa.

Selecionada pelo recorte proposto no projeto, se entende na modalidade dita plena a maneira como se deu a participação da história oral nesta pesquisa. Justifica-se esse entendimento pela própria organização das partes deste trabalho, indicando a importância das entrevistas ao expô-las no sumário antes das considerações teóricas propriamente ditas. Diferentemente de uma participação de apoio, como seria conveniente às entrevistas na história oral identificada como instrumental. Ou mesmo da sua inclusão na história oral híbrida, com apoio documental proveniente de arquivos públicos ou privados.

A reivindicação de uma história oral plena recebe apoio quando se prevê que ela se “estabelece na medida em que todo o processo é previsto pelo projeto norteador

da pesquisa e pela análise de entrevistas, considerando apenas as narrativas” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 15).

Coadunando-se com a crença do poder de transformar implícito ao modo de fazer da história oral, costurá-la a este projeto proporciona um olhar diferenciado ao problema social, cultural e político identificável na convivência diária na escola pública.

Integra a história oral uma força agregadora das diversas produções de conhecimento sobre as diferenças. Os projetos de entrevistas em história oral possibilitam ouvir os silenciados socialmente por motivos diversos, “valorizando a diversidade social e reforçando o caráter democrático, de luta pela inclusão” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 28)

A entrevista em história oral possibilita trazer à tona a fala do “eu” reprimido consciente ou inconscientemente. Ela se coloca ao alcance de todos, pois as entrevistas orais se tornam banco de entrevistas públicas para consulta, história de vidas “esquecidas”, sem interesse político para que fossem divulgadas ou até mesmo pesquisadas.

É inerente ao trabalho com entrevistas o vínculo com causas sociais que alimentam movimentos, favorece mudanças. Mesmo com graduações expressivas, como o vazio político não existe, cabe aos projetos de história oral favorecer argumentos para as causas em questão. Juntam-se, assim, alguns pontos delineados anteriormente: o teor transformativo da história oral decorre de inconformidades e da necessidade de exibir o ‘outro lado da questão’. Para se justificar, enquanto motivos de luta ou de afirmação social, tanto se fazem imperiosos os argumentos subjetivos dos oprimidos como o enfrentamento com os temas consagrados. A dinâmica histórica, o processo de mudanças, depende substancialmente da vida dos participantes. As políticas públicas atuam, pois, como mecanismos de institucionalização de lutas que buscam lugar social (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 40).

Nessa perspectiva, pesquisar sobre religião no ambiente escolar constituiu para a prática de pesquisadora a possibilidade de adentrar num terreno onde se reúnem todas as dimensões existencial, prática e teórica.

1.4 A HISTÓRIA ORAL E A PESQUISA

Os entraves burocráticos, sinalizados anteriormente, se mantiveram intransponíveis até o fim da pesquisa, impedindo não só a referência nominal da escola, mas também a realização da pesquisa nos estabelecimentos da instituição pública da prefeitura do Rio de Janeiro. O acesso ao contexto investigado, portanto, só foi possível graças aos procedimentos próprios da história oral, concedendo junto às etapas das entrevistas, promovidas em locais alternativos, destaque para a manifestação dos entrevistados.

A entrevista, revista pelo modelo de história oral priorizado, embasa um método que franqueia ao pesquisador uma quantidade de informações e dados, e lhe favorece um trabalho mais próximo à realidade própria da pesquisa. É uma escolha, portanto, que pretende facilitar o acesso a resultados qualitativos, necessários para se conhecer o pensamento singular de cada envolvido na pesquisa.

[A entrevista é] a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p.141).

Pensar no alcance da perspectiva citada, o questionário formal, com perguntas prontas, não atenderia a complexidade de vida dos entrevistados – estudantes e professores –, incompreendidos em apenas uma dimensão. Os entrevistados ganham uma função especial nesta pesquisa de história oral, não a de meros entrevistados, mas a de colaboradores. São estimulados e percebidos, nesse modelo de história oral³, como subjetividades inadequadas a associações por números projetados em formulações estatísticas (MEIHY; RIBEIRO, 2011; MEIHY; HOLANDA, 2015).

Na história oral, praticada com essas intenções, persegue-se algo que está para além de respostas prontas, que a *priori* pode ser, e geralmente é, respondida de bate-pronto. A entrevista em história oral permite que se conheça o sujeito, e possibilita também identificar como foi a sua construção e o porquê de uma determinada opinião, formação: possibilita ao leitor, dessa forma, captar a emoção

³ Para realizar as entrevistas em história oral segue como sugestão a leitura do livro: MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.

transmitida pelo colaborador. Propicia, antes de tudo, uma relação mais pessoal, mais afetuosa, do olhar “olho no olho”, e acentua o ato de ouvir. Diferencia-se, por ativar esses sentidos, de um questionário frio, imutável, unilateral entre entrevistadores e entrevistados.

A proposta de ER que consta na LDB 9.394/96 segue uma longa tradição de debates na história da educação. Nesta pesquisa se pretende participar dessa trajetória, priorizando a dimensão empírica para analisar as consequências práticas das intenções normativas que orientam a inserção do ER nas escolas. Decorre dessa intenção a importância de se entrevistarem os sujeitos envolvidos neste processo, a fim de entender o modelo de ensino proposto e o seu funcionamento na prática.

A história oral, nesse ponto, assume papel determinante nesta pesquisa, pois recolhe histórias de vida e suas diferentes percepções religiosas. A escolha para a formação da rede de entrevistados inicia-se com o *ponto zero*; no caso, a professora de ER Evangélico. Ela ainda lecionava na escola e me forneceu o contato do professor de ER de Matrizes Afro. Pude analisar duas realidades diferentes, com identidades e formações diferentes, além de serem de gêneros distintos.

Pelos já citados motivos adversos à pesquisa, ao se constatarem impedimentos para as entrevistas serem realizadas no local da escola, foi necessário localizar estudantes inscritos naquela turma. Após incansável busca, foram entrevistados, para a composição qualitativa da pesquisa, dois alunos de gêneros e religiões diferentes.

Identificado como um projeto de história oral, desdobra-se a sua construção em três etapas: trabalho de campo; trabalho textual e trabalho teórico. A primeira, é dedicada à realização das entrevistas de histórias de vida com estudantes e professores, com participação direta nas atividades de ER na unidade escolar referência da pesquisa. A segunda etapa, referente ao trabalho textual, ou seja, a documentação escrita das entrevistas, compreendeu em três níveis: o da transcrição, o da textualização e, por fim, a busca do tom vital de cada entrevista, para as respectivas transcrições dos seus conteúdos gravados. O detalhamento analítico dessa sequência e o resultado final das transcrições das entrevistas estão apresentados no capítulo que segue.

O trabalho teórico, última das etapas deste processo, recorta-se, por sua vez, em alguns pontos específicos. O seu desenvolvimento corresponde aos capítulos seguintes ao da transcrição das entrevistas. Inicialmente, no capítulo três, as entrevistas transcritas foram comparadas entre si, a fim de se identificarem os seus

temas comuns. Em seguida, no quarto capítulo, procedeu-se às inscrições das problemáticas em seus respectivos contextos se efetuarem consideradas as devidas análises teóricas.

2 – ESTUDO DE CASO: REALIZANDO AS ENTREVISTAS EM HISTÓRIA ORAL

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, restringir-se à abordagem meramente teórica resultaria em tratar o tema sob aspecto generalizante e descontextualizado com as práticas e situações ocorridas no ambiente escolar. Por isso, fez-se necessária a pesquisa de campo indispensável ao estudo de caso para compreender as situações vividas provocadas pelo ER no âmbito escolar. Conhecer a realidade de uma perspectiva interna à situação foi importante para evitar conclusões e respostas precipitadas.

Pontua-se que a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (MINAYO, 2007, p. 62). Concordando parcialmente com esse pressuposto, cabe salientar que a pesquisa de campo foi um recorte empírico a ser estudado, porém, não foram as concepções teóricas que fundamentaram o “objeto da investigação”. A pesquisa foi elaborada e desenvolvida, ao contrário, pelos autores participantes das entrevistas, com indicações para a tessitura das concepções teóricas montadas para interpretar as narrativas transcritas.

Nesta pesquisa, recorreu-se às entrevistas como *meio*. Condição que se justifica quando as suas gravações ultrapassam a condição de serem “banco de histórias ou os registros arquivados de experiências, se supõem análises imediatas ou articuladas pelo grupo que o executa, o conjunto de entrevistas funciona como meio e não como fim” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 14). Sem receio de exagerar, cumpre afirmar que as entrevistas foram o coração desta pesquisa, desenvolvida em sequência ao projeto em história oral, assumindo a perspectiva analítica.

Além de adotar com cuidado a perspectiva que permite ouvir o “outro”, a história oral “mergulha” na memória do sujeito que revela suas concepções e construções pertencentes a sua subjetividade, ora lembradas, ora esquecidas. Em acordo com esses princípios, a história oral alcança muito mais do que um acúmulo de fatos, relatos; constitui-se em um processo de “[...] conduzir a memória, a linguagem e a ideologia o mais longe possível, com o intuito de articular o horizonte do entrevistado, ou seja, entender como tais fatos são percebidos” (GRELE, 2009, p. 218).

Para a construção da história oral e da condução dessa memória, motivada durante a entrevista, pode-se realizar diversas configurações dependentes da elaboração do projeto. Desse ponto de partida, decide-se pela seleção dos entrevistados e pela linha de procedimentos a seguir. Nada, no entanto, que anule o sentido de colaboração dos entrevistados com o entrevistador, a ponto de se assumirem como autores do processo (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 22).

A condução da história oral por essas vias propicia um contato mais íntimo entre os colaboradores, uma situação mais afetiva, impondo-se pelas afinidades:

“[...] nos trabalhos em história oral, temos: *co-labor-ação*, como junção de fatores que se comungam. Trata-se, pois, de pensar processos de trabalho que nascem compartilhados, comprometendo os velhos princípios de alteridade em propostas com entrevistas” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 23).

2.1 HISTÓRIA ORAL: DO ORAL PARA O ESCRITO

Na realização reflexiva sobre o que significa uma entrevista em história oral, foi possível avaliar que a pesquisa, que a define como metodologia, deseja alcançar mais do que dados quantitativos. A busca em compreender o sujeito como único e protagonista do processo colaborativo motiva ultrapassar as barreiras disciplinares. Evidencia-se, desse modo, o caráter interdisciplinar da história oral, aproveitando-se da interação humana para perpassar e transcender todas as barreiras das disciplinas (THOMPSON, 2002).

O diálogo interdisciplinar mantido pela história oral não a exime de atenção para com aspectos voltados a sua legitimidade. Atenta a essas questões, na história oral se requer a produção de documentos a partir das gravações. São elas que ancoram a pesquisa à narrativa do colaborador. As gravações tornam-se, portanto, um documento concreto e real pertinente ao processo. Entretanto, por se tratar de um documento frágil interpretativamente, faz-se necessária à sua transposição do oral ao escrito:

É verdade que todo registro de gravação gera um suporte inicial que é em si um documento inevitável porque existe em matéria, fisicamente. Mas, no caso específico, quando o suporte inicial permite

desdobramentos, cabe considerar que o texto produzido, trabalhado na passagem do *estado de linguagem oral* para o *estado de linguagem escrito*, e devidamente legitimado pelo entrevistado, é a forma do documento, completa, determinada pelos critérios classificatórios de história oral. Mesmo no caso de banco de histórias, convoca-se a necessidade de passagem do oral para o escrito e então a mesma questão se coloca em pauta. Tudo depende do âmbito ou extensão pretendida pelo projeto (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 20, grifos dos autores).

O processo de produção de documentos continua com a transposição do registro oral para o escrito. O documento escrito valida a fonte oral que passa a ser reconhecida e autorizada pelo colaborador, contemplando o produto esperado em história oral. São inúmeras as controvérsias a respeito dessa passagem do oral para o escrito. Porém, “[...] as implicações desse dilema são fundamentais para a pesquisa, que se baseiam nas versões escritas, documentadas, das narrativas orais” (MEIHY; RIBEIRO 2011, p. 106).

Para a passagem do oral para o escrito cumprem-se etapas que fundamentam o trabalho em história oral. Inicia-se com a transcrição, com a transferência literal das entrevistas gravadas em áudio gravação para o escrito, incluindo as perguntas do entrevistador e as respostas do entrevistado. De modo algum, essa etapa retoma o contexto da narrativa, pois se isenta das emoções vividas durante a gravação. A sequência do processo se dá com a textualização, que é o momento de inflexão do texto até alcançar tons subjetivos com a narrativa em primeira pessoa. O resultado final se adquire com a edição do material e cortes de sobras e do formato pergunta-resposta.

Com a transcrição da entrevista textualizada, o texto passa por modificações de ordem estética que tornam mais agradável e fluida a sua leitura. Inclusive, se evidenciam com mais clareza os sentidos considerados no narrado. Estreitando ainda mais as relações do texto escrito com as marcas da oralidade, é preciso avançar o processo considerando-o como uma prática de tradução. Afinal de contas, trata-se de duas línguas distintas quando se consideram a palavra falada e a escrita.

Consagrando o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), nota-se que o mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos (MEIHY & HOLANDA, 2010, p. 139).

Traduzir o sentido de um registro para outro, considerando-os línguas distintas, não implica uma conversão literal, próxima do que se entende quando se lamenta a traição de toda tradução. Recorre-se, portanto, a um conceito de tradução mais adequado ao que se espera da história oral. O que mais se lhe aproxima é o conceito de “transcrição”, aplicado no campo da poesia e definido por Haroldo de Campos (2010) como tradução crítica. Para o tradutor pensado como recriador não basta apenas recorrer às técnicas padronizadas próprias de um trabalho mecânico, mas é necessário um envolvimento sem reticências com a criação.

A tradução de poesia (ou prosa que a ela equivalha em problematicidade) é antes de tudo uma vivência interior do mundo e da técnica do traduzido. Como que se desmonta e se remonta a máquina da criação, aquela fragílima beleza aparentemente intangível que nos oferece o produto acabado numa língua estranha. E que, no entanto, se revela suscetível de uma vivisseção implacável, que lhe revolve as entranhas, para trazê-la novamente a luz num corpo linguístico diverso. Por isso mesmo a tradução é crítica (CAMPOS, 2010, p. 43).

Em busca de traduzir o sentido e a intenção do dito, aproximam-se da prática do oralista os conteúdos da prática da “transcrição” poética. Aplicam-se, portanto, as ideias de crítica e colaboração criativa como imprescindíveis ao contexto da história oral.

A transcrição é assim um fundamento-chave para a história oral, pois, sendo ela aplicada aos estudos de grupos, comunidades e indivíduos, abandona os estritos caminhos da racionalidade e se abre às convenientes dimensões subjetivas. A noção de transcrição ganha novos sentidos na história oral, pois sugere a fatalidade da transcrição como ato de recriação para comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 136).

A transcrição é a última fase de transferência do oral para o escrito; deve atentar à com a necessidade de passar a experiência por meio da entrevista, superando a mera representação dos sons para trazer ao leitor as impressões e sensações presentes. Como na transcrição, o pesquisador recria a entrevista; é necessário que o mesmo a devolva ao colaborador para as suas sugestões e aprovação. Nesse momento, a entrevista em história oral se consagra como validada.

Diante da narrativa transcrita, se solicita do colaborador que com ela se identifique independentemente de ter falado daquela forma. A transcrição se apresenta de tal forma que “o texto final jamais poderia ter sido pronunciado daquela maneira pelo nosso interlocutor; no entanto, cada palavra, cada frase, cada estrutura lhe pertence (ele não disse, mas somente ele poderia ter dito)” (CALDAS, 1999, p. 75-76).

Considerando esses critérios, uma transcrição realizada com um colaborador não pode ser igual à de outro colaborador. Cada transcrição segue o entrelaçar singular de seu narrador que é único nas suas percepções, cabendo ao pesquisador de história oral utilizar o *feeling* para transpor na transcrição essas percepções. É um trabalho diferenciado, que se compara a um produto artístico que não utiliza moldes, e sim as mãos detalhistas de artesão que “inspira” e “expira” as experiências que com ele foram divididas e que no texto final conseguem transmitir a ideia do narrador.

Deve-se a esse cuidadoso processo que o texto se aproxime da ideia e intencionalidade da narrativa inicial que o colaborador “desejava” transpassar. Por vezes, o que é narrado pelo colaborador não corresponde ao que está transmitindo em suas posturas e manifestações faciais, corporais, tom de voz, sendo captada pelo pesquisador que precisa ser sensível a estes pormenores suaves e mantê-los “vivos” na escrita, quando não existir mais o diálogo.

Além da “transcrição”, o “tom vital” é outra indicação da originalidade do tipo de história oral realizada por Meihy, conferida com todas essas nuances e particularidades. Trata-se de procedimento adotado para levar à incorporação textual a performance narrativa. O pesquisador a recria ao transmitir cada emoção, cada trejeito contido durante a entrevista, recuperando na sua memória e nas anotações de campo o que restou fora do alcance das gravações. Com o “tom vital”, a narrativa “ganha vida” atingindo o tom singular de cada entrevistado na tentativa de conferir sentido à sua própria vida; perscruta-se, desse modo, o centro de sua narrativa, destacada como epígrafe da entrevista.

É nesta fase que se escolhe o *tom vital* de cada entrevista, frase que sirva de epígrafe para a leitura da entrevista. É sobre essa frase que se pretende organizar o critério de percepção do leitor. Assim, portanto, a frase escolhida funciona como um guia para a recepção do trabalho (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 109).

Todo esse trajeto da história oral, que vai da gravação da entrevista até a devolução para a validação, possibilita ao colaborador reacender momentos pessoais que foram vivenciados e que ficaram no passado. Com essa perspectiva, se buscou nesta pesquisa o trabalho de memória dos colaboradores que orientou as narrativas orais de suas histórias de vida. A história oral de vida

[...]é um gênero bastante cultivado e com crescente público. Trata-se de narrativa com aspiração de longo curso – daí o nome “vida” – e versa sobre aspectos continuados da experiência de pessoas. Trata de um tipo de narração com começo, meio e fim, em que os momentos externos – origem e atualidade – tendem a ganhar lógica explicativa. Nessa linha, desde longo, a possibilidade condutiva do narrador merece cuidados a fim de gerar liberdade na autoconstrução do colaborador a expressão escrita, marcada por fatos notáveis da vida do entrevistado; memória e as circunstâncias narrativas não obedecem à sequência lógica dos fatos, a entrevista de história oral de vida ganha foros de construção poética ou literária. Pela circunstância da expressão oral, a memória se exacerba em dois pontos principais:

1. o processo seletivo do que dizer é muito mais exposto;
2. o narrador tem um perfil ou algo a revelar.

Dessa forma, é importante garantir entrevistas livres que possibilitem ao colaborador discorrer sobre a sua construção afetiva, narrada conforme o estímulo das perguntas para evocar as suas memórias íntimas, ora esquecidas, ora silenciadas. Não se busca com as entrevistas a verdade dos fatos, mas o pressuposto existencial. Meihy e Ribeiro (2011, p. 84) afirmam que “[...] a questão da verdade neste ramo da história oral depende exclusivamente de quem dá a entrevista [...]”.

Portanto, a história oral de vida assume papel determinante nesta pesquisa, permitindo a (re)construção das histórias de vida com percepções religiosas diferentes, que foram construídas por meio de narrativas de memórias afetivas e subjetivas.

A história oral de vida, ao trabalhar com a experiência, sugere entendimento do espaço pessoal, subjetivo, e supõe-se que haja também um roteiro muito menos factual e mais vinculado a outras alternativas que revelam, por exemplo, as narrativas pessoais através de impressões, medos, sentimentos, sonhos. Com isso, quer-se afirmar que não há necessariamente um caminho obediente à continuidade material dos fatos e, assim, se reconhece na história oral

de vida a promessa de uma história do subjetivo (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 84).

Entretanto, antes de decidir se esta seria a metodologia ideal a ser aplicada, alguns aspectos foram observados para contemplar as entrevistas em história oral de vida, avaliando a sua aplicabilidade nesta pesquisa. Meihy e Ribeiro (2011, p. 28) defendem que esses aspectos precisam ter sentido no desenvolvimento da entrevista em história oral. Eles afirmam que, sem esses aspectos determinados, a entrevista não tem sentido.

Após a definição do projeto, da escolha metodológica e do caminho a ser percorrido foi possível determinar por onde começar a pesquisa. Por isso, foi decidida a seleção dos colaboradores, sendo necessário determinar uma colônia. Segundo Meihy (1998), a colônia é a coletividade que apresenta um destino comum distinto, sendo determinada, a partir de sua definição, uma rede, ou seja, uma subdivisão da colônia. O autor indica que o pesquisador defina uma entrevista, que será o ponto de partida, o que se torna uma escolha difícil, mas necessária, e que será caracterizada como ponto zero. Nesse momento, o entrevistado é conhecido como ponto zero, por pertencimento ao grupo, e conhecedor do projeto que lhe motivou contar a sua história; ele será responsável por indicar outra ou outras pessoas que pertencem à colônia, estabelecendo a construção da rede.

A escolha da professora de ER evangélico como o *ponto zero* da pesquisa assim se justifica. Ela ainda leciona no foco institucional da pesquisa, e foi a fonte para o contato com o professor de ER de matrizes afro, ativando a *rede* de contatos. A constituição dessa rede possibilitou analisar narrativas com marcações de gênero e interseccionalidades distintas.

Por questões imprevisíveis, no entanto, a rede foi rompida, mostrando a necessidade de construção de outra rede de contatos com os alunos que compuseram a história daquela turma. Por intermédio da aluna, foi possível entrevistar o aluno, gerando pontos de diversidade de gênero e crença religiosa.

2.2 OS QUATRO MOMENTOS DOS ENCONTROS COM OS ENTREVISTADOS

A Professora

A Professora foi a minha primeira entrevistada. Após conversarmos sobre o projeto na nossa pré-entrevista, no dia 9 (nove) de setembro de 2016, agendamos encontrarmo-nos em sua residência, no dia 17 (dezesete) de setembro, para realizar a entrevista. Esta durou aproximadamente uma hora e meia, e transcorreu com momentos de forte emoção. A professora, ao se deparar com interesse por instantes decisivos da sua vida, demonstra espanto com a metodologia utilizada para realizar a entrevista, pois confessa ter-se preparado para perguntas relacionadas somente com as especificidades do tema da pesquisa.

Após esse primeiro contato, senti-me mais confiante e animada para realizar as entrevistas em história oral. Mas, por mais interessada e entusiasmada que eu me sentisse, não foi possível não misturar a esses sentimentos uma dose de insegurança de conseguir realizar as expectativas que me impus com o caminho escolhido.

A partir da entrevista realizada com a professora, estabelecida como o meu *ponto zero*, pude formar a minha *rede* com as subseqüentes entrevistas. Sucedeu, desse modo, o contato com o professor que ministrava aula de ER de matrizes afro na escola, e que atuava no ano em que aconteceu o conflito já relatado.

Nesse momento, por meio de uma observação cuidadosa, percebi a oportunidade de entrevistar dois professores de uma mesma disciplina com gêneros e religiões distintas, o que enriqueceria a cosmovisão da diversidade.

O Professor

Entrei em contato com o professor e lhe apresentei o projeto de pesquisa. A partir de então, agendamos um encontro para outubro a fim de realizarmos a entrevista. Infelizmente, um imprevisto lhe impossibilitou comparecer ao encontro. Retornei a ligação algumas semanas depois, e remarcamos o encontro para o mesmo local, o *shopping* próximo à escola. A entrevista durou em torno de cinquenta minutos, contando com trinta minutos de gravação.

A entrevista transcorreu de forma descontraída, e, mesmo estimulado a contar suas experiências de vida, o entrevistado concentrou-se no tema religioso. Durante a entrevista, ele conduziu sua narrativa para vários temas que possibilitaram uma leitura mais direcionada aos objetivos desta pesquisa.

De posse dessas entrevistas, comecei a procurar a continuidade do trabalho em história oral seguindo as etapas do conjunto de procedimentos por ela determinado. Realizei a transcrição, textualização e a transcrição. Atrasei o início da transcrição da entrevista da professora, incomodada com situações da sua vida que tocaram o meu emocional. Preferi, por esse motivo, iniciar o processo com a entrevista do Professor.

Transcritas as duas entrevistas, me deparei com um obstáculo, agora imposto pela direção da escola onde atuava como professora no tempo da pesquisa. Comunicaram-me, então, que, por ordem da Secretaria Municipal de Educação, a pesquisa temporariamente estava suspensa. Para não interromper a pesquisa já iniciada, constituí uma nova *rede*, seguindo as advertências que cercam a sua importância: “[...] deve ser sempre plural – idealmente várias –, porque nas diferenças internas aos diversos grupos residem as disputas ou olhares diferentes que justificam comportamentos variados dentro de um mesmo plano” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 54).

Foi então que procurei a ex-aluna, protagonista do conflito ocorrido em sala de aula. Mesmo já tendo saído daquela unidade de ensino, foi possível contatá-la, pois rotineiramente ela ia à escola, acompanhando o seu irmão mais novo.

A Aluna

Realizei uma pré-entrevista na praça da comunidade. Expliquei-lhe do que se tratava, e pedi que marcássemos uma entrevista com a presença da sua responsável para que ela pudesse assinar o “Termo de Consentimento”. A entrevista aconteceu na mesma praça, e durou aproximadamente trinta minutos. Ela apareceu acompanhada da sua mãe, que assinou o termo e saiu para o trabalho, e de uma colega que participou da entrevista como espectadora.

Durante a entrevista, ela relembrou o fato ocorrido em sala de aula, e no seu relato recordou detalhes apagados das minhas lembranças. Ela se tornou o meu outro *ponto zero* para o início de uma outra *rede*. Por seu intermédio, fiz contato com o aluno, o mais novo colaborador desta pesquisa.

O Aluno

O aluno estava presente na sala durante o conflito, mas não foi o aluno diretamente agredido pela aluna. A sua vinculação à religiosidade de matriz afro me foi comunicada por um outro estudante, que também se identifica com a mesma religião: a umbanda. Lembro-me que, durante a desavença ocorrida em sala de aula, ele manteve-se em silêncio até ser apontado como praticante integrante daquela religião: nesse momento, ele confessou a sua religiosidade.

Ao ser interpelado sobre a possibilidade de conceder entrevista para a pesquisa, ele de pronto concordou. Ela aconteceu no dia seguinte, na praça da comunidade. Ele foi acompanhado de sua mãe, que assinou o “Termo de Consentimento”, e nos deixou a sós para a entrevista.

Novamente, me vi diante da possibilidade de entrevistar representantes de segmentos iguais, mas com religiões e gêneros distintos. Ambos os alunos forneceram entrevistas reduzidas, mesmo com todo o estímulo e motivação proporcionados. Por isso, foi necessário marcar com eles uma nova entrevista que ocorreu em março deste ano. Nessa nova entrevista, foi possível aprofundar alguns temas por eles abordados de uma forma diferente: solicitei que além das narrativas eles compusessem um desenho sobre sua percepção religiosa. Esse novo estímulo, combinado com a narrativa onírica, teve a intenção de trazer à tona traços de individualidade cerceados pela lógica do texto e da oralidade.

[...] pessoas, arbitrariedades, discriminação. De uma ou de outra forma, a sustentação que marca a união de pessoas são dramas comuns, coetâneos, vividos com intensidade e consequências relevantes, episódios que alteram no porvir o comportamento pretérito, rotineiro, que impõem mudanças radicais de vida grupal (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 51).

A pesquisa, apesar de não ter um número abrangente de colaboradores, não deixou de contemplar uma específica comunidade de destino, própria daquela unidade de ensino envolvida com o tema e questão propostos nesta pesquisa.

2.3 A ENTREVISTA TRANSCRIADA DA PROFESSORA: “A CONVERSÃO DEVE SER NATURAL”

“...a conversão deve ser natural ou então não será verdadeira”

Meu nome é Viviane⁴, sou professora da rede municipal do Rio de Janeiro e tenho trinta e dois anos. Lembro-me, com muita alegria, da minha infância; período da minha vida cercada de brincadeiras. Considero a posição social de minha família típica da classe média, com uma situação financeira que me transmitiu certa tranquilidade. A família por parte do meu pai era proprietária de uma vila, onde cresci próxima de parentes: avós e tias.

A convivência entre familiares foi marcante pelo fato de ter-me aproximado de minha prima. Com certeza ela foi o meu tormento, me maltratando com suas agressões. Ela me beliscava e me intimidava a ponto de não conseguir mais brincar. Chegava uma hora em que ela tanto me irritava, que eu desistia de brincar e fugia correndo para dentro de casa para chorar.

Mesmo sendo um problema, a convivência com a minha prima não estragou por completo a minha infância. E com a chegada da Lívia na vila, que também detestava a minha prima, tudo mudou.... A sua amizade foi um porto seguro. Ela se tornou a minha companheira preferida nas brincadeiras, afastando-me cada vez mais das ameaças da minha prima.

Não guardo raiva dela, mas a considero responsável pela fase mais difícil da minha vida. Esquecê-la é impossível, e até hoje suas lembranças mexem muito comigo.

Se a minha prima pode ser considerada um pesadelo de infância, um outro me acompanhava recorrentemente durante os meus sonhos. Sonhava que estava presa e tentava em vão chamar as pessoas do outro lado da cela, mas a minha voz não conseguia emitir som algum. O que me faz lembrar desses pesadelos até hoje é o fato de considerá-los representativos daquela fase da minha vida.

⁴ Todos os nomes dos entrevistados/colaboradores são fictícios, pois foi necessário manter o sigilo devido aos impedimentos burocráticos. Vale ressaltar que todos assinaram o termo de consentimento permitindo a entrevista e divulgação.

Meus pais eram jovens quando se casaram e tiveram seus filhos. Inevitavelmente, não agiram como se impunha, nem tomaram decisões como deviam. Me considero vítima de uma criação equivocada por parte do meu pai. Para compensar o que sofreu como filho, ele sempre protegeu mais o meu irmão do que a mim.

Meu pai foi rejeitado pelos meus avós, talvez porque não tenha sido um filho desejado. Eles tentaram interromper a sua gestação, mas não sei por que não conseguiram realizar o aborto. Talvez, por esse motivo, eu possa entender a sua ausência de atitudes em me defender.

A ausência da minha mãe se explica pelo seu papel submisso. Já expressei em conversa com os meus pais esse sentimento de desamparo que experimentava como filha. Como recompensa, aceitei os seus pedidos de desculpas.

O incômodo que sentia na convivência com a minha prima ressurgiu com a minha vida escolar. Foi muito difícil a minha passagem por todas as escolas da minha infância. Invariavelmente, em todas elas sofri *bullying* e me senti excluída. Não tive amigos na escola, e com frequência utilizava os seus banheiros como esconderijo para chorar. Meus pais não aguentavam mais as minhas crises e dificuldades com a escola.

Desejava não retornar para esse lugar que me fazia sentir muito diferente de todos, reduzindo ainda mais minha autoestima. Sem saída, aprendi com o tempo e maturidade que o melhor era fingir não me importar com aquelas provocações. Então, fui superando essa fase, ficando tudo isso para trásdeixei de dar tanta importância a essas coisas.

Acredito que somente com onze anos iniciei a minha vida religiosa. Durante a celebração de um casamento na igreja evangélica, de forma espontânea, passei a admirar essa religião. Minha família era católica, mas não era praticante... Eu era mais do que eles... Fiz catequese, crisma... Mas, naquele dia, descobri algo novo.

Daí em diante a religião cada vez mais esteve presente na minha vida. Cursando o ensino médio normal, com quatorze anos, entre um intervalo e outro das disciplinas, eu e uma colega de turma líamos a Bíblia. Iniciamos, dessa forma, a evangelização dos nossos amigos mais próximos, curiosos com o nosso interesse pelas mensagens bíblicas. Senti-me, finalmente, acolhida por um grupo, e guardo, com certeza, esse momento como o melhor da minha vida estudantil.

No trajeto de trem para a faculdade, quando adolescente, conheci o meu marido. Disponibilizamos nossos *Orkuts*, que nem existem mais, para nos comunicarmos. Eu já era evangélica, mas na época ele ainda era católico. Anos mais tarde, quando nos casaríamos, ele já se convertera ao evangelismo. Jamais o forcei a se converter; pelo contrário, garanto que o deixei bem à vontade. Friso isso, para me defender das injustas acusações por parte da família dele, que tem pia certeza de que eu o influenciei. Mas não posso aceitar essa desconfiança, porque penso que somente a conversão natural é verdadeira. Tanto eu como o meu marido nos convertemos por caminhos verdadeiros.

A prefeitura do Rio de Janeiro abriu concurso para o ensino religioso. Convencida por uma amiga de que estava apta para a função, prestei o exame, obtendo aprovação dentre as vagas estipuladas para o ensino religioso evangélico. Considero-me premiada por ter aproveitado essa oportunidade, pois me realizei plenamente na minha profissão.

Satisfação que não me impede de denunciar o modo distorcido como é feito o concurso: foi o único e é para inglês ver... A legislação prevê a contratação de professores de ensino religioso para o ensino fundamental ofertado em toda a rede. Em vez disso, a prefeitura, atualmente, o oferece apenas para os quartos e quintos anos das escolas de turno único. O que considero um absurdo, um engodo. Que carência!

Não discordo, porém, do modo como a prefeitura do Rio conduz o ensino religioso. Concordo que são os pais que devem escolher a aula de religião para os seus filhos. Como mãe, por exemplo, jamais aceitaria que meu filho tivesse aula de religião de matrizes afro. Essa não é a minha religião, e eu não gostaria que meu filho fosse influenciado por uma religião diferente da minha.

O que de maneira nenhuma significa que os professores de ensino religioso não possam fazer um trabalho em parceria. Quando a professora de ensino religioso católico ainda trabalhava na escola, preparamos um planejamento unificado, com conteúdo e atividades sobre o respeito às diferenças. Hoje em dia, infelizmente, trabalho sozinha.

Percebo que o trabalho mostra resultados, promovendo mudanças em alguns alunos. Traço como objetivo da disciplina ensiná-los como serem cristãos e leva-los comportarem-se como cristãos na sociedade. Os maiores obstáculos para se alcançar esses objetivos são o social, a família, as comunidades. A influência que eles exercem

na vida dos estudantes é decisiva. Essa é a maior dificuldade que julgo comprometer o meu trabalho, mas isso não me faz desistir da minha utopia; jamais...!

Encontro-me em um momento único da minha vida. Estou grávida! A maternidade não está sendo simples para mim; ao contrário, é muito complicada. Ano passado perdi um bebê e foi muito difícil... Eu abortei em casa e o segurei em minhas mãos... Pude ter contato com cada detalhe do seu corpo ... A mão, a boca, a separação da pele das suas mãos, formando seus dedos... Uma mistura de dor e amor, sem saber o que fazer com meu bebê... Enterro ou joga na lixeira? Não existe enterro para esses casos, mas ele é meu filho... Não sei o porquê, mas sei que Deus é perfeito e agradeço a ele por tudo na minha vida; pelo que é bom, e pelo que não é. Ele é o soberano, e eu acato suas escolhas. Nesta gravidez estou curtindo cada minuto e orando muito para que tudo dê certo. Já sofri muito... Perder meu filho foi uma experiência dolorosa demais. Eu tentei ser forte e não pensar; dei continuidade à obra da minha casa, mergulhei no trabalho, mas quando eu parei... eu desmoronei... Certo dia, no culto da igreja, durante a oração, fui tocada e desabei. Só chorava, chorava... Depois daquele dia me senti leve como se a dor tivesse sido arrancada de mim. Eu então chorei tudo o que estava guardado em mim.

Num balanço pessoal, posso dizer que sou feliz, com vários momentos felizes na minha vida. Incluo nesses momentos o meu casamento, a minha conversão a Deus, e o pedido de perdão dos meus pais por não saberem como me ajudar na infância, sem mesmo guardar mágoa dessa época. Na adolescência, confesso que fui um pouco revoltada, desabafei e discuti muito com meu pai. Mas hoje, diferente de ontem, nos damos bem.

Repito que sou feliz, e, se tive problemas, isso não me torna diferente dos outros. No momento, desejo que o meu bebê nasça saudável, e complete a felicidade da minha vida e a do meu marido.

2.4 A ENTREVISTA TRANSCRIADA DO PROFESSOR: “SEM PROMESSAS DE PARAÍSO”

“O candomblé não é uma religião universalista, extrapola a promessa de Paraíso... sem implicar qualquer tipo de conversão.”

Meu nome é Felipe e tenho 35 anos. Fui uma criança pobre; cresci no bairro operário da Penha, no Rio de Janeiro. Hoje, posso dizer que esse lugar influenciou na minha conversão ao umbandismo. Dentre os sons urbanos, a música dos terreiros, desde cedo, despertou a minha curiosidade: o que manifestam aquele canto, dança e ritmo? E aguçava ainda mais a minha curiosidade o fato de ser tudo meio velado, proibido, ser marginalizado entre os próprios marginalizados.

Durante meu sono, eu sonho muito. Mas eu costumo dizer que não me lembro dos meus sonhos. Eu não tenho muito essa lembrança, talvez porque na minha construção nunca tinha visto o sonho como um prenúncio, nem do ponto de vista da psicanálise, nem do ponto de vista religioso. Embora eu saiba que existem dentro da própria religião, de uma forma geral, interpretações dos sonhos. Entretanto, não há nada do que eu me lembre. Na minha vida, a infância me marcou muito e ela para mim é como o domingo de manhã. A infância para mim é um domingo de manhã, de preferência ensolarado. E não me lembro de nada realmente marcante na minha vida, apenas restrições... como criança pobre tive muitas restrições que causam certa tristeza. Isso pode acarretar várias coisas para o indivíduo. Para mim, me fortaleceu um pouco, para lidar com certas frustrações futuras que sempre virão.

Sou o segundo de quatro irmãos, o único homem. Meus pais são migrantes nordestinos, retirantes, que chegaram aqui por volta dos anos oitenta. Minha mãe trabalhou como doméstica, e meu pai como operário do setor de construção. Eles eram, o que se pode chamar, católicos não praticantes, e não nos impuseram nenhuma religião. Mesmo quando mais tarde, minha mãe se descobriu – vou usar este termo – evangélica. Meus questionamentos religiosos vieram na minha juventude, com as dúvidas existenciais que a acompanham.

Como vim de família humilde, estudei na rede pública do município do Rio, e fiz o meu ensino médio na FAETEC. Um período sobre o qual não tenho muita coisa para falar. Aos vinte e um anos ingressei na universidade, e em parte busquei na ciência respostas para aquelas questões. Mas foi também lá, com alguns amigos, que conheci religiões de matrizes africanas. Com esses três amigos, e um já era sacerdote, passei a frequentar templos religiosos. E, novamente, como na minha infância no bairro da Penha, o que primeiro me chamou a atenção foi o seu ritual estético: como ele se diferenciava do que se via nas religiões, que podemos chamar de dominantes.

Mesmo atraído, não me converti de imediato. Não deixei de frequentar e, aos poucos, de me inteirar sobre o assunto. Procurava juntar a experiência acadêmica com a vivência prática desses meus amigos.

Deus, para mim, é uma presença que eu trago comigo. Deus é o que você carrega, é o teu sagrado, é aquilo que vem te complementar: não é só o que transcende, mas também faz parte da sua formação. No candomblé, carregamos a nossa divindade interior. Ela nos acompanha o tempo todo; faz parte de um ritual, e Deus de uma forma geral é uma explicação de mundo desde o início da humanidade, que persiste até hoje e que talvez nunca acabe. Deus é uma explicação lógica, dentro de uma lógica que não é cartesiana, ocidental, datada a partir da idade moderna. Ele é uma estação, que tem uma base, tem diversas na verdade. Essa visão de Deus, da qual me utilizo, é um princípio, um valor próprio da humanidade, que tende pelo menos a dar conta de nossa existência; da existência do mundo, do universo.

Em toda a minha formação educacional, eu nunca tive aula de ensino religioso. Essa oferta não existia na escola pública, frequentada por crianças pobres como eu. Mesmo antes de ingressar na universidade, já me interessava pela leitura dos filósofos. Um dos que mais me surpreenderam foi Nietzsche. Apesar de ainda ter muitas dificuldades para compreendê-lo, o que me chamou muito a atenção foi a sua crítica ao cristianismo.

Em 2013 (dois mil e treze) prestei concurso público para ser professor de ensino religioso dos credos de matrizes afro. Escolha que pode parecer contraditória, pois até então eu me posicionava contra o ensino religioso, independentemente de ser ou não confessional. Entendo, e por isso sou contra, que o ensino religioso nas escolas públicas fere a questão da laicidade do Estado.

O edital oferecia vagas para professores com formação acadêmica e com vínculo religioso. Na época em que realizei o concurso, eu já era professor de História do Estado. Consegui ser aprovado, e ingressei na segunda chamada.

Nunca fui militante do ensino religioso, e só me inteirei dos bastidores e das questões que o envolvem após a minha posse. Com as seguidas convocações para reuniões, me foram apresentadas as dificuldades para orientações curriculares, e a ação sobre a confessionalidade, que corre, se eu não me engano, no Supremo, e que ainda não se resolveu.

Entre os pares, professores e professoras, da escola, encontrei uma vontade muito grande de dialogar com a Lei nº. 10639, sancionada em 2003 (dois mil e três),

com previsão, a partir daquele momento, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos africanos e afrobrasileiros. Um grupo que ainda permanece, com menos de 20 indivíduos, com posições pouco sectárias, que me fez vislumbrar possibilidades para o atendimento dessas demandas descumpridas até hoje.

É possível, por isso, realizar para toda a escola eventos interdisciplinares. A interdisciplinaridade, ao meu ver, é bem complicada. Eu como candomblecista acho muito difícil, na prática, a construção de currículo, de conteúdo. Mas, tanto na escola atual quanto nas escolas que eu complementei, com diálogo foi possível a elaboração de eventos propondo a difusão de valores universais, que extrapolam a religião, como solidariedade e ajuda mútua: valores para a cidadania, independentes de qualquer credo religioso.

Mas, em outros momentos, por questões mais práticas, eu enfrento dificuldades. O candomblé não é uma religião universalista, extrapola a promessa de Paraíso. Existe, claro, a questão metafísica, sobre um outro plano, sem implicar qualquer tipo de conversão. O candomblé não é uma religião que tem na sua base a vontade de se expandir. E eu não estou falando isso como algo positivo ou negativo, só estou esclarecendo a visão que a religião tem sobre o mundo.

Por outro lado, tem a questão de ser uma religião historicamente do dominado e que de uma forma geral é vista como algo pernicioso. Essa é uma visão que extrapola a dos meus colegas de profissão e a da própria escola: ela está em todos os âmbitos. Na escola, ela dificulta bastante a proximidade e o diálogo interdisciplinares. É comum o projeto proposto sobre os valores de um professor candomblecista ser rejeitado, por desestruturar a visão de mundo de alguns indivíduos.

Como quaisquer conhecimentos, acho o ensino religioso importante para o desenvolvimento. Para isso, ele necessita ser bem trabalhado, nas escolas que são religiosas: por isso elas existem e cumprem esse papel.

Na escola pública, eu não sei de que forma ele poderia ser ministrado sem proselitismo. Quando eu descrevi a opção pelo diálogo com a lei do grupo de discussão na formação do currículo, evita-se a exclusão, sem a formação, por exemplo, de um currículo de história. Como também há um currículo do ensino religioso, confessional, é possível falar de religião somente para os que a seguem.

Numa sociedade plural, do ponto de vista religioso, propor um modelo de ensino religioso, confessional ou não, pode acarretar vários problemas. Porque, por

exemplo, se a família entende que a religião, que a sua própria religião, pode agregar na formação do indivíduo, eu acho que tem outros âmbitos, os templos, por exemplo, que podem cumprir esse papel, e em alguns casos até melhor.

Muitas religiões conseguem cumprir esse papel. Mas, como indivíduo religioso, que pratica uma religião marginalizada historicamente, que tem conquistado força e espaço, mas que ainda é vista de uma forma preconceituosa, eu ainda acho complicado o ensino religioso ... por que, qual o valor que você quer passar? De que religião nós vamos falar? De que Deus? De todos ou só do meu? Eu acho que a escola esbarra nesse problema. As direções, os gestores, a própria política educacional, como isso é direcionado? Quem é que está elaborando isso? Só acho que isso deve ser discutido com a sociedade, deveria ser discutido, tanto da implementação como do modelo de ensino religioso nas escolas públicas.

Como eu não participei da elaboração do edital, só depois eu fiquei sabendo que a própria arquidiocese do Rio de Janeiro se propôs a fazer esse papel de direcionar o nosso lugar de dar as aulas sobre os cultos de matrizes africanas. Eu vejo isso como algo bem delicado, e apreensivo com o levantamento de alguns documentos.

Antes mesmo de entrar para a prefeitura do Rio de Janeiro, eu já era professor de história do município. Na minha percepção, na rede municipal o universo feminino ainda é muito dominante, principalmente no pequeno segmento onde está inserido o ensino religioso. Já no âmbito estadual, embora eu ainda veja uma certa predominância desse gênero, há um grande número de professores do gênero masculino. É uma característica própria da rede, do próprio ensino fundamental, ter uma predominância de mulheres. Como professor de ensino religioso, eu não vejo nisso nenhum problema. Eu nunca tive problema, por exemplo, em ser homem, professor e lecionar para meninas.

Preconceito eu já sofri por conta da minha religião. Embora eu seja branco, muito próximo dos padrões estabelecidos, eu já sofri sim preconceito. De forma muito velada, as pessoas não chegam às vias de fato, talvez porque eu também seja homem; talvez porque eu não aparente quem sou.

O preconceito acaba aparecendo de uma forma ou outra. O preconceito está em todos os âmbitos, inclusive por parte de algumas direções das escolas, que exercem pressão contra o ensino religioso das matrizes afro. Eu mesmo já passei por isso; por parte de pessoas que se opunham por professarem uma fé diferente. Mas

eu entendo isso como uma ação individual, porque é claro que existem pessoas que procuram o diálogo.

2.5 A ENTREVISTA TRANSCRIADA DA ALUNA: “NUNCA GOSTEI DA RELIGIÃO DE MACUMBEIRO”

“Sempre tive uma educação evangélica e nunca gostei da religião de macumbeiro.”

Meu nome é Carolina e tenho treze anos. Além de gostar de brincar com os meus irmãos, eu realizo tarefas em casa: arrumo, limpo, e levo meus irmãos mais novos para escola. De uma família com quatro filhos, eu sou a mais velha. O caçula é uma peste, mas eu gosto dele mesmo assim. Na verdade, eu quero bem a todos os meus irmãos. Mas não seria nada mal se eu fosse a filha única; acho que assim eu iria gostar ainda mais da minha família.

Eu prefiro ter amigos a ter amigas. Elas são muito chatas. Com eles, eu me divirto brincando do que eu mais gosto: jogar futebol. Ultimamente, quase não tenho brincado, porque minha mãe acha a rua um lugar perigoso.

Desde pequena tenho paixão por gatos. Os gatos, como os meninos, são meus companheiros prediletos. Desde pequena tenho paixão por esses animais, e por causa deles, quando crescer, serei veterinária. Só não tenho certeza se realizarei meu sonho, pois eu não gosto de estudar. Acho até que eu já melhorei, mas ainda não sou muito fã!

Estudei no Ciep, a partir do primeiro ano do ensino fundamental. Os professores eram excelentes, mas de todos a Tia Andréa foi a melhor; a que mais me marcou. Desse período, guardo a frustração de não ter frequentado as aulas de ensino religioso com a minha amiga Raíssa. A minha mãe, por motivos que eu desconheço, não quis me matricular nessa disciplina. Lamento, pois acho importante as crianças ouvirem falar de Deus, e seguirem seus mandamentos.

Essas aulas eu só fui ter na igreja, aos domingos. Às vezes, era preciso passar o dia todo na igreja. Era bom e divertido quando havia festa, do contrário, quando era

só oração e pregação, o tempo não passava, me dava muita preguiça, e eu acabava não voltando, deixando aos poucos de ir.

A religião sempre foi muito importante para mim. Ela me ajuda a tolerar algumas coisas que acontecem comigo. Eu recebi uma educação evangélica, e com o tempo passamos a frequentar a Assembleia de Deus. No momento, porém, estamos afastadas. A minha mãe brigou com a pastora por causa da fofoca que se faz na igreja.

A minha avó, também evangélica, diz que macumba é coisa do diabo. Eu concordo, e nunca gostei da religião de macumbeiro. O meu tio era macumbeiro, e vestia uma “roupa sinistra”, que metia medo. Por isso, ele terminou do jeito que terminou... Isso é culpa do diabo! Ele te leva para o caminho errado, para as coisas erradas, e ainda rouba a sua alma.

Considero Deus uma força inexplicável. Ele governa as nossas vidas, e é o criador de tudo o que conhecemos. Ele nos faz pessoas felizes, nos dando a chance de entrar no reino dos céus, no paraíso eterno. Basta que sejamos obedientes e sigamos seus mandamentos e princípios. Essa oportunidade, os macumbeiros jamais terão, porque eles adoram o diabo.

O diabo para mim representa tudo de ruim que existe neste mundo! Pessoas drogadas, assassinos, bandidos, são todos influenciados pelo diabo. Somos todos filhos do criador, e é natural pecarmos algumas vezes. Mas pessoas más, que não respeitam os seus mandamentos, com certeza são influenciadas pelo inimigo.

Se o diabo fosse do bem, todo macumbeiro ganharia na mega sena! Não quero dizer com isso que o evangélico tenha mais sorte, mas para nós o que importa é a vida após a morte, a vida eterna. Eu concordo com o ditado que diz que “não tenho tudo que gostaria de ter, mas amo tudo o que tenho”. Mas não seria nada mal se eu tivesse uma vida menos pobre...

Sonhos, eu tenho para dar e vender! Durante meu sono, eu geralmente sonho que estou passeando e ... namorando. Muito bom! Pesadelos, eu tenho poucos, mas, em compensação, eu vejo muitos vultos quando estou acordada.

Vejo mais vultos do que o meu próprio pai. Depois que ele e minha mãe se separaram, só o reencontrei duas vezes. Seria bom tê-lo mais perto, mas ele nunca me visita, ou mesmo liga. Não entendo algumas coisas, e sofro com esse afastamento. Isso e outras coisas me fazem acreditar em Deus. Se não fosse por Ele, nada disso teria um sentido de ser. Deus é tudo para mim!

2.6 A ENTREVISTA TRANSCRIADA DO ALUNO: “QUANDO ORO PARA O MEU ORIXÁ, ORO PARA DEUS”.

“Deus pra mim é a vida.
Quando oro para o meu orixá,
oro pra Deus.”

Meu nome é Francisco e tenho treze anos. A maior parte do tempo eu jogo bola. É o que mais me diverte, e, sempre que posso, estou num campinho de futebol. Se fosse craque de bola, com certeza eu tentaria ser jogador profissional. Como eu não sou, a bola é só uma diversão. Profissionalmente, não vou seguir nenhuma carreira que precisa de estudos. Estudar não é o meu forte, e pretendo completar apenas o nono ano do ensino fundamental. Quando crescer, eu serei mestre de obras como o meu pai.

Atualmente, é muito arriscado jogar futebol na minha comunidade. Ela se tornou muito violenta, com ameaças de invasão de facções inimigas. Por isso, troquei os jogos de futebol pelos de vídeo game. As minhas brincadeiras preferidas são nas ruas da favela, mas por causa da violência tenho me divertido com jogos na internet. O clima de medo que se vive na comunidade, também me fez ir menos aos bailes.

Esse medo eu também sinto nos meus pesadelos. Dificilmente eu os tenho, mas quando acontecem são com pessoas próximas morrendo. Eles me transmitem um sentimento de solidão. De repente, me vejo sozinho, ao sonhar com a morte do meu pai, da minha mãe ou da minha irmã. Os pesadelos me assustam, pois acho que podem acontecer de verdade. Mas, felizmente, até hoje nunca percebi nenhum vínculo deles com a realidade.

Além desses pesadelos, eu tenho sonhos variados. São muitas mulheres que aparecem nos meus sonhos, e eu sonho que namoro todas elas. Na vida real, eu não me acho feio, mas engordei muito e sou muito tímido....

Durante cinco anos eu estudei no Ciep. Nesse período nunca tive aula de ensino religioso. Mesmo que fosse oferecido, acho que não faria, porque minha religião, a religião que frequento com minha família, não é vista com bons olhos. Para falar a verdade, só vim saber muito tempo depois que ofereceriam aula sobre a minha religião.

O maior motivo do preconceito contra a minha religião é o desconhecimento. Se as pessoas participassem das consultas, uma vez que fosse, garanto que elas se divertiriam com a música e a dança, em perfeita sintonia. As consultas são contagiantes, muito mais do que as reuniões irritantes que acontecem nas igrejas: um senta e levanta sem fim.

Não preciso saber explicar o que é Deus, para acreditar que Ele existe. Deus para mim é a vida. Considero que Ele está acima de todas as coisas: Santos, Entidades, Orixás, Exus...

Quando oro para o meu Orixá, oro pra Deus. Deus é tudo! Às vezes acho que Deus é o diabo também. Se ele é o criador de tudo, acho que ele também criou o diabo, sei lá...

O diabo eu também sei que existe, e nos atenta o tempo todo, independentemente da religião. Os Exus são reconhecidos como diabos, porque eles fazem coisas boas e ruins. Mas eles só fazem o mal quando pedem; então, ruim é quem pede o mal. As pessoas que frequentam os terreiros sabem que eles são espíritos que repetem o que faziam quando vivos; então por que pedem? Pessoalmente, eu não peço nada para eles.

Deus permite escolher o que queremos para nossas vidas. Por que, então, alguém pecaria, caso se achasse feliz zoando, bebendo, sem fazer mal a ninguém? Então, não posso ser feliz bebendo, zoando, porque senão vou para o inferno? Se tudo é pecado, acho que seria um saco viver! Por exemplo, eu conheço uma garota, me caso com ela e formo uma família. Mas, depois, eu conheço uma outra e me apaixono... Sou obrigado a ficar com quem não gosto por causa do filho? Como é difícil viver sem pecar! O inferno é a nossa única saída. Mas como é possível que Deus queira que sejamos falsos uns com os outros, ficando ao lado de alguém mesmo desejando outra? Para mim isso é pior do que tentar recomeçar outro relacionamento para ser feliz.

Eu sou ogã, e costumo tocar para as entidades. Eu mesmo não recebo entidades. Me orgulho de tocar “pra caramba”, enquanto o povo dança. Os meus toques também são para os Exus dançarem e cantarem. Para mim esse é o momento mais lindo; aquilo que em mais me amarro. Com sinceridade, essas são as minhas giras favoritas. Não desgosto das giras do erês, mas elas não são tão frequentes.

Na verdade, a ofensa da Carolina ao Renan na sala de aula diz o que realmente as pessoas pensam de nós: que somos filhos do capeta. Isso só acontece, porque

professamos uma religião diferente. Mas, no fundo, eu acredito que a minha religião é muito mais humana e próxima de nós do que a da Carolina. A minha religião me permite ver, sentir e falar com o sagrado. Os meus Orixás têm rostos, cores; eles são reais. Eu tenho muito receio de que alguém me diga o que a Carolina disse para o Renan. Esse é o motivo pelo qual eu nunca me assumi umbandista. A vergonha que eu tenho me impede de confessar em público a minha religião. Quando o Paulo disse que eu era da macumba, gostaria de lhe ter dado a mesma resposta do Renan. Eu tenho muitas dificuldades para entender as outras religiões. Como eu gosto da minha, espero que um dia sejamos reconhecidos e aceitos como qualquer religião.

Ninguém na minha família, e olha que todos vestem roupas, assume ser da umbanda. Todos temem ser discriminados, e, sabe, talvez tenha sido por isso que minha mãe não me matriculou no ensino religioso.

3 INTERCESSÕES TEMÁTICAS NAS NARRATIVAS

Para a elaboração desta pesquisa, é de suma importância correlacionar as entrevistas e, após o levantamento dos temas comuns, inscrevê-los na problemática do contexto analisado. Motivo que se elenca dentre os principais na escolha da proposta metodológica sugerida, visto que a história oral oferece detalhes singulares dos colaboradores, de outro modo protegidos pelo silêncio. Não há como negar a importância da revisão da literatura na abordagem do tema proposto. Mas, sem dúvida, esse aporte teórico não antecede as próprias entrevistas, que ditam a estruturação, o movimento e a originalidade desta pesquisa.

As entrevistas, realizadas com professores que atuam no ER e com estudantes de uma mesma unidade escolar da prefeitura do Rio de Janeiro, modelaram, dessa forma, o início do investimento empírico da pesquisa. A seleção dos entrevistados e a sua configuração em rede orientaram-se pelo fato deles protagonizarem conflitos religiosos em sala de aula. Em seguida à última etapa dos procedimentos próprios da história oral aplicada, pertinente à fase da transcrição, observou-se a importância de se cotejar os temas comuns às narrativas, construídos pelos entrevistados/colaboradores.

Justifica-se, assim, para o alcance dos objetivos desta pesquisa, a construção deste capítulo com sua especificidade apropriada para a posterior análise conceitual dos dados. Para a etapa que ora se persegue, a interpretação das entrevistas transcritas, julga-se pertinente entendê-la como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p.48)

Infere-se ainda desse modelo de análise de conteúdo a indicação de três etapas que a integram como elementos essenciais: “a) pré-análise, b) exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2015, p. 125). Para efeito de análise, neste capítulo serão ativadas as duas primeiras dimensões do modelo sugerido, preservando-se a última para o capítulo a seguir.

Apreendidas as narrativas dos entrevistados/colaboradores na dimensão da pré-análise, espera-se desse modo projetá-las reunidas em uma organização. Em seguida, com a exploração do material assim condicionado, pretende-se identificar os temas que lhes são comuns, “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125).

No momento pré-analítico é ainda indicada a prática da leitura flutuante. Com essa intenção analítica é possível aproximar-se das entrevistas “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126). A denominação adotada para essa fase como leitura flutuante sugere analogia com a atitude do psicanalista, onde “pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”. (BARDIN, 2016, p.126).

A superposição desse modelo de análise ao da história oral de vida – que orientou a seleção dos entrevistados, o processo das entrevistas e, por fim, a sua transcrição –, alcançou como ganho inicial identificar a religião como um dos temas comuns entre os colaboradores, e com presença sinalizada em diversos momentos de suas vidas.

[...] a religião esteve cada vez mais presente na minha vida. (Viviane)

Deus, para mim, é uma presença que eu trago comigo. Deus é o que você carrega, é o teu sagrado, é aquilo que vem te complementar: não é só o que transcende, mas também faz parte da sua formação. (Felipe)

[...] Deus é tudo para mim! (Carolina)

Deus para mim é a vida. Considero que Ele está acima de todas as coisas: Santos, Entidades, Orixás, Exus... Quando oro para o meu Orixá, oro pra Deus. Deus é tudo! Às vezes acho que Deus é o diabo também. (Francisco)

Contextualizar, portanto, a religião em uma perspectiva geral e subjetiva se faz necessário para a identificação e conceituação dos demais temas que surgiriam no decorrer das narrativas. Centrada nas narrativas dos colaboradores, a história oral de vida cumpre com essa intenção, pois jamais assume a veracidade como referência e objetivo de suas análises. Ao contrário, a história oral compromete-se com a função

de conhecer o sujeito, considerando as suas narrativas como autênticas expressões de suas vivências. Cada singularidade contada reúne experiências de vida e suas relações com dimensões da alteridade.

As memórias que constroem essas histórias têm interfaces individuais e coletivas. Elas fazem parte da constituição humana e se mostram responsáveis por tornar presente o passado das experiências vivenciadas. Dessa forma, “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419).

Destoa, de antemão, dessa perspectiva da memória qualquer consideração que a tem como repositório de dados, alheios à influência do sujeito que os narra. Como se acentua nesta pesquisa, sob a perspectiva da sociologia, a memória e a rememoração são ativadas pelo sujeito no seu desejo de construção identitária. Tanto a memória coletiva como a individual são organizadas em forma de lembranças de acordo com o passado. Dessa forma, a memória individual se constitui dependendo de como uma determinada pessoa compreende esse passado; é uma memória pessoal, subjetiva.

Em outro aspecto, se as lembranças se difundem dentro de uma sociedade, da qual são imagens parciais, correspondem a uma memória exterior ou social. (HALBWACHS, 2006). Observa-se, também, que a memória coletiva não supera os limites do grupo e retém do passado tão-somente o que ainda está vivo ou o que é capaz de viver na consciência desse grupo (HALBWACHS, 2006, p. 102). Desse modo, não há como as duas memórias não se interpenetrarem, uma vez que a memória individual incorpora e assimila progressivamente todas as contribuições que lhe são externas – oferecidas pela memória coletiva -, apoiando-se nesses elementos para preencher eventuais lacunas e tornar as lembranças individuais mais exatas (HALBWACHS, 2006). Em síntese,

[...]para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Tais são os indicativos que compõem a memória, os quais, além de materializarem e conferirem precisão às lembranças, coadunam-se com as memórias pessoais até misturarem-se de forma que não haja mais diferenciação entre as lembranças de fora e as lembranças ditas individuais: “A memória se enriquece com as contribuições de fora que, depois de tomarem raízes e depois de terem encontrado seu lugar, não se distinguem mais de outras lembranças” (HALBWACHS, 2006, p. 98). Evidências que se somam para a defesa da memória individual como aberta, propensa às influências de outras memórias, chegando-se mesmo a afirmar que é impraticável utilizá-la fora da sociedade. Além disso, o recurso a indicativos externos também aponta que todas as memórias estão adstritas no tempo e no espaço. Uma memória, enfim, que se dinamiza constantemente nos seus processos interativos sociais e coletivos.

Impraticável, portanto, diferenciar uma memória individual ou coletiva. Ela, a memória, seria constituída simplesmente de marcos sociais; uma memória “social incorporada, por vezes marcada ou gravada na carne, bem como as múltiplas aprendizagens adquiridas na infância, [...] transmissão social que nos ancora em nossas práticas e códigos implícitos, costumes introjetados no espírito” (CANDAUI, 2011, p. 22). Os referenciais teóricos assimilados neste estudo sobre a memória entendem-na como um instrumento que possibilita atuar no presente por meio das lembranças do passado. Dessa forma, independentemente da perspectiva da coletividade ou da individualidade, a memória pode ser enxergada como fonte dos referenciais identitários, como um elemento dinâmico na (re)configuração das identidades, pois permite que o sujeito se aproprie das imagens do passado para consolidar uma nova disposição identitária.

A dinâmica da memória remete as experiências passadas para o presente. Com a impressão ilusória de que está revivendo o que de fato se passou, as lembranças da memória acessariam o presente do passado. Somente com a remoção desses níveis de ilusão que recobrem as lembranças, se pode entender como a memória atua como fonte de referenciais identitários: “pela retrospectão o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi uma nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar a vida presente” (CANDAUI, 2011, p. 15). A história oral, afeita ao *corpus* documental resultado do trabalho de memória, fortalece as condições subjetivas dos narradores, ao compartilhar a posição de que a lembrança não é uma imagem precisa, uma reprodução do passado. Essa compreensão das

lembranças sugere que elas se agrupam, se aproximam e, às vezes, umas recobrem as outras, de tal maneira que a rememoração faz surgir no presente algo muito distinto do que foi no passado.

Infância

Logo, dentre os temas comuns presentes nas memórias narradas pelos colaboradores, destaca-se o tempo de infância. Esse momento da vida dos entrevistados é marcado por contrastes entre o lúdico e o cotidiano de restrições. Associados aos momentos da infância aparecem os registros da vida escolar no ensino público. Nitidamente, eles sugerem inconformismo com a fatalidade decorrente de suas condições sociais.

A família por parte do meu pai era proprietária de uma vila, onde cresci próxima de parentes: avós e tias. [...] . Foi muito difícil a minha passagem por todas as escolas da minha infância [...] (Viviane)

Fui uma criança pobre, crescida no bairro operário da Penha, no Rio de Janeiro. [...] A infância para mim é um domingo de manhã, de preferência ensolarado. E não me lembro de nada realmente marcante na minha vida, apenas restrições... [...] como criança pobre tive muitas restrições que causam certa tristeza [...]. Como vim de família humilde, estudei na rede pública do município do Rio [...] (Felipe)

[...] Além de gostar de brincar com os meus irmãos, eu realizo tarefas em casa: arrumo, limpo, e levo meus irmãos mais novos para escola [...]. Estudei no CIEP, a partir do primeiro ano do ensino fundamental [...] (Carolina)

As minhas brincadeiras preferidas são nas ruas da favela, mas por causa da violência tenho me divertido com jogos na internet. [...]. Durante cinco anos eu estudei no CIEP [...] (Francisco)

Essas lembranças colhidas nas entrevistas não surgiram como efeito da aplicação de questionário fechado, mas em resposta aos estímulos que mostravam aos entrevistados caminhos e percursos abertos para a construção de suas narrativas. As perguntas, mais do que obter respostas pontuais, tinham o objetivo de provocar nos colaboradores rememorações de suas experiências. A posterior conexão dessas desordenadas transpirações do “eu” em torno do tom vital apropriado a cada

transcrição das entrevistas permite acompanhar as suas diversas construções identitárias.

Preconceito e alteridade

Entendendo-as como processos relacionais, para além de processos íntimos e pessoais, essas construções demandam o reconhecimento do olhar do outro. Nessa condição, destaca-se das entrevistas a religiosidade como ponto de referência comum que se compreende como traço marcante da identidade. Os colaboradores da pesquisa não hesitam em construir suas identidades com narrativas que os expõem para o reconhecimento dos outros como religiosos.

Minha família era católica, mas não era praticante... Eu era mais do que eles... Fiz catequese, crisma [...] (Viviane)

Meus pais são migrantes nordestinos, retirantes, [...]. Eles eram, o que se pode chamar, de católicos não praticantes, e não nos impuseram nenhuma religião. Mesmo quando mais tarde, minha mãe se descobriu, vou usar esse termo, evangélica (Felipe).

A religião sempre foi muito importante para mim. Ela me ajuda a tolerar algumas coisas que acontecem comigo. Eu recebi uma educação evangélica, e com o tempo passamos a frequentar a Assembleia de Deus. (Carolina)

Eu tenho muitas dificuldades para entender as outras religiões. (Francisco)

A religiosidade, como expressão de identidade trocada no campo relacional, é atingida por reações preconceituosas. Parte do pressuposto de que o indivíduo não nasce com esse conceito intrínseco, o preconceito só se efetua nas relações constituídas nos grupos de convivência. Ele, portanto, requer o embate com o outro, entendido como o que se confronta com uma maneira de se situar no mundo, pela cultura, tradições, religião, etc. A construção identitária liga-se em definitivo com a questão da alteridade, isto é, do “eu” em relação ao “outro”. A diferença possibilita a compreensão do “eu”, porém é um ponto de conflito, pois também é a razão para justificar a dominação, vivenciada nas sociedades que convivem com a pluralidade de valores. Entendimento que autoriza posicionar a intolerância à diferença na relação

distorcida entre a identidade e a alteridade, como de subalternidade ou mesmo de negação.

Os relatos dos colaboradores geraram em comum o tema do preconceito. Nota-se que eles se situam não só como alvo de preconceitos (posição passiva), mas também como sujeitos que os reafirmam (posição ativa).

[...] Como mãe, por exemplo, jamais aceitaria que meu filho tivesse aula de religião de matrizes afro. Essa não é a minha religião, e eu não gostaria que meu filho fosse influenciado por uma religião diferente da minha. (Viviane)

Preconceito eu já sofri por conta da minha religião. Embora eu seja branco, muito próximo dos padrões estabelecidos, eu já sofri sim preconceito. (Felipe)

A minha avó, também evangélica, diz que macumba é coisa do diabo. Eu concordo, e nunca gostei da religião de macumbeiro. (Carolina)

Na verdade, a ofensa da Carolina ao Renan na sala de aula diz o que realmente as pessoas pensam de nós; que somos filhos do capeta. (Francisco)

Religiosidade nos espaços público e privado

Como um dos pontos a serem abordados no próximo capítulo, destaca-se o núcleo familiar como o mais propenso a perpetuar e controlar as práticas associadas ao preconceito. Além do que é preciso focar as estratégias envolvidas nas trocas de ofensa, tanto por parte do agressor quanto do agredido. As ofensas dualizam as posições, como extremos do bem e do mal, numa perpétua luta contra as forças satanizadas. A estudante ao agredir verbalmente o colega e a professora que não quer que seu filho tenha acesso a outras religiões diferentes da sua lidam com a diferença sob o controle hierárquico de uma suposta superioridade religiosa. Igualmente, mas de forma subalterna, o próprio estudante demonstra seu silenciamento resguardando-se ou aceitando tais agressões. Repercutem nessas atitudes traços típicos do preconceito praticado no Brasil, associado ao processo de formação das minorias culturais ainda conectado ao escravismo colonial e sob forte influência mantenedora das elites pluralizadas.

Faz-se pertinente, portanto, tematizar no próximo capítulo, a identidade como projeto de reconhecimento, junto com a sua dimensão narrativa e política, sem

nenhuma ancoragem essencialista. Com o traço de identidade religioso, narrado nas entrevistas, também se sinaliza a ultrapassagem dos espaços privados de reconhecimento para os espaços públicos, como os ambientes escolares.

[...] com quatorze anos, entre um intervalo e outro das disciplinas, eu e uma colega de turma líamos a Bíblia. (Viviane)

Aos vinte e um anos ingressei na universidade, e em parte busquei na ciência respostas para aquelas questões. Mas foi também lá, com alguns amigos, que conheci religiões de matrizes africanas. (Felipe)

A minha mãe, por motivos que eu desconheço, não quis me matricular nessa disciplina. Lamento, pois acho importante as crianças ouvirem falar de Deus, e seguirem seus mandamentos. (Carolina)

Para falar a verdade, só vim saber muito tempo depois que ofereciam aula sobre a minha religião. (Francisco)

A referência dos colaboradores à relação entre os domínios privado e público é motivo de discussões motivadas por divergentes posicionamentos teóricos, políticos e ideológicos. Os debates enfrentam o problema de se admitir somente a família como responsável pela educação religiosa, ou se essa responsabilidade deve ser dividida com o Estado. A discussão sobre o ER não pode deixar de contemplar essa questão, prevista para o próximo capítulo desta dissertação, e que se mostra pertinente com o seguinte alerta:

Entender aspectos e a originalidade das religiões, as formas de mobilização e como se situam no tempo e no espaço, é tarefa urgente dos professores e educadores [...]. As religiões raramente aparecem como objeto específico de estudos, sobretudo nos textos para o ensino básico. Temas como Reforma Protestante, Contrarreforma Católica, religiões orientais, judaísmo, islamismo etc, são tratados no contexto da História Geral (SILVA, 2010, p. 206)

O ensino religioso

Os temas abordados nesta pesquisa por si só geram polêmica e questionamentos que fazem parte da historicidade da sociedade brasileira, particularmente, da política brasileira. Isso porque o ER sempre foi considerado uma

manobra de controle dentro da sociedade. Importa, nesse sentido, ressaltar as perspectivas individuais e coletivas dos colaboradores frente ao ER:

Não discordo, porém, do modo como a prefeitura do Rio conduz o ensino religioso. Concordo que são os pais que devem escolher a aula de religião para os seus filhos. (Viviane)

Em toda a minha formação educacional, eu nunca tive aula de ensino religioso. Essa oferta não existia na escola pública, frequentada por crianças pobres como eu. (Felipe)

Lamento, pois acho importante as crianças ouvirem falar de Deus, e seguirem seus mandamentos. (Carolina)

Nesse período nunca tive aula de ensino religioso. Mesmo que fosse oferecido, acho que não faria, porque minha religião, que frequento com minha família, não é vista com bons olhos. (Francisco)

A diversidade das opiniões e dos interesses dos colaboradores, no que tange ao ER, constitui mais um tema recolhido do complexo das entrevistas. Ele merece ser analisado a partir dessas colocações e do conhecimento de cada colaborador elaborado e transmitido a partir de suas concepções e vivências. Combinam-se, dessa forma, as suas perspectivas com o olhar direcionando para a teoria, a legislação e a prática deste ensino dentro da prefeitura do Rio de Janeiro, mais precisamente no *locus* da pesquisa.

Interdisciplinaridade

Das narrativas dos professores, destaca-se ainda uma tentativa de trabalho em conjunto para atender as questões morais e éticas socialmente subsumidas no trabalho docente. Mesmo sem caracterizar necessariamente um trabalho interdisciplinar, as suas narrativas apontam para o trabalho em equipe como caminho para a disciplina de ER:

[...]O que de maneira nenhuma significa que os professores de ensino religioso não possam fazer um trabalho em parceria. Quando a professora de ensino religioso católico ainda trabalhava na escola, preparamos um planejamento unificado, com conteúdo e atividades sobre o respeito às diferenças. Hoje em dia, infelizmente, trabalho sozinha [...]. (Viviane).

[...]É possível, por isso, realizar para toda a escola eventos interdisciplinares. A interdisciplinaridade, ao meu ver, é bem complicada. Eu como candomblecista acho muito difícil na prática, a construção de currículo, de conteúdo. Mas, tanto na escola atual quanto nas escolas que eu complementei, com diálogo foi possível a elaboração de eventos propondo a difusão de valores universais, que extrapolam a religião, como solidariedade e ajuda mútua: valores para a cidadania, independentes de qualquer credo religioso[...] (Felipe).

O trabalho interdisciplinar mostra-se como o grande desafio nas escolas. No caso do ER, ele só se mostra relevante, quando se percebe o conflito entre o conteúdo transmitido e as diferentes religiosidades assumidas por professores e dos estudantes. A interface entre o ER e a cultura dos Direitos Humanos, indicada na entrevista com o professor, é um ponto em destaque como tema a ser abordado no próximo capítulo.

Adotar a diversidade nas práticas educativas supõe um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente a fim de formar educadores capazes de criar novas atitudes de intervir no dia a dia das salas de aula e no ambiente escolar para a construção da alteridade. Desenvolver atividades e projetos que integrem uma comunidade escolar ainda marcada pelo cristianismo, torna-se inviável quando não se respeita e valoriza o “outro”. Um aspecto relevante a ser trabalhado está relacionado a proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a com processos socioculturais próprios ao contexto em que vivemos e à história do nosso país. De acordo com Forquin (2000, p. 61)

Um ensino pode estar endereçado em um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subtendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas” discriminatórias e excludentes.

Trata-se desenvolver algumas práticas para dar conta dessa multiplicidade que faz parte da educação. Assumida como ponto de transformação social, a educação provoca em repúdio posições que apoiam políticas públicas deliberadamente

contrárias ao pensamento amplo e não fragmentado produzido no cotidiano escolar. Em 2015, o movimento da Escola sem Partido encabeça a “Proposta de Emenda Constitucional” (PEC), 106/2015, como mais um exemplo dessa atitude conservadora contra a educação.

Produções oníricas e gráficas

Buscou-se alargar ainda mais a compreensão dos colaboradores promovendo a intervenção da dimensão onírica na elaboração das suas narrativas. Narrar os sonhos que surgem durante o sono promove nos entrevistados uma certa estranheza como estímulo de maior desprendimento de suas amarras lógicas e coerentes. Ao se narrarem os sonhos, é possível “falar” sobre os desejos mais íntimos e particulares, como também ressaltar os sentimentos reprimidos na realidade (FREUD, 2001).

Não se devem assemelhar os sonhos aos sons desregulados que saem de um instrumento musical atingido pelo golpe de alguma força externa, e não tocado pela mão de um instrumentista; eles não são destituídos de sentido, não são absurdos; não... implicam que uma parcela de nossa reserva de representações esteja adormecida enquanto outra começa a despertar, pelo contrário, são fenômenos psíquicos de inteira validade – realizações de desejos; podem ser inseridos na cadeia dos atos mentais inteligíveis da vigília; são produzidos por uma atividade mental altamente complexa (FREUD, 2001, p.136).

Portanto, foi um tema comum abordado na análise. Alguns sonhos foram significativos e representaram/representam parte da história de vida deles. Esses sonhos, mesmo que de forma muito insidiosa, recortam subjetividades que podem ser surpreendidas na condução dos conflitos abordados nesta pesquisa. Não são validados, portanto, como histórias individuais de suas manifestações psicológicas. Pelo contrário, as narrativas dos seus sonhos são interpretadas no coletivo em que se inserem, no caso, se colocam a serviço do tema explorado pela pesquisa.

Nas narrativas, os colaboradores-professores rememoram sonhos que os mostram imobilizados. A prisão da professora desvela-a com uma vontade combatente impedida de se manifestar. Já o esquecimento do professor, assumido mais como uma estratégia que ele “costuma dizer”, do que como um impedimento, o identifica como um cético posicionado à parte do processo. As narrativas oníricas dos

estudantes os posicionam em franco contraste: os encontros e passeios prazerosos que evidenciam ainda mais o medo e a solidão do outro.

Sonhava que estava presa e tentava em vão chamar as pessoas do outro lado da cela, mas a minha voz não conseguia emitir som algum. (Viviane)

Durante meu sono, eu sonho muito. Mas eu costumo dizer que não me lembro dos meus sonhos. (Felipe)

Durante meu sono, eu geralmente sonho que estou passeando e ... namorando. Muito bom! (Carolina)

Esse medo eu também sinto nos meus pesadelos. Dificilmente eu os tenho, mas quando acontecem são com pessoas próximas morrendo. Eles me transmitem um sentimento de solidão. (Francisco)

Como os sonhos, os desenhos foram solicitados com o intuito de ampliarem o diálogo com as crianças; equiparando a ideia de produção gráfica com a da produção onírica pretende-se estreitar a relação com esses colaboradores, estimulando-os a subverter os limites que ordenam as suas narrativas. Os relatos oníricos e os desenhos não se prestam como ilustrações dos registros oral e escrito, mantendo com eles uma relação dinâmica, pois através do seu traço é possível perceber a formação da sua diversidade e criatividade de acordo com a sua inserção cultural e social, no lugar e tempos específicos das suas vidas (SARMENTO, 2007).

As entrevistas com os professores foram mais amplas e com pontuações próximas e díspares sobre vida, família, profissão, religião, sonhos. Já com os estudantes, mesmo com estímulos e incentivos, as suas narrativas discorriam com mais resistências. Por isso, foi necessário reencontrá-los em um outro momento, estimulando-os de uma outra maneira a fim de ampliar a compreensão do ponto de vista de cada um. Nesse segundo encontro, lhes foi solicitado que realizassem um desenho relacionado com as suas religiões. A estudante, inicialmente, ficou inibida para atender à solicitação. Ela negou, justificando não ser boa para desenhar: “*eu gosto de pintar, mas para desenhar não sou muito boa*”. Resistente, por várias vezes ela empunhou o lápis de cor, mas desistia antes de realizar um traço. Diante do material que lhe foi oferecido para desenhar, finalmente ela se decidiu criar uma imagem relacionada com a sua religião. O estudante, ao contrário, de início sentiu-se à vontade para desenhar: “*gosto muito de desenhar!*”. Escolheu os lápis disponíveis,

e iniciou sua produção com muita habilidade: trocava de lápis, apagava, refazia; enfim, apresentou a cosmovisão da sua religiosidade.

Com as produções gráficas, as imagens, é possível resguardar uma forma de comunicação de afetos que, no momento em que foram produzidos, me estimularam um contato direto com elas, mostrando-se uma eficiente forma de linguagem (GOLDBERG et al, 2005). Igualmente ao que se verifica no sonho, nos desenhos há imagens que se apresentam, às vezes de forma distorcida ou sumária, supostamente desconexas, que, a partir de um determinado enfoque como análise e escuta, passam a ter sentido. Dessa forma, a produção gráfica, a onírica ou a lúdica apresentam-se como uma forma de linguagem que precisa ser decifrada por uma determinada postura de observação/escuta. O grande desafio está em compreender como se desenvolvem os processos de decifração.

No desenho, o sujeito registra suas experiências emocionais em imagens que não seguem, necessariamente, uma explicação óbvia. O desenho é uma expressão singular, bem como o seu significado. Envolvê-lo na análise requer lidar com expressões imaginárias, repletas de fantasias e mistérios, que significam as suas experiências religiosas.



Figura 1: Desenho da Carolina

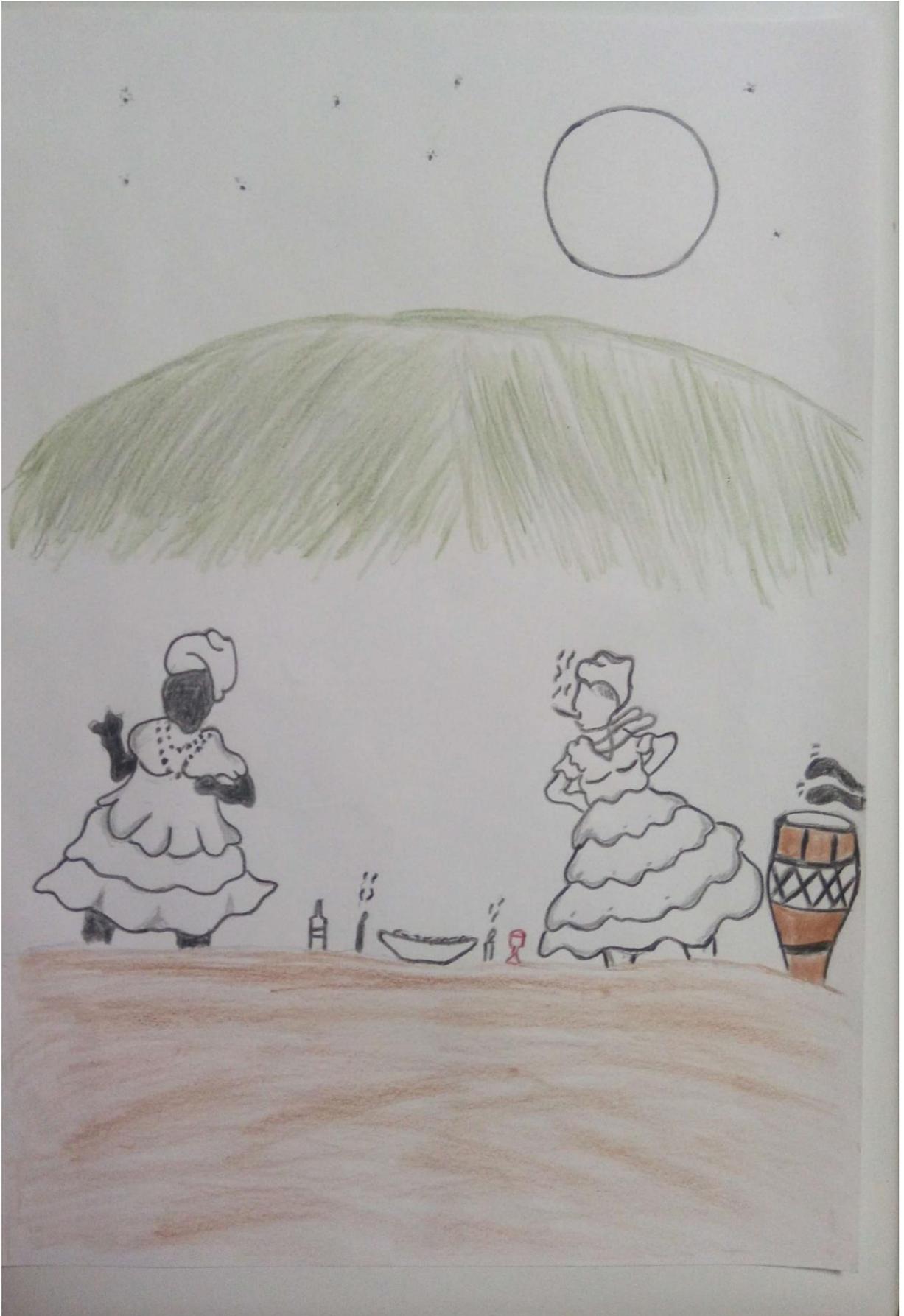


Figura 2: Desenho do Francisco

Carolina optou por realizar uma montagem com recortes, em vez de compor um desenho com seus traços gráficos. Ela, conforme já dito, hesitou com o lápis na mão, mas escolheu esse tipo de produção gráfica. Concluída a sua colagem, eu perguntei o que significava, recebendo dela a explicação de que se tratava de Jesus como a luz e a vida no mundo. Eu ainda lhe questionei sobre o porquê da cruz, o que de pronto ela explicou: “apesar de Jesus estar vivo, foi na cruz a sua demonstração de amor pelos homens”.

Francisco durante sua produção relatou que o desenho se referia a uma sessão no seu centro, que sempre se iniciava com uma “gira de pretos velhos, antes do povo de rua trabalhar”. Eu fiquei curiosa com a ausência de expressões visuais nos rostos desenhados, e lhe indaguei qual o motivo. Ele então me respondeu que “as pessoas são cavalos das entidades, e por isso suas expressões não são únicas”. Para a presença das mãos tocando, sem a continuidade do corpo, ele me explicou tratar-se dele próprio como *Ogã*, e que, no caso, as suas mãos se destacavam por servir como “instrumento para os seus *guias*”.

A sobressair ainda como traços distintos dos desenhos, que se somarão às análises desenvolvidas no capítulo seguinte, o imobilismo da colagem em oposição aos movimentos do desenho. A composição da colagem, com elementos simbólicos superpostos, sem a presença de figuras humanas também se destaca na comparação com o desenho. Na sua composição, as figuras humanas dançam em torno de oferendas, em frente a uma palhoça, sob o céu estrelado e com lua cheia, enquanto na colagem os símbolos se mostram fixos e imóveis.

A movimentação emprestada ao desenho ainda é reforçada com as mãos isoladas no canto direito tocando o instrumento, encimadas com traços que indicam o seu ritmo. Além desse detalhe, o movimento advém do desenho ao centro de velas com suas chamas exalando fumaça, identificada com traços sinuosos, comparados aos que acompanham o cigarro de uma das dançantes.

Aproveitando-se ainda dos aspectos descritivos dos desenhos, antes de associá-los com as análises temáticas recortadas das entrevistas, contrasta-se a presença de elementos da natureza no desenho com a ausência de contextualização na colagem. A associação entre as imagens desenhadas é capaz, dessa forma, de revelar contrastes que devem se destacar no momento das análises desenvolvidas em torno das questões referentes à religiosidade e a seu envolvimento nas práticas de reconhecimento entre sujeitos no espaço escolar.

4 ANÁLISES DOS TEMAS RESULTANTES DO ENTRECruzAMENTO DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo serão analisados os temas resultantes do entrecruzamento das entrevistas obtidas com o procedimento da história oral, realizadas com os professores do ER e os estudantes participantes do conflito relatado em sala de aula. A adoção desse critério para a seleção dos temas em exame possibilita explicitar como os entrevistados constroem suas concepções sobre as categorias percebidas em comum em seus discursos: o ER no espaço público e privado, a alteridade, a laicidade, o preconceito e a interdisciplinaridade.

4.1 FAMÍLIA, ESCOLA E ENSINO RELIGIOSO: PRECONCEITO E ALTERIDADE EM QUESTÃO

A religiosidade dos entrevistados destaca-se como categoria propícia para se abordar como os mesmos investem na sua identidade religiosa nos espaços público e privado – entendendo-se, essa divisão, pelas relações manifestas na escola e pelas que são mantidas no âmbito familiar.

Cabe lembrar que, entre os colaboradores, foram entrevistados dois professores de ER e dois estudantes relacionados à unidade da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Indagados sobre as suas opções religiosas, os entrevistados, sem exceção, indicam-nas sob as influências do ambiente familiar.

Meus pais são migrantes nordestinos, retirantes [...]. Eles eram o que se pode chamar de católicos não praticantes e não nos impuseram nenhuma religião. (Felipe)

[...] minha família era católica, mas não praticante, eu era mais do que eles [...]. (Viviane)

Minha família toda é da umbanda, participam das festas com suas roupas caracterizadas. (Francisco)

Sempre tive uma educação evangélica. (Carolina)

Com essas narrativas, exemplifica-se o papel da família na construção identitária do sujeito. A família é a maior expressão da vida privada, espaço da intimidade, em que se educam os sentimentos. E mesmo propensa às relações mais intimistas, cabe ao âmbito familiar estimular a socialização dos indivíduos. Osório (1996, p.14) argumenta que a família é “a instituição mais antiga da sociedade, é o espaço que proporciona a satisfação das necessidades básicas das pessoas e, simultaneamente, o desenvolvimento da personalidade e da socialização”.

Atualmente, a família não tem a mesma característica do passado. As características familiares sofreram alterações culturais, políticas, de gênero e econômicas conforme as transformações da sociedade. O modelo familiar patriarcal⁵ e nuclear⁶, regido pela autoridade do pai, com forte influência política, social, econômica e religiosa, perde seu prestígio após a Revolução Industrial. A mulher, desde então, insere-se cada vez mais nos ambientes públicos, no mercado de trabalho, modificando as antigas estruturas familiares.

Nota-se que, com as constantes mudanças no âmbito familiar, (re)personalizam-se as relações familiares, contrapondo-as cada vez mais aos padrões próprios da sociedade pré-industrial. A conceituação de família varia com o tempo e o espaço, mostrando-se de complexa compreensão. A sua historicização com os seus diversos significados, portanto, contrastam com a sua idealização, que se serve da família como fonte de estigmatizações e preconceitos.

Nas narrativas das crianças, percebe-se a influência da família em suas dimensões religiosas: “*Minha família toda é da umbanda, participam das festas com suas roupas caracterizadas*”. (Francisco); “*Sempre tive uma educação evangélica*”. (Carolina). A religião dos pais, nesses dois casos, é a mesma dos alunos. As crianças se declaram influenciadas pelas religiões familiares.

Estabelece-se então, que os pais não são só religiosos como também, influenciaram na escolha da religião dos filhos. Portanto, a escolha da religião em razão da influência dos pais constituiu um indicador da centralidade da família na transmissão religiosa. Nas narrativas dos professores, em contrapartida, a

⁵ Segundo Teruya (2000), a família patriarcal no Brasil era composta pelo homem proprietário de terras, sua mulher, filhos, agregados, irmãos, primos, afilhados, escravos, ou seja, todas as pessoas estavam de baixo do poder do patriarca, que era uma espécie de pai, patrão, marido, juiz, tudo girava em torno dele e para ele. A mulher era subserviente ao homem, precisava da aprovação do pai ou marido.

⁶ De acordo com Magalhães (2002, p. 41) família nuclear ou celular é aquela formada pelo casamento estabelecida por laços consanguíneos.

religiosidade familiar é suposta numa atmosfera menos convincente. Os seus pais declaravam-se católicos, sem, contudo, serem efetivamente participantes: [...] *Eles eram o que se pode chamar de católicos não praticantes e não nos impuseram nenhuma religião*. (Felipe); “[...] *minha família era católica, mas não praticante, eu era mais do que eles..., fiz catequese, crisma [...]*”. (Viviane).

O contexto temporal da infância dos professores adequa-se a uma realidade espacial tipicamente brasileira, com o registro dominante de católicos mesmo entre os que não se consideram praticantes. De acordo com dados do IBGE, na década de 1980, cerca de 89% da população brasileira se declarava católica contra 7%, que se declarava evangélica. Esses dados confirmam censos que reafirmam os católicos como o grupo mais antigo e tradicional grupo religioso do país, confundido com a própria formação da sociedade brasileira.

As particularidades discriminadas entre os ambientes religiosos familiares indicam a trajetória do encontro individual com a religiosidade. No caso do professor, os pais declararam uma religião sem a terem como prática, revelou-se ser determinante na sua escolha religiosa a influência de outras relações sociais:

Aos vinte e um anos ingressei na universidade, e, em parte, busquei na ciência respostas para aquelas questões. Mas foi também lá, com alguns amigos, que conheci religiões de matrizes africanas. Com esses três amigos, e um já era sacerdote, passei a frequentar templos religiosos. E, novamente, como na minha infância no bairro da Penha, o que primeiro me chamou a atenção foi o seu ritual estético: como ele se diferenciava do que se via nas religiões, que podemos chamar de dominantes. (Felipe).

A mesma condição pode ser identificada no relato da professora:

Aos onze anos fui a um casamento evangélico e me simpatizei com a religião. Minha família era católica, mas não praticante, eu era mais do que eles... Fiz catequese, crisma... Mas, naquele dia, descobri algo novo que aos quatorze anos, no ensino médio normal, com uma outra colega de turma, líamos a bíblia entre um intervalo e outro e aos poucos nossos amigos começaram a se interessar e a ser evangelizados. (Viviane).

Levando-se em conta as condições de trânsito da religiosidade no espaço privado, as lembranças dos entrevistados não assinalam conflitos acirrados motivados por esse traço identitário. No entanto, ao se passar para o espaço público, que se comunica com o espaço escolar, o embate entre a esfera familiar e a esfera pública como circuitos apropriados para a transmissão de valores religiosos passa então a ser destaque na crítica do professor ao ER:

Numa sociedade plural, do ponto de vista religioso, propor um modelo de ensino religioso, confessional ou não, pode acarretar vários problemas. Porque, por exemplo, se a família entende que a religião, que a sua própria religião, pode agregar na formação do indivíduo, eu acho que tem outros âmbitos, os templos, por exemplo, que podem cumprir esse papel, e em alguns casos até melhor [...]. (Felipe)

A inserção da religiosidade no espaço público mediada pela prática do ensino se mostra como alternativa problemática. No horizonte atual, afetado pela pluralidade, mais conveniente seria adotar a separação que mantém o núcleo familiar como exclusivo responsável pela transmissão religiosa.

Infere-se, na sequência da entrevista, outro motivo que justifica o seu posicionamento. Preocupa-o, além das disputas familiares pelos valores religiosos no âmbito público, a característica universalista que acompanha as religiões judaico-cristãs. Ele enfatiza essa tendência, quando expressa a ausência de vontade política de expansionismo do candomblé. Aponta ainda, na sua fala, que fatores inibidores à universalização do candomblé se mostram inerentes à sua própria constituição metafísica, que se autoriza sem a prática da conversão e sem divulgar o paraíso de vidas promissoras.

[...] O candomblé não é uma religião universalista, extrapola a promessa de Paraíso. Existe, claro, a questão metafísica, sobre um outro plano, sem implicar qualquer tipo de conversão. O candomblé não é uma religião que tem na sua base a vontade de se expandir [...]. (Felipe)

O seu recado revela congruente com as denúncias sobre integrações sociais entre os diferentes grupos não poderem ter como finalidade a exclusão de distinções étnicas:

O desaparecimento *dessa diversidade* significaria o desaparecimento da capacidade humana de dar respostas variadas ao novo; seria a ruptura de uma das condições de possibilidade de reprodução da vida *humana*. O desaparecimento de uma dessas *identidades culturais* representa o *empobrecimento* da humanidade enquanto fecha um dos caminhos abertos, enquanto faz perder uma das possibilidades. A *riqueza* humana depende da preservação da *diversidade* de suas *identidades culturais* e de cada *identidade cultural* (LANGON, 2003, p. 79, grifo do autor).

Contar com tal diversidade permite estimular capacidades e atitudes condizentes com valores prioritários da cultura humanitária. Por isso, em sociedades cada vez mais diversificadas como a sociedade brasileira, torna-se necessário garantir um intercâmbio harmonioso entre sujeitos e grupos com identidades culturais diferentes.

A diversidade cultural é fonte de desenvolvimento mútuo das diversas culturas em interação, bem como de toda a humanidade. É uma riqueza mesmo quando exige esforços para convivência entre culturas diversas, divergentes e opostas, possibilitando que cada sujeito ou grupo, através do esforço de compreensão das outras culturas, aprenda a se relacionar de maneira positiva com as diferenças (CECCHETTI, 2012, p. 3).

Os universos culturais de diferentes grupos sociais são formados por conjuntos de expressões, crenças, manifestações, tradições religiosas. Diferentes saberes direcionam seus interesses para entender e interpretar o religioso no contexto dessa diversidade social. Nessa linha de compreensão por exemplo, o processo de humanização é visto como o desenvolvimento de três dimensões: a biológica, relacionada a todas as necessidades próprias de um organismo que precisa manter-se vivo; a social, decorrente essencialmente do convívio e interação com outros; e a transcendental, referente à experiência da incompletude, do condicionamento e da provisoriedade (SANTOS, 1997)

De caráter finito e inacabado, o humano tem procurado meios simbólicos e transcendentais para superar as suas limitações, como estratégias para acalmar a dor e a ansiedade provenientes de sua condição:

A certeza da morte estimula o desejo de superação e também abre espaço para um anseio de eternidade. A experiência da morte torna-se um dos alicerces da construção [...] do projeto humano. A subjetividade deixa de estruturar-se a partir dos limites (que a morte agudiza), e sim da possibilidade de superá-los. Não podendo vencer a morte no plano físico, o homem o faz no plano simbólico (MARTINI, 1995, p. 35).

A morte insinua-se nesse processo como índice da situação limítrofe do humano, constituindo-se como um dos principais motivos pela busca da religiosidade. A sua importância é tanta, que as primeiras manifestações religiosas são exemplares de cultos aos mortos, quando

[...] entram em cena os mitos, ritos, símbolos e narrativas sagradas para realizar a mediação entre imanência (existência concreta) e a transcendência (o caráter simbólico dos eventos). A partir disso, cada grupo social cunhou coletivamente sua religiosidade, filosofia, ciência, em suma, sua cosmovisão (CECCHETTI, 2012, p. 4).

O conhecimento religioso resulta, nesse sentido, da produção cultural, integrando saberes que distinguem e estruturam as sociedades. As mais diferentes religiosidades e credos têm o conhecimento religioso disponível, se constituindo como um dos referenciais empregados pelo sujeito para (re)construir sua vivência e responder às diversas situações e desafios do seu cotidiano.

Nas salas de aula da escola, por ser um espaço público que agrega diversas famílias e culturas, a diversidade religiosa é uma das manifestações recorrentes, revelando a multiplicidade e a pluralidade existente nesse ambiente. Dentro dessa perspectiva múltipla e plural da sala de aula, fez-se necessário analisar a construção da alteridade⁷ e a maneira como ela está inserida na contemporaneidade no contexto educacional, pois a escola é o espaço onde as tensões expostas pela sociedade se encontram no contato diário entre os seus frequentadores.

Não há como a escola, inserida nesse contexto, não procurar se adequar às necessidades de prover a sua atuação visando à mediação de conflitos, abordando questões referentes à alteridade e convívio com as diferenças.

⁷ Entende-se neste trabalho a alteridade nas seguintes concepções: na psicologia como “o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (*Dicionário de psicologia*, 1973, p. 75). E na filosofia conceituando-se e originando-se: “do latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998, p. 34-35).

Na tentativa de desenvolver um trabalho, no campo educacional, voltado para a alteridade, em 1997 criaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que abraçaram a pluralidade cultural dentro dos seus temas transversais. Prestava-se, desse modo, grande relevância à compreensão da diversidade cultural, com prestígio para o viés filosófico da alteridade, que a define como reconhecer-se no "outro", mesmo que haja diferenças culturais diversas.

A busca da alteridade dentro do contexto educacional visa a uma convivência democrática e igualitária entre os diferentes grupos, não sendo possível inclui-la em um esquema generalizante. A alteridade requer uma abordagem interacionista entre concepções distintas. Fleuri (2003, p. 497) a explica deste modo: "Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. "

Pensar na função da escola para um desenvolvimento para a alteridade, significa incluir propostas que estejam direcionadas para uma transformação social. Algumas propostas para atender a diversidade já foram difundidas como, por exemplo, os PCN's. Todavia, os PCN's apontam a introdução da alteridade no processo de ensino-aprendizagem, sem, contudo, admitirem que essa ideia chega de forma superficial aos alunos, sem tocarem no ponto central da questão. Conforme argumenta Souza (2005, p.94)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira. Como discurso não se pode deixar de elogiar a construção desse texto [...] mas até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho [...].

Ressalta-se, portanto, como maior dificuldade para os professores a questão de como colocar a alteridade de forma efetiva nas práticas escolares. Entretanto, o problema fundamental para a inclusão da alteridade, não só no currículo, mas na vida dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar, é a falta de novas atitudes no campo pedagógico para aprofundar a questão da interculturalidade, não somente como conceito, mas sobretudo como práxis, pois somente com uma prática emancipatória é possível a inclusão de fato da alteridade nas relações educacionais. Compreender

as diferenças, olhar para o “outro” com suas singularidades aparentes (etnia, por exemplo) ou não (como a cultura), precisam ser o ponto para a reflexão no âmbito pedagógico:

Muitas religiões conseguem cumprir esse papel. Mas, como indivíduo religioso, que pratica uma religião marginalizada historicamente, que tem ganho força e espaço, mas que ainda é vista de uma forma preconceituosa, eu ainda acho complicado o ensino religioso Porque qual o valor que você quer passar? De que religião nós vamos falar? De que Deus? De todos ou só do meu? Eu acho que a escola esbarra nesse problema. As direções, os gestores, a própria política educacional, como isso é direcionado? Quem é que está elaborando isso? Só acho que isso deve ser discutido com a sociedade, deveria ser discutido, tanto da implementação como do modelo de ensino religioso nas escolas públicas. (Felipe)

Tecer a educação com a visão da alteridade exige compreendê-la como um processo que precisa ser construído. Dessa forma, reconhecer o “outro” como parte integrante de si requer o rompimento das fronteiras a fim de que a alteridade possa chegar e ser reconhecida nas situações cotidianas, sendo destacada como um valor social e educacional relevante que precisa ser alcançado.

Como desenvolver a alteridade no âmbito educacional sem políticas públicas, currículos e conteúdos que contemplem esse conceito? Como fazê-lo, sem a formação de professores para a convivência em ambientes com diversidades de formas de vida?

Como eu não participei da elaboração do edital, só depois eu fiquei sabendo que a própria arquidiocese do Rio de Janeiro se propôs a fazer esse papel de direcionar o nosso lugar de dar as aulas sobre os cultos de matrizes africanas. Eu vejo isso como algo bem delicado, e apreensivo com o levantamento de alguns documentos. (Felipe)

A formação de professores é um grande desafio não só no ER. O mundo está mudando rapidamente e as instituições de ensino não estão acompanhando essas mudanças, porque ainda pensam em um modelo escolar tradicional que não atende as necessidades sociais da contemporaneidade.

Coadunando com esse pensamento, Pimenta (1997, p. 7) assevera:

No caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor.

A dificuldade para a formação professoral aumenta com as influências da globalização⁸ na concepção de alteridade no âmbito educacional. Houve uma intensificação dos conflitos e da fluidez nas relações dos grupos sociais, sendo a escola o espaço comum dessas situações. Neste mundo globalizado, as mudanças ocorrem rapidamente e transformam pessoas e objetos em elementos facilmente descartáveis, tornando as identidades maleáveis, pois da mesma forma que a globalização uniformiza, ela também diferencia grupos e indivíduos no cenário social.

Nesse período povoado pelas tecnologias da informação pela compreensão das distâncias [...] nesse contexto em que caem por terra as fronteiras nacionais e no qual os produtos, das mais diversas culturas, dos mais diversos países, invadem sem pedir licença [...] a identidade cultural se configura – enquanto resultado desse contexto – muito menos fechada, muito menos estável e estática e, principalmente, muito menos ‘nacional’ do que era na época moderna (PACHECO, 2004, p. 5).

No entanto, o preconceito desenvolvido socialmente para discriminar a diferença do “outro” persiste como algo marcante na sociedade brasileira, que se apresenta de forma silenciosa ou agressiva nas relações, sobretudo no âmbito escolar. Esse preconceito ocorre porque a sociedade categoriza pessoas em função do que considera normal e comum para um determinado grupo social. As agressões verbais praticadas na aula de ER pela colaboradora desta pesquisa enquadram-se exatamente nessa lógica. Elas reagem a concepções construídas com enquadramentos categóricos sobre determinados grupos de sujeitos, prevendo-lhes padrões de comportamento. A sua atitude vincula-se diretamente ao fato dela perceber situação como divergente da

⁸ Segundo Boaventura Sousa Santos (p. 31-32, 2014), a globalização pode ser hegemônica ou contra hegemônica. Quando assumida como hegemônica adota a nova fase do capitalismo global.

[...] ‘normalidade’ aceita e reconhecida, principalmente em uma sociedade heteronormativa, pautada por valores que seguem uma ótica heterossexual, machista e racista. A escola é uma das principais instituições com que o sujeito tem contato, é nela que surgem as primeiras relações sociais, fora dos ambientes familiar e religioso, e é nesse local que se identificam as questões conflituosas postas por uma sociedade de identidades híbridas que o saber-poder estabelecido define que precisam ser normatizadas, homogeneizadas, padronizadas e disciplinadas (MENEGOTTO; KAMENSKY, 2016, p. 196).

De acordo com Goffman (1988), são atribuídas às pessoas uma identidade social virtual e, deste modo, determinaram-se a elas exigências sobre o que o sujeito deva ser ou o que se espera dele. Sendo assim, quando determinada exigência é descumprida, o sujeito assume uma conotação depreciativa de estigmas ou estereótipos. A religião reforça essas construções identitárias com expectativas de se manter dentro do padrão esperado, associado às matrizes judaico-cristãs. Rompida essa condição, responde-se a quem se insurge com práticas preconceituosas, conforme relato dos colaboradores:

[...] porque minha religião, cuja religião frequento com minha família, não é vista com bons olhos. (Francisco)

O meu tio era macumbeiro, e vestia uma “roupa sinistra”, que metia medo. Por isso, ele terminou do jeito que terminou... Isso é culpa do diabo! Ele te leva para o caminho errado, para as coisas erradas, e ainda rouba a sua alma. (Carolina)

Práticas preconceituosas que podem se manifestar de modo segmentado. No caso do professor entrevistado, a sua condição étnico-racial indicativa de condições sociais dominantes e vantajosas não lhe poupou sofrer discriminações.

Preconceito eu já sofri por conta da minha religião. Embora eu seja branco, muito próximo dos padrões estabelecidos, eu já sofri sim preconceito. De forma muito velada, as pessoas não chegam às vias de fato, talvez porque eu também seja homem; talvez porque eu não aparente quem sou. (Felipe)

Dessa forma, confirma-se que o indivíduo que não se encaixa no modelo padronizado e dominante, repassado ao longo de um processo histórico-social, passa a ser entendido como diferente do normal ou desviante. Seguindo mais uma vez as

análises de Goffman (1988), infere-se que há três tipos de estigmas. O primeiro tipo é gerado pela deformidade física. Um outro é oriundo da culpa de caráter, a exemplo da desonestidade, alcoolismo, doenças mentais, desemprego, homossexualidade e vontade fraca. O último é o tribal, de raça, nação e religião, contemplado nesta pesquisa.

Pode-se afirmar que quando os indivíduos são minimizados aos estereótipos, erguem-se na sociedade teorias ou ideologias para explanar as diferenças e justificar as discriminações. Consolida-se, desse modo, uma imagem social do “outro”, que ao expressar a diferença, se torna um problema social que incomoda e choca. A diferença assim expressa serve para justificar agressões e desrespeito ao “outro”.

Sob a construção do preconceito, o posicionamento favorável ao ER na escola é assumido pela professora. Ela expressa total apoio ao modo como a prefeitura exclui, de forma arbitrária, do rol de religiões oferecidas do ensino as que se identificam como de matrizes afro.

Não discordo, porém, do modo como a prefeitura do Rio conduz o ensino religioso. Concordo que são os pais que devem escolher a aula de religião para os seus filhos. Como mãe, por exemplo, jamais aceitaria que meu filho tivesse aula de religião de matrizes afros. Essa não é a minha religião, e eu não gostaria que meu filho fosse influenciado por uma religião diferente da minha. (Viviane)

4.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

As opiniões dos entrevistados sobre o ER requerem por parte desta pesquisa uma abordagem sobre o seu histórico no Brasil. Aberta essa perspectiva, se torna produtora debater os conflitos promovidos entre a inserção desse modelo de ensino nas condições estabelecidas pelo Estado laico e sua promoção e defesa da separação entre o político e o religioso.

O ER no Brasil já foi obrigatório, durante o Império, e proibido nas primeiras décadas da República. Essa discussão é um problema antigo nas escolas públicas, e, para entender algumas razões pelas quais a regulamentação ocorreu de forma institucionalizada com base na Constituição Federal, é importante observar como aconteceram, historicamente, os debates sobre a inclusão do ER no currículo das instituições escolares públicas.

No período colonial, entre os séculos XV e XVIII, em consequência da estreita relação da Monarquia portuguesa com a Igreja Católica Apostólica Romana, o ensino acontecia, principalmente, sob a ação dos jesuítas, que tinham como objetivo catequisar os índios e gentios (CURY, 1993a, p.21).

Segundo Ruedell (2005, p.35), com a proclamação da independência do país em 1822, não houve grandes alterações no tocante à relação entre Estado e Igreja. O período imperial então estabelecido, contudo, pode ser dividido em duas fases, do ponto de vista dessas relações. Na primeira fase, situada entre 1822 e 1859, o regime de Padroado persistiu institucionalmente e o Estado passou a assumir progressivamente uma maior responsabilidade pelas questões educacionais, sobretudo a partir 1827, com a Lei de 15 de outubro, que instituía a primeira regulação pública para a questão educacional. Desde então, se disciplinava o conteúdo e metodologia de ensino com a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Em seu art. 6º, estatuía, entre os conteúdos mínimos, o aprendizado das habilidades necessárias para ler e escrever, matemática, gramática, e os princípios de moral cristã e da doutrina católica, denotando um profundo compromisso com a Igreja Católica Apostólica Romana, reafirmado pelo artigo 5º da Constituição imperial, segundo o qual a religião católica era a religião oficial do país, e, pelo seu art. 102, explicitamente determinava como competência do Imperador zelar pelo Padroado (CURY, 1993b, p.22).

É importante notar que nesse período se produziu ampla normatização referente ao tema, sendo relevante destacar o Decreto nº. 2.006/1857, que dispunha sobre a inclusão de disciplina voltada para o ensino da doutrina cristã nos colégios públicos de instrução secundária no Município da Corte, em seu art. 12, e o Decreto nº. 2.434/1859, que criou a cadeira de ensino da “doutrina cristã e da história sagrada” no Colégio Imperial Pedro II (CURY, 1993c, p. 22).

As relações entre Estado e Igreja, a partir de 1859, passaram a sofrer crescente pressão para se tornarem capazes de lidar com um contexto de crescente pluralidade religiosa. Segundo Santos (2014, p.43):

As teologias pluralistas cristãs, embora aceitando a separação do Estado e da sociedade civil, recusam o monopólio do Estado na organização social e a noção de sociedade civil como esfera privada. Ao contrário, argumentam que a sociedade civil configura um espaço público não estatal, no qual a religião tem de intervir – através da família, instituições da sociedade civil, organizações

não governamentais – com o objetivo de exercer alguma influência sobre o Estado.

Os documentos existentes, as primeiras constituições, apontam a determinação para os senhores de engenho cuidarem da formação religiosa cristã dos escravos e da sua família. Essas constituições, a partir de 1853, passaram a se referir explicitamente ao ER nas escolas e orientaram a instituição religiosa no Brasil até 1899, quando se realizou o Concílio Plenário da América Latina, já na vigência, portanto, da Constituição de 1891, que institucionalizou o afastamento entre Igreja e Estado (CURY, 1993, p.25-26).

Na Constituição de 1988, ocorreu a reedição das constituições que a antecederam, adotando a perspectiva de que o ER, sendo de matrícula facultativa, se constituirá disciplina nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental.

Intensos foram os debates que se seguiram à proposta de reedição. Discussões foram travadas com enfoque, principalmente, em sua implementação na Educação Infantil e/ou Ensino Médio, com a obrigação dos professores dinamizarem essa disciplina, com dúvidas sobre o pagamento do salário dos mesmos, e outros tantos questionamentos.

Após a promulgação da Carta Magna, coube a cada Estado efetivar a inserção do ER, adotando diferentes formas, seguindo o modelo confessional, exigindo requisições próprias para habilitar os docentes dessa disciplina. Logo, a legislação estadual tornou o ER um terreno fecundo para promover as religiosidades dos deputados e vereadores, sendo mais atuantes em suas próprias crenças religiosas do que sua representação efetiva do povo.

A partir desse contexto político, a inclusão do ER na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a ser uma certeza, uma vez que a Constituição determinara a sua oferta no horário escolar. Octavio Eliseo Alves de Brito, deputado de concepções laicas, optou em não incluir essa disciplina em seu projeto pioneiro. Entretanto, no projeto substitutivo, do deputado Jorge Hage, os custos e encargos didáticos e financeiros são transferidos para as instituições religiosas interessadas.

Houve muita pressão da Igreja Católica relacionada à disciplina e aos docentes que atuavam nessa disciplina. A intenção era colocar o ER no mesmo nível das demais disciplinas: língua portuguesa, matemática, história e outras, tendo o mesmo

prosseguimento que estas, seguindo as mesmas remunerações e formas de aprovação por concursos públicos para lecionar.

Em pouco tempo, os grupos eclesiásticos foram impedidos de administrar o uso dos recursos públicos para o ER, que tampouco foi alçado ao nível das demais disciplinas. A LDB 9.394/96 incluiu essa disciplina somente no tempo e no espaço da escola pública de Ensino Fundamental. Portanto, planejar o ER na grade escolar, implica ofertá-lo em um horário aberto aos alunos que estão interessados, durante sua permanência na escola, evitando a sua ida em turnos que não correspondem a sua agenda escolar, ou seja, dentro do horário de aula, tais educandos seriam atendidos no ER. Para Passos (2007, p. 32):

Não se trata de afirmar o direito do cidadão em obter, com o apoio do Estado, uma educação religiosa, uma vez que ele confessa uma fé (pressuposto político do ER), nem mesmo de afirmar o pressuposto da religiosidade que, por ser humano, deve ser aperfeiçoada no ato educativo, ou, ainda, de postular a dimensão religiosa como um fundamento último dos valores que direcionam a educação. Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas.

Após o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionar a LDB 9.394/96, além de promover a sua reforma, o Conselho Nacional de Educação manifestou-se sobre o artigo 33 dessa lei. O Parecer número 5/97, do Conselho Pleno, foi contundente com respeito à remuneração dos professores do ER. O documento organizado por João Antônio Cabral de Monlevade, da Câmara de Educação Básica, e José Arthur Giannotti, da Câmara de Educação Superior, finalizou afirmando que, mesmo sem a explícita proibição na LDB, a oferta facultativa do ER nas escolas públicas não poderia onerar os cofres públicos.

Para justificar a referida conclusão, os conselheiros supracitados, manifestando a crença que exercitavam – o respeito à Lei, bem como o exercício à democracia, liberdade e cidadania –, explicitaram três razões práticas: a primeira refere-se ao pagamento de professores de ER como forma de violar o art. 19 da Constituição, que proíbe o subsídio a cultos religiosos e a igrejas; a segunda concerne à desigualdade identificada no tratamento do Estado dispensado às distintas instituições religiosas, uma vez que o subsídio para a remuneração dos professores seria diferente com relação à proporcionalidade da demanda; e a terceira ocorre porque, sendo o ER

ministrado a alunos de diferentes denominações religiosas, assumido o caráter confessional, o gasto com essa disciplina seria superior aos gastos destinados às disciplinas que são obrigatórias.

O parecer desenvolvido por eles foi aprovado pelo plenário do CNE, em 11 de março de 1997. Entretanto, o ministro da época, Paulo Renato de Souza, por conta de suas convicções de que o Estado deveria ser o responsável pelo pagamento dos docentes da disciplina do ER, aguardou a reforma da LDB para só então homologar e publicar o parecer.

O Ministro da Educação enviou o projeto de lei ao Congresso, às vésperas da visita do papa João Paulo II, em caráter de urgência, mudando o art. 33 da LDB. Assim se gerou a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que declarava o ER, embora de matrícula facultativa nas escolas públicas, parte integrante da formação básica do cidadão, deixando a critério das famílias por sua educação. Além disso, o silêncio sobre os docentes no ensino público dessa disciplina abriu as portas para a negociação dos governos com organizações religiosas.

Muitos questionamentos podem ser feitos diante dessa reformulação da LDB com a Lei 9.475/97, para atender os interesses implícitos de uma camada da sociedade majoritária. Para Carneiro (2004a, p. 7), diante do exposto nesta lei, “[...] a partir de 1997, o ER (re)significado, passa a ser entendido como parte integrante da construção de um novo cidadão e não apenas formar ou confirmar um fiel”. O ER, a partir de então, busca a formação de um novo cidadão desvinculado de uma instituição religiosa, mas contribuindo para vincular valores religiosos que visem desenvolver uma sociedade mais equilibrada, servindo como instrumento para o controle da sociedade.

De acordo com Carneiro (2004b, p.10):

Talvez esteja se impondo de forma difusa para certos segmentos populares, a partir de uma cultura religiosa que adquire cada vez mais importância na esfera pública, a idéia de que a religião seja a mais importante, ou talvez única fonte de moralidade existente na sociedade capaz de garantir o comportamento correto dos indivíduos na esfera pública, daí a importância de tê-la como fundamento da ordem social e seus representantes presentes no espaço público.

Após a reforma da LDB, o ER foi sendo modificado com as resoluções e pareceres dando “corpo” a essa disciplina. Em 1998, o Conselho Nacional de

Educação promoveu na Resolução CNE/CEB nº 2 a mudança de ensino religioso à Educação Religiosa, sendo o Parecer nº 2 CNE/CEB uma formulação para a resolução supracitada, que torna a Educação Religiosa obrigatória de matrícula facultativa no ensino público.

Além da legislação federal e das amplas oportunidades ensejadas pelas legislações estaduais e municipais, a Igreja Católica investiu alto para alcançar seu objetivo. Sempre pronta para o confronto, a Igreja Católica aciona a concordata como tática para recuperar o espaço perdido. Como havia contatos próximos dentro da República, ela conseguiu que fosse realizado um acordo entre o Vaticano/Santa Sé e o governo brasileiro.

Importa aqui entender essa relação única nos espaços político e religioso, no mundo, sendo: o Vaticano uma instituição política que corresponde, associadamente, à Santa Sé, uma instituição religiosa que rege a direção mundial da Igreja Católica. O acordo consolidado entre o Vaticano/Santa Sé e quaisquer Estados chama-se concordata. A concordata disponibiliza privilégios para essa instituição religiosa para atuar no território do país em questão, especialmente nas instituições estatais como hospitais, prisões e, é claro, nas escolas, permitindo acesso aos veículos de comunicação em massa, recebimentos de recursos financeiros públicos, isenções de impostos, etc.

Para além da concordata, o ER nas escolas públicas sempre foi algo de interesse da Igreja Católica no Brasil, como foi demonstrado ao longo da história do Brasil. Segundo Albuquerque (2004a, p.3), o ER nas escolas públicas se encaixa nas relações entre o Estado e a religião: que ao longo da história do Brasil ele se conecta com um projeto que abrange a “hegemonia simbólica do cristianismo”, que visa persuadir o Estado para acolher o ER nas escolas públicas, entendendo-se a questão do hegemônico como algo que é concebido pela maioria, até mesmo por aqueles que são afetados diretamente por ela.

[...] o ensino religioso é lugar aonde se processam lutas pela hegemonia das visões de mundo transmitidas através de discursos onde impera muito menos o debate e mais escamotear. [...] o ensino religioso nas escolas públicas seria uma forma do grupo religioso dominante estabelecer sua hegemonia no seio do universo simbólico brasileiro (ALBUQUERQUE, 2004b, p. 3).

Com a concordata⁹ (2008), sucedeu algo surpreendente no Brasil, inédito mesmo durante o Império, fase do catolicismo como religião oficial. A direção mundial da Igreja Católica “solicitou” que o Brasil firmasse com ela um tratado que lhe garantisse privilégios especiais, sem respeitar os dispositivos constitucionais.

Analisando a concordata, especificamente seu art. 11, pode-se afirmar que sua essência contraria diretamente o art. 33 do texto reformulado da LDB 9.394, que estabelece que o conteúdo da disciplina de ER seja determinado pelos seus respectivos sistemas de ensino, após o diálogo com as entidades civis compostas pelas diferentes confissões religiosas, não podendo haver um ER de uma confissão específica.

Diversos setores, até mesmo religiosos, realizaram manifestações contrárias ao projeto da concordata, porém dois veículos mantiveram seu apoio: o governo federal e os evangélicos com um projeto proporcional à concordata. Com a proposta de regulamentar preceitos constitucionais que abordam a liberdade de crença e da autonomia de exercer cultos religiosos, esse projeto compôs uma adequação, substituindo a parte do texto da concordata, alterando o termo *Igreja Católica* por *instituições religiosas*. O artigo que se referia ao ER foi a exceção, prevendo, implicitamente, o interconfessionalismo.

Resumindo: a Câmara dos Deputados aprovou a concordata que beneficiava diretamente a Igreja Católica e o projeto que beneficiava as Igrejas Evangélicas, permitindo duas orientações para a matrícula no ER das escolas públicas: confessional católico e de outras religiões.

O projeto das Igrejas Evangélicas ainda é um projeto, não tendo sido ainda avaliado pelo Congresso, diferentemente da concordata, que tramitou no Congresso. A concordata ainda é discutida pela sociedade que luta contra essa situação no domínio do Estado. Foi encaminhada ao Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), pela Procuradoria-Geral da República, dirigindo-se tanto à concordata Brasil-Vaticano quanto à LDB. A intencionalidade da ação reside em vedar o ER nas escolas públicas em caráter confessional e interconfessional e,

⁹ “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgado pelo Presidente da República através do Decreto nº 7.107/2010 (AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE, Brasília, 30 de julho de 2010).

portanto, impedir o ingresso de docentes públicos representantes de confissões religiosas.

A ADI alegou que a LDB e a concordata contradiziam a Constituição, sobretudo em seu art. 19, inciso I, que proíbe o Estado de estabelecer ou subsidiar cultos religiosos ou sustentar com eles vínculos de atrelamento ou aliança. Observando o sistema público, pode-se afirmar que é exatamente o contrário que ocorre. O sistema está funcionando com o proselitismo religioso, confessional ou interconfessional. Dentro das escolas o proselitismo se agrava porque se dirige às crianças e aos adolescentes, sendo eles mais propensos à pressão psicológica e social advinda das autoridades das instituições escolares e até mesmos de seus colegas, preferindo seguir a prática que consideram “normal” a fim de evitar a discriminação.

Mesmo o ER sendo facultativo, ele não inverte essa situação, pois ocasiona um enorme sacrifício aos responsáveis e aos alunos que se colocam à disposição para a validação desse direito. Uma vez que a Constituição dispõe que o ER seja ministrado nas escolas públicas dentro do horário das aulas, a ADI demanda que a concordata e a LDB sejam adequadas a ela, seguindo os princípios jurídicos da coesão e do equilíbrio.

A Constituição estando acima da concordata e da LDB, seus documentos precisam ser revistos para vedar conteúdos confessionais ou interconfessionais pertinentes àquela disciplina. A ADI solicitou que parte do artigo 11, principalmente o trecho de concordata em que se especificou o “Ensino Religioso católico e de outras confissões religiosas”, fosse considerada inconstitucional, caso não pudesse harmonizá-la com a Constituição brasileira. Essa ação foi recebida pelo STF, tendo sido identificada pelo nº 4.439 e foi distribuída para relato.

Pode ser que a ADI tenha sucesso ou não; todavia, demonstra que a questão da laicidade se propaga da sociedade para o Estado. A ADI pode ter suas razões políticas, porém também coaduna com a luta realizada em prol dos direitos humanos, pois em um entendimento tradicional os direitos são universalmente válidos independentemente do seu contexto social, político e cultural em que operam e dos diversos regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo; no nosso tempo, os direitos humanos são a única gramática e linguagem de oposição disponível para confrontar as “patologias do poder” (SANTOS, 2014, p. 26-27).

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular (Art. 18. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948).

Como resposta às demandas democráticas no âmbito religioso, referendadas no artigo supracitado, implementa-se no Brasil o ER, em moldes de área de conhecimento equivalente às demais disciplinas curriculares. A partir dessa intenção firmada, propõe-se nesta pesquisa voltar-se ao estudo de caso a fim de verificar como de fato empregam-se estratégias para a implementação do ER, os critérios que lhe são combinados e os conflitos decorrentes dessa prática.

Esses questionamentos mostram-se necessários à reflexão preocupada com as reações adequadas às vivências pessoais mobilizadas na prática do ER nas escolas. Preocupa-se, desse modo, com a prática da pesquisa empregada, visando acompanhar casos e situações particulares para, com detalhes alheios ao abstrato das leis e orientações institucionais, perceber como se configuram identidades estrategicamente construídas para mediar essas vivências pessoais manifestadas com a implementação do ER num específico ambiente escolar.

[...] a diversidade, a pluralidade do mundo, aparecem o tempo todo, sem que haja tempo para que se reconheçam as riquezas e os conflitos advindos das inúmeras diferenças que criam e recriam a heterogeneidade e a complexidade infinita do universo humano. [...] o que nos torna iguais é exatamente a capacidade de sermos tão diferentes como seres humanos! (KAMENSKY, 2016, p. 13).

Intenta-se, assim, indagar como as premissas adotadas na implementação do ER colaboram para que as diversidades no ambiente escolar não se transformem em desigualdades e preconceitos. Essa indagação demonstra o grande desafio da educação na construção de um espaço democrático, plural e heterogêneo entre os diferentes sujeitos e grupos sociais, vislumbrando a inclusão de todos, sem ignorar os conflitos, buscando mediações essenciais para a valorização do “outro” e o respeito às suas subjetividades.

Sendo assim, é necessário fazer da escola um local que abarque a história de vida de todos os envolvidos no processo educativo e, principalmente, de seus alunos, pois:

[...] é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os nossos alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles pensam independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado, e, de outro, a partir daí ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1993, p. 105).

Em 2010, a Resolução CEB nº 7 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais de nove anos para o Ensino Fundamental, limitando um pouco a intenção identitária dos promotores da presença religiosa nas escolas públicas, tornando novamente a Educação Religiosa em ensino religioso. Porém, a disciplina continuou como área de conhecimento.

4.2.1 O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

A prefeitura do Rio de Janeiro, atendendo a demanda social, oferta o ER de acordo com o interesse dos responsáveis. Para a sua efetivação tem como base legal a LDB 9.394/96, que, define dentro da sua regulamentação, notadamente no seu Art. 33 que, fornece a seguinte definição:

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. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

§1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para habilitação e admissão dos professores.

§2º Os sistemas de ensino ouvirão a entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos do ensino religioso.

Além da LDB, a prefeitura seguiu a Lei estadual nº3.459, de 14 de setembro de 2000, que dispõe sobre o ER confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro nos seus artigos:

Art. 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários dos horários normais das escolas públicas, Educação Básica, sendo disponível na forma confessional de acordo com preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir dos 16 anos, inclusive, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Parágrafo único – No ato da matrícula, os pais, ou responsáveis pelos alunos deverão expressar, se desejarem, que seus filhos ou tutelados frequentem as aulas de Ensino Religioso.

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

I – Que tenham registro do MEC, e de preferência que pertençam aos quadros do Magistério Público Estadual;

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

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

Assim sendo, a prefeitura do Rio de Janeiro, em cumprimento da LDB e em atenção à lei estadual supracitada, dispõe na Lei ordinária nº 5.303, de 19 de outubro de 2011, o concurso para professores de ER, sendo os professores aprovados credenciados pela Autoridade Religiosa competente. Segundo o exposto no artigo 5º dessa lei, “a implantação do ER, de caráter plural e de matrícula facultativa, priorizará inicialmente as escolas de ensino de turno integral”. Portanto, para atender a legislação e demanda social, dentro do sistema adotado - confessional¹⁰, a prefeitura do Rio de Janeiro realizou a seleção dos profissionais que atuam no ER, levantando aspectos importantes na sua proposta curricular a serem analisados que embasam algumas questões levantadas anteriormente.

Desde a sua implementação, a postura adotada segue a lógica de oferecer o ER de acordo com o interesse dos responsáveis, que preenchem uma ficha, entregue

¹⁰ Onde o ensino é promovido de forma a orientar o aluno ao conhecimento de uma determinada religião, levando o estudante ao caminho da profissão desta fé que lhe é apresentada. (DANTAS, 2004). Disponível em: <<https://wgustavolemos.jusbrasil.com.br/artigos/200266389/ensino-religioso-nas-escolas-publicas-confessional-ou-nao>>

pela secretaria da escola com as opções das crenças religiosas, caso opte por sim no ER, informando qual a religião de interesse. No ano de 2017, as inscrições foram feitas pela internet, pelo sistema de matrícula, onde a opção também deveria ser realizada pelo responsável da matrícula.

Entretanto, a ficha possibilita várias escolhas de crenças religiosas que nem sempre contam com profissionais disponíveis nas unidades escolares. Para atender a demanda do ER, pois a prefeitura realizou apenas um único concurso¹¹ específico para professor de ER. Conforme o edital, foi designada uma quantidade de aprovados para cada religião, considerada importante para a comunidade, segundo a Secretaria Municipal de Educação. O profissional interessado em lecionar a disciplina não precisa ser teólogo, nem ter nenhum título na área das ciências da religião. É necessário ter uma graduação em qualquer área da educação e estar vinculado a uma instituição religiosa. O edital deixa isso bem claro até no intuito de reaproveitar os professores em suas disciplinas de formação, caso não tenham quantitativo para atuarem no ER.

Os professores entrevistados¹², convocados no referido concurso – no total de dois –, expõem que não estão de acordo com o ER proposto pela prefeitura, e que não coadunam com a forma como está sendo direcionado, pois apresentam fragilidades tanto nas questões pedagógicas quanto nas questões sociais.

Considero-me premiada por ter aproveitado esta oportunidade, pois me realizo plenamente na minha profissão.

Satisfação que não me impede de denunciar o modo distorcido como é feito o concurso: foi o único e é para inglês ver... A legislação prevê a contratação de professores de ensino religioso para o ensino fundamental ofertado em toda a rede. Em vez disso, a prefeitura, atualmente, o oferece apenas para os quartos e quintos anos das escolas de turno único. O que considero um absurdo, um engodo. Que carência! (Viviane)

O edital oferecia vagas para professores com formação acadêmica e com vínculo religioso. Na época que realizei o concurso, eu já era professor de História do estado. Consegui ser aprovado, e ingressei na segunda chamada. Nunca fui militante do ensino religioso, e só me inteirei dos bastidores e das questões que o envolvem após a minha

¹¹ O edital desse concurso encontra-se em anexo neste trabalho.

¹² O ER no CIEP, inicialmente, ficou sob a responsabilidade de três professores, que atendiam às seguintes religiões: evangélica, católica e de matrizes afro. As professoras de ER católico e evangélico atendiam a demanda de alunos matriculados dentro das concepções religiosas elencadas. Atualmente a unidade escolar não tem professores de ER atuando.

posse. Com as seguidas convocações para reuniões, me foram apresentadas as dificuldades para orientações curriculares, e a ação sobre a confessionalidade, que corre, se eu não me engano, no Supremo, e que ainda não se resolveu. (Felipe)

Entretanto, apesar da confessionalidade sinalizada pelo colaborador, a proposta do ER não é desenvolver o conteúdo específico para uma religião, e o próprio edital traz essa questão nos seguintes tópicos:

- Proporcionar momentos de interação entre as diferentes matrizes religiosas trabalhadas na Unidade Escolar, visando à valorização e à visibilidade das diferentes práticas religiosas;
- Contribuir para a formação de um aluno crítico, solidário, competente, autônomo e protagonista da construção de uma cultura de paz.

Logo, o ER visa oportunizar o conhecimento religioso que, segundo o Referencial Curricular do ER, “não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber”. É, primeiramente, um “saber de si” que permite ao educando conhecer e compreender a sua busca pelo Transcendente. Por outro lado, também quer permitir conhecer para valorizar e respeitar “a trajetória particular de cada grupo, proporcionar a convivência fraterna de modo que o educando possa vivenciá-la” (FONAPER, 2000, p. 22-23). Nesse ponto pode-se inferir a alteridade que não pode estar associada ao ER confessional.

Nessa perspectiva, além de “saber de si”, é também um “saber dos outros, com os outros”. O ER possibilita a busca pessoal pelo Transcendente, e também oportuniza uma experiência e uma partilha dessa procura, sem que isso se caracterize como ensino de uma determinada religião.

Segundo Cunha (2013), tal disciplina propiciaria tolerância dos alunos uns com os outros, desenvolvendo uma disposição favorável à solidariedade fora da escola; também poderia incrementar o respeito às autoridades escolares, induzindo sentimento análogo no âmbito da sociedade política. Contudo, essa ideia é uma utopia. O que realmente acontece é a sobreposição das crenças dominantes às dominadas que dividem os alunos ao invés de unir.

Ao contrário do que é possível reconhecer nas grandes democracias representativas, onde a religião se apresenta naturalmente, dentro das escolas públicas brasileiras as pessoas nem concedem atenção a ela. Observando

rapidamente os espaços, vislumbra-se a presença de cartazes com trechos da bíblia, santos, imagens religiosas, crucifixos, orações... presença religiosa cristã bem explícita. Mesmo com a liberdade de crença afirmada na Constituição, anseio democrático comum manifestado pela maioria da população brasileira, os adeptos e praticantes de religiões de matrizes afro-brasileiras, bem como integrantes de outras minorias religiosas, os ateus e os agnósticos, sejam professores ou alunos, assemelham-se a seres de outro planeta vinculados aos credos dos dominantes, sendo alvo constante de rechaças violento repúdio.

Tal fato nos remete à entrevista do colaborador no seu questionamento onde ressaltou a presença da religião católica na elaboração dos conteúdos de outros credos:

[...] só depois eu fiquei sabendo que a própria arquidiocese do Rio de Janeiro se propôs a fazer esse papel de direcionar o nosso lugar de dar as aulas sobre os cultos de matrizes africanas. Eu vejo isso como algo bem delicado, e apreensivo com o levantamento de alguns documentos. (Felipe)

Tal afirmativa demonstra que a Igreja Católica permanece com um papel de dominação religiosa, que iniciou na colonização e persiste até os dias atuais, propagado através das instituições que manifestam a violência simbólica imposta socialmente, que só poderá se romper quando os dominados se tornarem conscientes da orquestração realizada pela classe hegemônica. Perceber como a dominação acontece não é uma tarefa fácil nem rápida, pois a violência simbólica é invisível e aceita pelos dominados, que ajudam na sua propagação e validam seu poder.

4.3 ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE

A complexidade e polêmica que envolve o debate sobre o ER decorrem do questionamento se ele não pode ser mais uma disciplina integrada ao currículo comum para auxiliar no desenvolvimento do educando.

Os defensores da não implementação do ER alegam ser Brasil ser um Estado Laico. Pautado nessa condição, responsabiliza-se o Estado pela garantia da laicidade, com a defesa do direito da liberdade e manifestação religiosa, promovendo a

pluralidade religiosa e a diversidade cultural nas instituições públicas e privadas, principalmente nas instituições de ensino onde se visa ao desenvolvimento integral do educando para a democracia e cidadania. Mas então o que é a laicidade?

A laicidade é um fenômeno político. Ela deriva do Estado e não da religião; é, portanto, um processo social que não pode ser generalizado e universalizado. Segundo Barbier (2005), pode ser entendida como a imparcialidade e neutralidade do Estado. A imparcialidade refere-se ao respeito do Estado pelas religiões, tratando-as com igualdade. A neutralidade é manter-se neutro, sem interferir nas diferentes crenças religiosas e sem deixar que as crenças religiosas influenciem o Estado.

O Estado laico está diretamente relacionado com as consequências que a laicidade traz consigo, que são os direitos fundamentais, que atendem diretamente os valores constitucionais da liberdade religiosa, do pluralismo e da igualdade.

Dessa forma, neste trabalho foi possível analisar o discurso preconceituoso da professora que apresenta a questão da laicidade e questões que são realizadas sobre respeito e as consequências que são trazidas por ela.

[...] jamais aceitaria que meu filho tivesse aula de religião de matrizes afros. Essa não é a minha religião, e eu não gostaria que meu filho fosse influenciado por uma religião diferente [...] (Viviane).

Na narrativa da professora, cabe sublinhar alguns pontos importantes para reflexão no que concerne direito e laicidade. Direito de quem, do indivíduo ou da família? Qual laicidade, se continuo desconhecendo o “outro”?

Dentro da afirmativa trazida pela colaboradora, a laicidade acaba exibindo um caráter negativo, restritivo, pois passa a ser compreendida como “exclusão”. Não da exclusão da religião na esfera pública como deveria ser se fosse compreendida como a neutralidade-exclusão (BARBIER, 2005), pois há a oferta religiosa pela LDB e demais leis que garantem a oferta do ER, mas o da exclusão porque o desconhecimento do “outro” continua perpassando o domínio da educação. Logo, o ER visa atender o desenvolvimento humano na dimensão religiosa em atividades interdisciplinares das religiões, integrando as áreas do conhecimento para trabalhar as consequências resultantes da laicidade para que ela não seja compreendida e desenvolvida para a exclusão:

[...] O maior motivo do preconceito contra a minha religião é o desconhecimento. (Francisco).

Logo, nas narrativas do aluno e da professora, fica difícil perceber que o Brasil é, verdadeiramente, um Estado laico. Entretanto, o Brasil é um Estado laico desde o Decreto nº119-A, de 7 de janeiro de 1890. A partir do momento em que o Brasil tornou-se um Estado laico, postura adotada pela maioria das democracias ocidentais da contemporaneidade, ele adotou a atitude que age em duas direções. De um lado, preserva as diversas confissões religiosas de intervenções estatais. Por outro lado, protege a laicidade, ou seja, protege o Estado de influências oriundas da religião, impedindo quaisquer conflitos entre o poder secular e o democrático.

A laicidade não exige que o Estado opte por uma perspectiva ateísta ou isenta de religiosidade. Pelo contrário, ela impõe que o Estado se mantenha neutro com relação à diversidade religiosa presente na sociedade.

É possível observar no discurso do aluno, pautado pela exclusão, que os paradigmas e aceções que o sujeito incorpora a sua realidade quase sempre discordam da verdade. Na maioria das vezes, alguns aspectos do social são vistos como inquestionáveis, como se o fato de existir fosse algo natural, e não é entendido como uma construção sócio-histórica.

Assim sendo, é possível analisar o exercício do poder simbólico que constrói e legitima a leitura conivente e induzida pelo instituído. Segundo Bourdieu (2007, p. 14-15) ela acontece da seguinte forma:

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos 'sistemas simbólicos' em forma de uma 'illocutionary force' mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.

Em decorrência da prática do poder simbólico, nos deparamos com a violência simbólica que se situa “[...] por meio de um ato de cognição e de mau reconhecimento que fica além – ou aquém – do controle da consciência e da vontade, nas trevas dos esquemas de habitus que são ao mesmo tempo gerados e gerantes. ” (BOURDIEU, 1998, p. 22-23).

[...] O que de maneira nenhuma significa que os professores de ensino religioso não possam fazer um trabalho em parceria. Quando a professora de ensino religioso católico ainda trabalhava na escola, preparamos um planejamento unificado, com conteúdo e atividades sobre o respeito às diferenças[...]. (Viviane)

Em uma outra análise da narrativa da professora, percebe-se o poder simbólico existente em nossa sociedade, pois há a possibilidade de desenvolver um trabalho junto com o catolicismo, o que demonstra seu poder na educação; entretanto, não menciona desenvolver um trabalho com o ER de matrizes afro que também trabalhava na UE.

A violência simbólica não é uma violência que pode ser vista; ela é invisível e silenciosa, impondo uma relação de submissão que conta com a cumplicidade dos oprimidos que a enxergam como natural nas manifestações discretas das relações sociais. Apesar de a denominação dessa violência estar ligada ao aspecto simbólico, tal concepção não despreza as manifestações reais do poder e da violência, onde as pessoas são: “[...] espancadas, violentadas, exploradas”, mas busca distinguir, “na teoria, a objetividade da experiência subjetiva das relações de dominação” (BOURDIEU, 2003, p. 43).

Logo, algumas medidas afirmativas de conquistas pelos movimentos de libertação e igualdade foram implementadas para atender a educação como um todo, sem estar vinculada diretamente à religião. As leis sobre ensino de culturas indígenas e africanas revelam, justamente, a preocupação com o reconhecimento dessas culturas e procuram acabar ou minimizar a injustiça contra esses indivíduos que são discriminados e vítimas da opressão. Entretanto, lutar pelos direitos humanos não é lutar de forma hegemônica, que perpetua os valores do opressor e sim de forma contra-hegemônica e intercultural a favor dos direitos humanos, como afirma Santos (2014, p.26). Por que de forma contra hegemônica? É necessário romper as formas

de poder inculcadas socialmente pelas instituições com lutas e mobilizações sociais a fim de eliminar ou reduzir as relações desiguais de poder que são transmitidas como naturais.

O sistema de dominação, visto na violência simbólica e propagador dos interesses das classes dominantes e hegemônicas, está institucionalizado e se reproduz por conta da construção sócio-histórica da desigualdade e da exclusão dos dominados, através da atuação da família, da igreja, da escola e do Estado. A família atua de forma específica na formação de estruturas inconscientes na reprodução da ordem social para a inserção adequada nas relações sociais, reforçando a violência simbólica estabelecida socialmente. Já a Igreja reforça a moral da família e determina valores patriarcais, modelando as estruturas históricas do inconsciente através do simbolismo registrado nos textos sagrados, de espaço e tempo religiosos. A escola, por sua vez, propaga e legitima os interesses das classes dominantes preterindo as classes dominadas. E o Estado revalida a conformidade dos sujeitos às formas sociais hegemônicas organizadas utilizando meios, materiais e simbolismos que garantam o conformismo lógico e moral, que promoverá a aceitação às formas de entender e construir o mundo de acordo com os interesses dominantes (BOURDIEU, 1975;1996;2003; BONNEWITZ, 2003).

A Lei n^o 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n^o 9.394/96 que estabelece a inclusão, obrigatória, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino nacional:

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1^o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2^o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

O primeiro parágrafo dessa lei é de suma importância para a história da formação cultural brasileira vedada pelo empoderamento existente nas relações sociais.

Entre os pares, professores e professoras, da escola, encontrei uma vontade muito grande de dialogar com a Lei 10.639, sancionada em 2003, com previsão, a partir daquele momento, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Um grupo que ainda permanece, com menos de 20 indivíduos, com posições pouco sectárias, que me fez vislumbrar possibilidades para o atendimento dessas demandas descumpridas até hoje. (Felipe)

No mesmo sentido, a lei sobre o ensino de religião no ensino público mostra a mesma preocupação com a inserção de segmentos sob forte preconceito cultural e religioso no convívio social. Em consonância com esse posicionamento, a resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010, estabelece a regulamentação do ER oferecido no âmbito do ensino fundamental:

Art. 14 – O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 – Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

V – Ensino Religioso

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa

do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

A identidade de cada sujeito é construída e (re)significada sucessivamente nas representações sociais apresentadas no cotidiano a partir das interações estabelecidas cotidianamente. Nessa perspectiva, ao entender as identidades como plurais e mutáveis, a instituição escolar assume a função de mediar seus significados, a partir da compreensão das diferenças, para atingir o aprofundamento da alteridade. Entretanto, dentro da contemporaneidade, se torna um desafio realizá-lo diante dos entraves presentes no labirinto sócio-cultural.

Os entraves étnicos presentes na contemporaneidade foram explicitados nos seguintes termos:

A situação da população negra e mestiça brasileira, no que se refere à educação, encontra-se nessas idéias normativas. Primeiro porque a defesa e a luta pela cidadania [...] discurso muito comum nas escolas, normalmente, não passa do plano das idéias. Existem especificidades próprias dessa população [...] que são na maioria das vezes 'esquecidas' em prol de uma sociedade harmônica, homogênea, onde as individualidades são igualadas por um modelo comum de cultura, em nome de uma pretensa ordem social (SILVA, 2002, p.22).

A escola apresenta dificuldade para mediar esses entraves da alteridade entre os estudantes. Nesta pesquisa foi possível constatar que a escola é um espaço de enfrentamentos discriminatórios. Professores e alunos vivenciam essas relações plurais e discriminatórias sem, contudo, procurarem mediar a alteridade em um âmbito que gere a dialética da exclusão/inclusão.

Dentro dessa perspectiva, os alunos acabam adotando o simulacro como estratégia para a aceitação, afirmando a sua diferença, integrando-se na sociedade. Segundo Novaes (1993, p. 70): "Assistimos assim a um paradoxo que parece bem típico desses tempos pós-modernos, ou seja, o da desreferencialização acarretada pelo simulacro." Dessa forma, o sujeito consegue apresentar-se como quer sem deixar que seu interior seja modificado, possibilitando a esse sujeito atuar a fim de romper a exclusão a que foi, historicamente, submetido.

Esse jogo simbólico disfarça a realidade na concepção de identidade, pois existe uma necessidade dos sujeitos políticos se articularem para reivindicarem seu

espaço de visibilidade e atuação social (NOVAES, 1993), utilizando muitas vezes o simulacro como estratégia. Dentro de uma dimensão social, reconhecer o “outro” é reconhecer a si mesmo. Dessa forma, a identidade precisa ser entendida em uma perspectiva diferenciada, uma vez que o sujeito pode utilizar-se do simulacro. A reflexão da imagem do “outro” torna-se um ponto de reconhecimento a partir do olhar do “outro”. Novaes (1993, p. 108) aponta que: “São exatamente estas imagens refletidas a partir do *outro* que permitem alterações¹³, tanto na minha auto-imagem como na minha conduta.”

A sociedade brasileira é formada por diferentes grupos com sua cultura e valores específicos, ocasionando diferentes imagens sobre si, mantendo uma relação dinâmica nesse processo que corresponde a uma possibilidade de atuação formando novas combinações na interação de valores, culturas, religiões. Portanto, no mundo globalizado e multicultural, constituído de identidades em (re)formulações, as questões da dialogicidade e da interculturalidade são de extrema importância para os estudiosos em Direitos Humanos que buscam a democracia entre os povos e o direito à identidade cultural. Para Leite et al. (2015) a “[...] efetividade depende da execução rigorosa de **políticas de reconhecimento**, em vez de concentrar na igualdade”. (Grifo dos autores).

4.4 ENSINO RELIGIOSO E INTERDISCIPLINARIDADE

Dentro das práticas escolares dos PCN's e do enfoque dos temas transversais¹⁴ há uma busca por um desenvolvimento amplo e integral do educando com atenção para a cidadania e a democracia. No Núcleo Curricular Básico¹⁵ da Prefeitura do Rio de Janeiro (1996, p. 304 – 305), há uma proposta da Educação

¹³ “[...] alter/ações - as ações que assumo em função do outro” (NOVAES, 1993, p. 108).

¹⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 25).

¹⁵ Em anexo a parte que corresponde ao ER nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Religiosa, assim intitulada, para desenvolver a identidade, espaço, tempo e transformação no Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens, embora se observem algumas contradições em seus princípios.

Nesse contexto, onde se pôde reconhecer a tentativa de articular uma disciplina a princípios educativos, iniciou-se um caminhar na interdisciplinaridade, que foi se tornando integrante no processo de ensino-aprendizagem. Desde a década de 1970 vem sendo assumida como uma tendência imposta pela época. Contudo, é importante tecer um breve histórico desse processo, levando em conta o surgimento do termo no século XX. Em meados dos anos 1930, por exemplo, afirma Santomé (1998), houve uma tentativa de aproximar discussões que pudessem estabelecer uma relação entre as disciplinas na composição de áreas do saber. Entretanto, o movimento interdisciplinar surgiu de fato na segunda metade do século XX, na Europa, particularmente na década de 1960.

Segundo Fazenda (2006), Georges Gusdorf apresentou, nessa época, na UNESCO, um projeto de pesquisa de natureza interdisciplinar para as ciências humanas. Posteriormente, em 1970, aconteceu o Seminário Internacional sobre Pluralidade e Interdisciplinaridade, que contou com a participação de vários pensadores e pesquisadores, inclusive com a participação de Jean Piaget, que afirmava que as pesquisas interdisciplinares pertenceriam ao futuro.

No final da década de 1970, Hilton Japiassu (1976, p. 51) argumentava:

A interdisciplinaridade não é uma moda, pois corresponde a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento e de sua repartição epistemológica. (...) não pode ser considerada uma panacéia, porque a ciência pode adotar outros caminhos, utilizar outros métodos e empregar outros procedimentos. (...) A interdisciplinaridade reivindica as características de uma categoria científica, dizendo respeito à pesquisa.

Trabalhar interdisciplinarmente ainda é um grande desafio nas escolas, sobretudo com a disciplina de ER, principalmente quando não é o ER da maioria.

[...]O que de maneira nenhuma significa que os professores de ensino religioso não possam fazer um trabalho em parceria. Quando a professora de ensino religioso católico ainda trabalhava na escola, preparamos um planejamento unificado, com conteúdo e atividades

sobre o respeito às diferenças. Hoje em dia, infelizmente, trabalho sozinha [...] (Viviane).

[...]é possível, por isso, realizar para toda a escola eventos interdisciplinares. A interdisciplinaridade, ao meu ver, é bem complicada. Eu como candomblecista acho muito difícil na prática, a construção de currículo, de conteúdo. Mas, tanto na escola atual quanto nas escolas que eu complementei, com diálogo foi possível a elaboração de eventos propondo a difusão de valores universais, que extrapolam a religião, como solidariedade e ajuda mútua: valores para a cidadania, independentes de qualquer credo religioso[...] (Felipe).

Desenvolver atividades e projetos que integrem uma comunidade escolar ainda marcada pelo cristianismo, torna-se inviável quando não se respeita e valoriza o “outro”.

Um aspecto relevante a ser trabalhado está relacionado a proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a com processos socioculturais do contexto em que vivemos e próprios da história do nosso país.

Ter em vista a diversidade nas práticas educativas supõe um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente a fim de transformar educadores capazes de criar novas atitudes que possam intervir no dia-a-dia das salas de aula e no ambiente escolar para a construção da alteridade.

A globalização e os meios midiáticos, atualmente, energizam os conflitos e o fluxo das relações entre os grupos sociais, sendo a educação e a escola um dos grandes campos desses conflitos. A modernidade ou a pós-modernidade atuam concomitantemente uniformizando os padrões culturais; também atuam distinguindo as pessoas nas relações sociais.

Pacheco (2004, p. 5) concorda com Ortiz (1996) sobre essa questão e sublinha este ponto de vista:

Nesse período povoado pelas tecnologias da informação pela compreensão das distâncias [...] nesse contexto em que caem por terra as fronteiras nacionais e no qual os produtos, das mais diversas culturas, dos mais diversos países, invadem sem pedir licença [...] a identidade cultural se configura – enquanto resultado desse contexto – muito menos fechada, muito menos estável e estática e, principalmente, muito menos ‘nacional’ do que era na época moderna.

Diante disso, diferentes iniciativas estão sendo implementadas no desenvolvimento social como um todo para enfrentar os desafios impostos pela ordem neoliberal, inserindo-se nesse contexto o campo educacional. Por isso, foi preciso compreender como ocorrem as mediações culturais nesse processo e nesse contexto educacional de uma sociedade democrática e laica, buscando entendê-las.

Santos (2001) busca o multiculturalismo crítico, dentro dos Direitos Humanos, para realizar uma dialogicidade intercultural mediando a diversidade cultural presente na sociedade. Entretanto, as violações dos direitos humanos e as lutas em sua defesa continuam sem atingir a maioria, apontadas pelo autor como *ethos*¹⁶ específicos que não consegue responder aos desafios impostos pela contemporaneidade de democratizar.

Imersos em um mundo globalizado onde as pessoas cada vez mais se individualizam dentro da sua coletividade, é necessário resgatar a ética para respeitar as diferenças e compreender o “outro”.

É possível vislumbrar no referido dizer zulu um incitamento à recusa da apartação social, que provavelmente agradaria a um pensador da altura de Lévinas (1997, p.156), preocupado com tudo que possa significar um bloqueio do despertar para o humano: ‘É evidente que há no homem a possibilidade de não despertar para o outro; há a possibilidade do mal. O mal é a ordem do ser simplesmente – e, ao contrário, ir na direção do outro é a abertura do humano no ser, um ‘outramente que ser’ (LEITE et al., 2015, p. 20, grifo dos autores).

É impossível se (re)construir uma democracia sem um pensamento ético mais solidificado, pois estamos diante de um mundo culturalmente fragmentado e desacreditado para o exercício da cidadania.

Para Geertz (2011), é preciso adotar uma nova política:

[...] uma política que não encare a afirmação étnica, religiosa, racial, linguística ou regional como uma irracionalidade arcaica e ingênua, a ser suprimida ou ultrapassada, como uma loucura censurada ou uma escuridão desconhecida, mas que a veja, como a qualquer outro problema social – a desigualdade, digamos, ou o abuso de poder –, como uma realidade a ser enfrentada e modulada, com a qual de algum modo é preciso lidar e chegar a um acordo.

¹⁶ “[...] **éthos**, que é possível identificarmos no pensamento pré-socrático, notadamente em Heráclito: **éthos anthropous daimon** (a morada do homem, o extraordinário).” (LEITE et al., 2015, p. 21). Grifo dos autores.

É preciso um esforço para se formularem políticas de reconhecimento da etnodiversidade (SANTOS, 2008). O preconceito, o desrespeito e a exclusão são obstáculos que precisam ser derrubados e enterrados para se alcançar um mundo de paz com a verdadeira igualdade e alteridade expressa em uma única palavra capaz de superar as amarras vivenciadas na contemporaneidade: ubuntu.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, foi possível verificar que a partir das narrativas realizadas graças a metodologia da história oral foi avaliado o aporte teórico desta pesquisa: foram as narrativas próprias das histórias de vidas, suas “autorias” e suas singularidades que puderam fomentar as questões pertinentes, tanto na oralidade quanto nas produções gráficas e oníricas. A construção que teve início com as narrativas dos colaboradores foi algo diferente e extremamente importante para compor uma análise com alicerces fortes para um direcionamento voltado para a pesquisa empírica de forma contextualizada, sendo utilizadas como um instrumento político que almeja a transformação social.

A adoção de procedimentos empregados em história oral possibilitou, da parte dos entrevistados, a rememoração de situações já vivenciadas; o passado foi revisitado e revisto, deixando à mostra as contradições e conflitos que permeiam o campo religioso em nosso país, ou, mais especificamente, no município do Rio de Janeiro. Foi nessas narrativas em que os seus “autores” promovem reflexões sobre suas vidas, que se pode reconhecer como a memória e a construção da identidade se relacionam, conferindo significado mais amplo às experiências relatadas.

A identidade, permeada de memórias, revela uma subserviência cultural e religiosa que abrange o espaço privado da família e que vai se transformando com as interações e mediações culturais em outros espaços públicos – no caso dessa pesquisa, a escola.

Durante as narrativas pode-se confirmar que a identidade está sempre em mudança e que muitas vezes reflete a imagem do outro sem perder a sua essência, utilizando-se do simulacro como estratégia para a convivência.

Dentro dessa perspectiva de compreensão da diversidade cultural e religiosa, notou-se a importância da escola atuando como mediadora nas relações culturais e, principalmente, desenvolvendo a alteridade nas práticas cotidianas escolares a fim de construir um espaço aberto ao diálogo respeitando as diferenças, buscando assim dirimir as práticas preconceituosas que permeiam não só o ER, como também a sociedade em diversos âmbitos.

Infelizmente, o estudo de caso incluído neste trabalho mostrou que, apesar da escola ter esse papel fundamental de mediar as culturas existentes em nossa

sociedade e ter a responsabilidade de desenvolver a cidadania, democracia, alteridade e assegurar direitos, ainda está longe de realizá-lo, mantendo em seu cotidiano práticas excludentes que acirram os conflitos e mantêm as práticas preconceituosas nas relações étnicas e culturais, promovendo a cultura homogênea das elites pluralizadas.

A alteridade se fez um ponto importante da reflexão aqui desenvolvida para entendermos que é imaginável adotar currículos, ações e conceitos como o ubuntu que valorizam e respeitam o “outro” para compreender e reconhecer-se como o “eu” através do “outro”.

Foi importante compreender, através do estudo da legislação relativa ao ER, que ele sempre procurou contemplar um interesse do Estado, desde a colonização, em sua inclusão nas escolas públicas, e na contemporaneidade, atendendo uma exigência do mundo globalizado.

Questionar o ER e sua implementação está longe de constituir uma tarefa concluída. Este trabalho trouxe para a reflexão dilemas do ER, através das narrativas dos docentes e do enfoque da legislação, percebendo como ele foi implementado na prefeitura do Rio de Janeiro mostrando uma teoria para a diversidade nas suas propostas curriculares; no entanto, na prática e na legislação o ER permanece agenciando a religião e os interesses da classe hegemônica de forma proselitista, contrariando o Estado laico proposto constitucionalmente.

O ER que foi desenvolvido na escola estudada no ano de 2013, não se caracterizou como reconhecimento da pluralidade religiosa, que é defendida e sugerida nas propostas curriculares. Na prática o ER era ofertado obrigatoriamente, mas de matrícula facultativa. A princípio, pela legislação, deveria ser ofertado do primeiro ano do Ensino Fundamental ao nono ano; entretanto, como ocorreu apenas um concurso visando à contratação de docentes, somente as escolas de turno único foram contempladas. Atualmente, a escola estudada, por exemplo, não dispõe de nenhum docente dessa disciplina, pois estão licenciados os professores de ER católico e evangélico, tendo sido devolvido o professor de ER de matrizes afro por não ter havido procura por parte da comunidade.

A contratação dos docentes dessa disciplina desvela um caráter confessional adotado pela Prefeitura, visando atender, dessa forma, as determinações religiosas familiares, fazendo da educação uma continuidade das diretrizes assumidas pela família.

Foi possível constatar que os docentes entrevistados entendem o ER como uma possibilidade de solucionar os problemas dos discentes nas escolas públicas. Descrevem o seu trabalho de forma genérica, sublinhando o seu cunho pedagógico voltado ao PPP para a abordagem de questões éticas, de valores, direitos e deveres, amor ao próximo, respeito, solidariedade, enfim, um conjunto de noções que independem da dimensão religiosa. O pensamento recorrente sobre o ER é encontrado no ditado popular segundo o qual “se bem não fizer, mal também não fará”. Acredita-se que, através de um espírito religioso indiferente, há um consenso sobre a moral coletiva.

Entretanto, o presente estudo, enfocando as condições de matrícula na disciplina de ER ou a recusa dos discentes e/ou familiares, demonstrou a tentativa de se perpetuar a discriminação ou a subserviência da religião familiar. A maneira que o ER tem sido praticado na Prefeitura do Rio de Janeiro pode ser entendida como promoção de contradições e individualidades peculiares ao processo contemporâneo de deslaicização, sendo necessário alcançar maior compreensão dessa dinâmica social.

É preciso refletir sobre um pensamento que tem como finalidade um horizonte para a emancipação, acolhendo uma teoria crítica indispensável para uma nova cultura política, fundamentada no reconhecimento do outro, no princípio da igualdade e no respeito à diferença. Por isso, os movimentos e lutas políticas de reconhecimento são imprescindíveis para frear o etnocentrismo imposto pelas elites pluralizadas, que insiste em manter políticas que desfavoreçam a diversidade e promovam a exclusão social e cultural, bem como para dirimir a violência simbólica vivida pelas classes dominadas, que estão amarradas em um processo de introjeção cultural de uma dada realidade social.

Além das políticas de afirmação que buscam a igualdade de direitos, dentro das escolas é possível adotar uma prática verdadeiramente interdisciplinar para a integração das disciplinas, favorecendo um desmonte da “caixinha padronizada” da forma de pensar em cima de uma única cosmovisão, desconstruindo a cultura do racismo, o saber fragmentado, o entendimento sobre o seu próprio conhecimento.

Não reconhecer a diversidade religiosa, aceitar a naturalização dos preconceitos de caráter religioso aponta para a urgência de se adotar um currículo escolar que vise romper com a perspectiva monocultural. É um grande desafio que incide na modificação dos processos educacionais que desvalorizam os

conhecimentos religiosos produzidos pela humanidade, corroborando para a manutenção de estereótipos e rótulos construídos em função de determinadas identidades religiosas.

Reconhecer-se a partir do outro, apreciar e respeitar a diversidade religiosa como patrimônio do homem, implica admitir que toda cultura tem sua própria estrutura e sustentação, comporta uma essência religiosa que motiva crenças, condutas, costumes, importâncias, referenciais e signos.

É preciso libertar o religioso dos paradigmas, conceitos cristalizados e práticas rotuladoras que estão presentes na cultura do confessionalismo adotado. Dessa forma, revela-se inadiável adotar-se uma nova forma epistemológica orientada por uma perspectiva intercultural, novos métodos pedagógicos para o desenvolvimento do docente atendendo a complexidade cultural e das relações interindividuais.

Não é papel da escola pública homogeneizar a diversidade religiosa, e sim mediar as diferentes culturas que nela estão inseridas. A escola é um lugar de encontros e contatos com o diferente e, por isso, cabe a ela mediar/socializar o conhecimento produzido pela humanidade ao longo do seu caminhar histórico, dentre eles, o religioso, com todas as suas especificidades, garantindo a liberdade de expressão religiosa dos cidadãos, favorecendo o acesso aos saberes e práticas de diversas culturas, conhecimentos, memórias de grupos religiosos ou não-religiosos. Todas essas conquistas que desejamos ver concretizadas pressupõem a construção de um currículo para as escolas que abracem a complexidade das culturas que caracterizam a nossa sociedade e das relações humanas, integrando a diversidade de modo a questionar os paradigmas que legitimam os processos de exclusão e desigualdade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABREU, Maurício de Almeida. *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO/Zahar, 1988.
- ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. *Estado e Ensino Religioso*. Trabalho apresentado no ST 25 no XXVIII encontro anual da ANPOCS, 2004.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 2ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Lima. *Feiras e Mafuás*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.
- _____. *Toda crônica*. In.: _____ RESENDE, Beatriz e VALENÇA, Rachel (Orgs.). Rio de Janeiro: Agir, 2004.
- BARBIER, Maurice. Por uma definición de la laicidad francesa. Disponível em: www.libertadeslaicas.org.mx . Acesso em: 20 ago. 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BECKER, Haword. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução Márcia Aguiar, 4. ed. São Paulo: Hucitec. (Trabalho original publicado em 1992), 1999.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- _____. *A dominação masculina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: _____ LINS, Daniel (Org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-27.
- _____. *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas: Papyrus, 2000.
- _____. *O poder simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL/MEC. *Lei nº 9394 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)* Brasília Ministério da Educação, 1996.

CALDAS, Alberto Lins. *Oralidade texto e história: para ler a História Oral*. São Paulo: Loyola, 1999.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução: Maria Letícia Ferreira, 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CARNEIRO, Sandra Maria Corrêa de Sá. *Liberdade religiosa, proselitismo ou ecumenismo: controvérsias acerca da (re) implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. Trabalho apresentado no XXVIII Encontro Anual da ANPOCS, 2004.

CECCHETTI, Elcio. *A diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios*. IX ANPED SUL, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas*. Julho de 2013. Fundação Capes.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez. 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, *Educação em Revista*, Belo Horizonte nº 17, jun., p.20-37, 1993.

_____. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, nº 27, p.183-191, 2004.

_____. Diálogo. *Revista de Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, n. 54, p. 20-30, maio/jul. 2009.

EVANGELISTA, Marcela Boni. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. In: _____. *Oralidades*. *Revista de História Oral*, nº. 7, jan-jun.2010.

_____. *Padecer no paraíso?: experiências de mães de jovens em conflito com a lei*. Salvador: Editora Pontocom, 2015.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Lei nº 3.459 de 14 de setembro*. Rio de Janeiro, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, teoria e Projeto*. Ed. Campinas: Papyrus, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Santa Catarina, nº 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

FONAPER. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. *Caderno Temático*, Curitiba, n. 1, [s.d.], 2000.

FORQUIN. Jean Claude. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. *Educação e Sociedade*, v. 21, n.73, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Tradução: Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

GAZETA URBANA, 08/09/ 1910.

GEERTZ, Clifford. *O mundo em pedaços: cultura e política no fim do século*. In.: _____. *Nova luz sobre a antropologia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011. p.191-228.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a11.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2017.

GRELE, R. O que é uma boa entrevista. In.: _____. *Oralidades. Revista de História Oral*. São Paulo, v. 6, p. 217-225, jul/dez. 2009.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2.ed. São Paulo: Lamparina, 1995; 2014.

IBGE. *Censo Demográfico, 2000*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 50 anos. In: _____. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

KAMENSKY, Ana Paula dos Santos Oliveira. *Movimentos sociais, movimentos culturais: saberes partilhados entre corpo, oralidade, gênero e diversidade nos estudos de performance e política. Saberes plurais: interdisciplinaridade e diversidades na cultura escolar e no cotidiano / Ana Lucia Camargo Ferraz... [et al.]*. – 1. ed. – São Paulo: Editora Pontocom, 2016

KAMENSKY, Ana Paula dos Santos Oliveira; MENEGOTTO, Carla Adriana. *Direitos Humanos, gênero e diversidade na escola. Saberes plurais: interdisciplinaridade e diversidades na cultura escolar e no cotidiano / Ana Lucia Camargo Ferraz... [et al.]*. – 1.ed. – São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

LANGON, Maurício. Diversidade cultural e pobreza. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 73-90.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 207-233, 419-476.

LEITE, Luiz Otávio Ferreira Barreto et al. Ubuntu: estendendo a reflexão sobre a etnodiversidade. *Revista Raízes da Pró Reitoria da Extensão e Cultura – PROEX*. Vol. 03 nº 01, Rio de Janeiro, jul, 2015.

LÉVINAS, Emmanuel. Entre nós: ensaios sobre a alteridade. In.: _____ LEITE, Luiz Otávio Ferreira Barreto (org.). Ubuntu: estendendo a reflexão sobre a etnodiversidade. *Revista Raízes da Pró Reitoria da Extensão e Cultura – PROEX*, v 3, nº 1, Rio de Janeiro, jul. 2015.

MAGALHÃES, Rui Ribeiro. *Instituições de direito de família*. São Paulo: Editora de Direito, 2000.

MARTINI, Antonio et al. *O humano, lugar do sagrado*. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

MARTINELLI, Maria Lúcia. (ORG.), *Pesquisa qualitativa – um instigante desafio*. Núcleos de Pesquisa 1. São Paulo: Veras, 1999.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado Ribeiro. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Prostituição à brasileira*. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola;1998;2000.

_____. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: _____ FERREIRA, Marieta Moraes.; FERNANDES, Tânia; ALBERTI, Verena (orgs.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz/ Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007 (Coleção Temas Sociais).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/ago., 2003.

MUMFORD, Lewis. La Cité a travers l'histoire. Paris: Éditions du Seuil, 1964. In.: _____ SANTOS, Leonardo Soares dos. Os subúrbios do Rio de Janeiro no início do século XX. Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro). *MNEME – Revista de*

Humanidades, 12 (30), 2011 (jul. /dez). Publicação do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

NOVAES, Regina Celia Reyes. Quatro jovens, quatro trajetórias. *Caderno Globo Universidade*, mar. 2013.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo: Editora da Universidade da São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de. Soluções e esperança nas fronteiras da cidade. *Caderno Globo Universidade*, mar. 2013.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Organização das Nações Unidas. 10 de dezembro de 1948.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Família hoje*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1996.

PACHECO, Joice Oliveira. Identidade cultural e alteridade: problematizações necessárias. *Revista eletrônica da UNISC*. Florianópolis, 2004.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: _____ SENA, Luzia. *Ensino religioso e formação docente: ciência da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007. p.32.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *Footballmania*. Uma história social do futebol no Rio de Janeiro, 1902-1938. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*- v. 3- set de 1997.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *EDITAL SMA Nº 63, DE 02 DE março de 2012*.

_____. *Lei nº 5.303 de 19 de outubro*. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.

REIS, José de Oliveira. O Rio de Janeiro e seus prefeitos: evolução urbanística da cidade. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 1977. *Revista do Club de Engenharia*, abril de 1901, nº 5.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. In.: _____ FAPERJ. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____ e outros. *O novo Livro dos CIEPs*, In "Carta 15", publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do Senado. 1995.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RUEDELL, Pedro. (2005), *Trajétória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul*. 1ª edição, Porto Alegre, Sulina.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Ética: caminhos da realização humana*. São Paulo: Ave-Maria, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *As tensões da modernidade*. In Biblioteca de las alternativas, Fórum Social Mundial 2001. Disponível em: http://www.forumsocialmundial.org.br/portugues/biblioteca/textos/2001012100_Boaventura_de_Sousa_Santos.rtf. Acesso em 03 de dez de 2016.

_____. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 433-470. (Para um novo senso comum, v.4)

_____. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Leonardo Soares dos. Os subúrbios do Rio de Janeiro no início do século XX. *MNEME – Revista de Humanidades*, 12 (30), 2011 (jul. /dez). Publicação do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SANTOS, Milene Cristina. *O proselitismo religioso entre liberdade de expressão e o discurso de ódio: a “Guerra santa” do neopentecostalismo contra as Religiões afrobrasileiras*. Brasília: UnB, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas – Lição de Síntese para provas de Agregação*. Braga. Universidade do Minho, 2007.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (1994) *Balanço da educação no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, (impresso).

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Gilberto. *Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular*. 25ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2002.

SOUZA, Maria Elena Viana. *Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade*. HISTEDBR. Campinas, nº 19, set. 2005.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. *Revista Graphos*, João Pessoa/Paraíba, Universidade Federal da Paraíba v. 16, nº 1, 2014, p. 91-117.

TERUYA, Marisa Tayra. *A família na historiografia brasileira*. Bases e perspectivas teóricas. São Paulo, 2000.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: história Oral*. Tradução: Lólio Lourenço e Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3. Ed., 1992; 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy”
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA (PROPEP)
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES – PPGHCA
MESTRADO ACADÊMICO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação pessoal

Nome: _____

Idade: _____

Área de atuação: _____

Data da entrevista: ____/____/____

Entrevistador: _____

Local da entrevista: _____

Entrevista

1. O que você acha do ensino religioso?

2. O que o levou ao ensino religioso?

3. . Você optaria por fazer o ensino religioso caso você pudesse escolher? Por que?

4. . Quantos dias têm aula de ensino religioso?

5.. Qual é a sua opinião sobre o ensino religioso nas escolas públicas?

6. O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, contempla a proposta do ensino religioso?

7. A Secretaria Municipal de Educação dá algum suporte para o desenvolvimento do seu trabalho?

8.. Quantos alunos têm em sua sala de aula?

9.. Você conhece a legislação que embasa o ensino religioso? Qual (is)

10.. Qual é a sua opinião sobre os direitos, (as leis) do ensino religioso?

11. O que você acha do ensino religioso ministrado na escola?

ANEXOS

ANEXO 1

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO SECRETÁRIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO EDITAL SMA Nº 63, DE 02 DE MARÇO DE 2012

REGULAMENTA O CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE CARGO DE PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO, DO QUADRO PERMANENTE DE PESSOAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e, tendo em vista a autorização exarada no processo 07/000368/2011 e, em conformidade com o disposto na Resolução SMA Nº 1640, de 28 de dezembro de 2010, torna público que fará realizar o Concurso Público para provimento de cargo de Professor de Ensino Religioso, do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

I. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1. Do CONCURSO

1.1 o concurso destina-se à seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de Professor de Ensino Religioso, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

1.2 o professor admitido, quando não houver, justificadamente, turmas específicas para esta disciplina, será aproveitado na disciplina compatível com a sua formação, nos termos da lei nº 5303, art. 5º, de 19/10/2011.

1.3 o candidato deverá, quando nomeado, comprovar sua habilitação na formação indicada no ato da inscrição, para o exercício no magistério do Ensino Fundamental.

2. Do VENCIMENTO, DA CARGA HORÁRIA, DA TAXA DE INSCRIÇÃO E DA QUALIFICAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA.

CARGO	VENCIMENTO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	TAXA DE INSCRIÇÃO	QUALIFICAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA
Professor de Ensino Religioso	R\$1.370,41	16h	R\$ 70,00	Licenciatura Plena que o habilite ao magistério NAS SÉRIES INICIAIS E FINAIS do Ensino Fundamental e o Credenciamento emitido pela Autoridade Religiosa competente

2.1 será acrescido ao vencimento:

- bônus cultura (Lei nº 3.438/2002) R\$ 109,25
- auxílio-transporte (Decreto nº 17.110/98) R\$ 121,00
- benefício-alimentação (Decreto nº 35.098/2012) R\$ 264,00

3. Das vagas

3.1 as vagas oferecidas têm como base o levantamento de Ensino Religioso, conforme publicação no D.O. Rio nº 238 de 29/02/2012.

CRE	CATOLICISMO		PROTESTANTE/ EVANGÉLICO		ESPIRITISMO	RELIGIÕES AFRO
	*R	**PD	R	**PD	*R	*R
1ª	3	1	2	1	1	1
2ª	3	1	2	1	1	1
3ª	3	1	2	1	1	1
4ª	5	1	4	1	1	1
5ª	4	1	2	1	1	1
6ª	3	1	2	1	1	1
7ª	4	1	2	1	1	1
8ª	3	1	3	1	1	1
9ª	3	1	2	1	1	1
10ª	4	1	4	1	1	1
TOTAL POR CREDO	45		35		10	10

Legenda:

*R = Vagas Regulares

**D = Vagas para Portadores de Deficiência

3.2 as vagas reservadas a portadores de deficiência, caso não preenchidas, serão revertidas para o quadro de vagas regulares.

4. Das atribuições:

- Planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe técnico-pedagógica, as atividades do Ensino Religioso na aquisição de competências que favoreçam uma convivência fraterna e harmoniosa.
- Manter-se atualizado em relação aos conhecimentos inerentes à sua especialidade docente.
- Responsabilizar-se pelo planejamento, requisição e manutenção do suprimento necessário à realização das atividades pedagógicas.
- Manter um comportamento idôneo e coerente com os valores preconizados pelo Ensino Religioso.
- Participar da elaboração da proposta pedagógica da Unidade Escolar.
- Cumprir as orientações emanadas da direção do estabelecimento escolar e dos demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação.
- Interagir com os demais profissionais da Unidade Escolar para a construção coletiva do projeto político-pedagógico, garantindo a inserção dos valores morais, éticos e espirituais em todas as ações e espaços de convivência.
- Demonstrar interesse e comprometimento com sua formação continuada.
- Promover o reconhecimento e o respeito aos valores éticos inerentes a todas as manifestações religiosas.
- Proporcionar momentos de interação entre as diferentes matrizes religiosas trabalhadas na Unidade Escolar, visando à valorização e à visibilidade das diferentes práticas religiosas.
- Contribuir para a formação de um aluno crítico, solidário, competente, autônomo e protagonista da construção de uma cultura de paz.

II. Dos REQUISITOS

1. São requisitos necessários para a inscrição

a) ser brasileiro nato ou naturalizado e, no caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13, do Decreto nº 70.436, de 18 de abril de 1972;

b) estar em dia com as obrigações eleitorais;

- c) estar em dia com as obrigações militares, se do sexo masculino;
 d) possuir a qualificação exigida referente ao cargo pretendido - Professor de Ensino Religioso, conforme o estabelecido no Inciso I, item 2, deste Edital

VII. DAS PROVAS

TIPO DE PROVA	CONTEÚDO	N. DE QUESTÕES	PONTOS POR QUESTÃO	TOTAL EM PONTOS	PONTUAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA, PARA APROVAÇÃO, POR CONTEÚDO	MÍNIMO EM PONTOS PARA APROVAÇÃO, NO TOTAL DA PROVA
OBJETIVA	Língua Portuguesa	9	2,0	18,0	4,0	60,0
	Matemática	9	2,0	18,0	4,0	
	História	9	2,0	18,0	4,0	
	Geografia	9	2,0	18,0	4,0	
	Ciências	9	2,0	18,0	4,0	
	Fundamentos Teórico- Metodológicos e Político-Filosóficos da Educação e Legislação	5	2,0	10,0	2,0	
DISCURSIVA	Relações entre as diferentes Áreas do Conhecimento e Temas da Vida Cidadã	2	25,0	50,0		25,0
TÍTULOS		----	---	30,0	----	----

1. A avaliação dos candidatos será feita através de Provas Objetiva e Discursiva, com base no conteúdo programático constante do Prédio Anexo I deste Edital, ambas de caráter eliminatório e classificatório e de Títulos, apenas de caráter classificatório, conforme quadro a seguir:
 Obs.: será considerado habilitado:

a) na Prova Objetiva, o candidato que alcançar, no mínimo, 2,0 (dois) pontos no conteúdo de Fundamentos Teórico- Metodológicos e Político-Filosóficos da Educação e Legislação, 4,0 (quatro) pontos nos demais conteúdos e 60,0 (sessenta) pontos do total da prova, conforme o estabelecido no quadro acima;

b) na Prova Discursiva, o candidato que obtiver o mínimo de 25,0 (vinte e cinco) pontos no total da prova.

3. DA PROVA DISCURSIVA

3.1 a Prova Discursiva, de caráter eliminatório e classificatório, baseada no conteúdo programático constante do Anexo I deste Edital, será aplicada juntamente com a prova objetiva;

3.2 somente serão corrigidas as provas discursivas dos candidatos que obtiverem a nota mínima para habilitação na prova objetiva, conforme o disposto no Título VII, item 1;

4. Da Prova de Títulos

4.1 somente serão analisados os títulos dos candidatos aprovados nas Provas Objetiva e Discursiva;

4.2 a escala para entrega de Títulos será divulgada na mesma data de divulgação do resultado da Prova Discursiva;

4.3 a aferição dos Títulos terá caráter classificatório, com valoração máxima de 30 (trinta) pontos, em conformidade com os critérios de valores determinados na tabela abaixo:

DENOMINAÇÃO	DOCUMENTO	Nº MÁXIMO DE TÍTULOS	PONTUAÇÃO DE CADA TÍTULO
Curso de Pós-Graduação "Lato Sensu", em nível de Especialização, com duração mínima de 360 horas	Cópia autenticada do certificado ou da declaração de conclusão	01	08
Curso de Pós-Graduação "Stricto Sensu", em nível de Mestrado	Cópia autenticada do certificado ou da declaração de conclusão	01	10
Curso de Pós-Graduação "Stricto Sensu", em nível de Doutorado	Cópia autenticada do certificado ou da declaração de conclusão	01	12

OBS: Somente serão pontuados os títulos que forem correlatos com a área de Educação.

RIO DE JANEIRO, 02 DE MARÇO DE 2012.

PAULO JOBIM

Secretário Municipal de Administração

ANEXO 2

Educação Religiosa – Educação Infantil à 4ª Série		
	CULTURA	LINGUAGENS
IDENTIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com diferentes grupos religiosos, reconhecendo e aceitando a diversidade de credos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura crítica das diversas linguagens (periódicos, mídia, etc.) que trazem mensagens religiosas. • Percepção dos símbolos religiosos usados nos diferentes meios de comunicação, identificando-os e analisando criticamente a sua utilização.
ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de que cada religião tem seu espaço temporal e atemporal e que entre elas há convergências e divergências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da Bíblia e percepção da relação desta com a realidade (Vida), utilizando diferentes formas de linguagem para expressar sua compreensão (relatos, desenhos, origami, dramatizações).
TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da existência, hoje, de mudanças culturais relevantes, concomitantes com mudanças religiosas que vêm se manifestando sob diversas formas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de diferentes meios de expressão, de acordo com sua crença, para defender seus princípios.
TRANSFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de que através, também, da religião estabelecemos valores éticos, reforçando a nossa cidadania e ampliando nossa consciência crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na vida comunitária contribuindo para a melhoria da qualidade de vida desta, criando espaços de diálogo, tolerância e aceitação de diferenças.

Educação Religiosa – Educação Infantil à 4ª Série		
	MEIO AMBIENTE	TRABALHO
IDENTIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de que homens e mulheres são criaturas, filhos/as de Deus. • Reconhecimento de que as pessoas criadas por Deus, desenvolvem-se num processo de vida em harmonia e solidariedade com as demais criaturas do meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de sua posição diante de Deus como pessoa importante e única, a serviço da comunidade.
ESPACO	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do próprio aluno e do outro como pessoa na família, na sala de aula, na escola e na comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da importância do papel de cada homem e mulher na sociedade e dos frutos do trabalho participativo.
TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de que Deus é atemporal e que sua gratuidade acontece nos mínimos detalhes que nos são revelados em nossa vida cotidiana e em nossas relações com o meio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de que o trabalho relaciona-se com o tempo de cada um (cronológico e interior), com as aptidões e circunstâncias em que se realiza. • Identificação das várias formas de trabalho do próprio aluno.
TRANSFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de que Deus é Criador e que sua presença suscita uma opção de homens e mulheres pela justiça e pela solidariedade no uso da liberdade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nos trabalhos da escola visando a constituição de relações de cooperação e solidariedade na sala de aula, na comunidade escolar e na sociedade em que vive.