

**Tania Alice de Oliveira**

**O PIBID DE ENSINO RELIGIOSO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE  
COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**

Juiz de Fora

2017

**Tania Alice de Oliveira**

**O PIBID DE ENSINO RELIGIOSO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE  
COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Religião, Sociedade e Cultura, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Religião.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elisa Rodrigues

Juiz de Fora

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática  
da Biblioteca Universitária da UFJF,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Tania Alice de.

O PIBID de Ensino Religioso como política pública de combate à  
intolerância religiosa / Tania Alice de Oliveira. -- 2017.

156 f.

Orientadora: Elisa Rodrigues

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz  
de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós  
Graduação em Ciência da Religião, 2017.

1. Religião. 2. Escola. 3. PIBID. 4. Intolerância Religiosa.

I. Rodrigues, Elisa, orient. II. Título.

Tania Alice de Oliveira

O PIBID DE ENSINO RELIGIOSO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE  
COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Ciência da  
Religião. Instituto de Ciências Humanas,  
Universidade Federal de Juiz de Fora, área de  
concentração Religião, Sociedade e Cultura,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Mestre em Ciência da Religião.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elisa Rodrigues



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elisa Rodrigues (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Arnaldo Huff Júnior  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira  
Universidade Federal do Paraná

Juiz de Fora

27/03/2017

## AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos às pessoas mais distantes que de formas variadas contribuíram e enriqueceram esta pesquisa, seja com detalhes, críticas e/ou sugestões. Desejo que este estudo contribua de fato para novas discussões e reflexões que permeiam o trabalho de muitos colegas sobreviventes na Educação. Meus agradecimentos, portanto, à Profa. Elisa Rodrigues, pela confiança, parceria, incentivo e interesse ao apostar no meu tema. À minha mãe, Maria Alice, pelo apoio incondicional. Tenho certeza de sua alegria neste momento. Você é parte de mim! À minha filha Beatriz, que ao participar/ouvir algumas conversas foi de alguma forma tocada pelo meu objeto e hoje certamente é uma garota sensível às causas sociais, às desigualdades e às hierarquizações existentes no mundo em que vivemos. Aos meus irmãos Rômulo e Rodrigo pelas conversas às vezes rápidas e calorosas sobre o meu tema. Certamente os seus pontos de vista ajudaram-me a pensar no meu objeto. Às minhas queridas Tati e Esther pelo carinho de sempre. Não poderia deixar de agradecer ao meu querido e inseparável Nick, que mesmo sem entender o que estava acontecendo esteve comigo em todos os momentos de escrita, leitura, estudo, desespero, angústia e alegria. Sem você tudo seria mais difícil! À minha tia Mônica que mesmo de longe sempre esteve acompanhando minhas publicações sobre o tema participando e emitindo opiniões. À Secretaria de Educação de Juiz de Fora, pelo incentivo ao professor que deseja aprimorar-se profissionalmente. À querida equipe do PIBID, os que já foram e os que ainda estão presentes. O meu sincero obrigada pelas experiências compartilhadas. Vocês foram matéria-prima para esta pesquisa. À estimada escola-campo, representada na figura do diretor José Luiz Pinto e Milena Luciana e a cada servidor ligado à infra-estrutura da escola, meus profundos agradecimentos. Vocês tornaram possíveis as experiências do PIBID. Às professoras Anelisa e Elaine, as quais eu conheci no meio da caminhada e gentilmente se dispuseram a ajudar-me neste árduo exercício de escrita! À CAPES pelo suporte nas viagens e na pesquisa, sem o qual esta não teria tal alcance e legitimidade. E por fim, meus agradecimentos ao próprio PIBID, pois através de suas ações comprometidas tanto com o ensino quanto com a pesquisa, a possibilidade de ingressar no mestrado, para mim, tornou-se realidade.

## RESUMO

Esta pesquisa intenciona identificar os limites do projeto PIBID dentro do espaço escolar no que diz respeito ao combate e a minimização da intolerância religiosa. A hipótese considerada é de que a escola reflete a sociedade e que por isso fatalmente estaria reproduzindo discriminação e preconceito ao que se refere às religiões não legitimadas no espaço público. Para confirmar a hipótese inicial fez-se a opção pela metodologia do Estudo de casos onde cada situação pôde ser desmembrada e analisada minuciosamente levando em conta aspectos historiográficos, sociais, econômicos e de formação religiosa, ou seja, aspectos objetivos e subjetivos que compõem e determinam a forma como os indivíduos agem uns com os outros. A partir dos cruzamentos dessas informações buscou-se através dos conceitos de rejeição (Max Weber) e religião (Talal Asad) compreender condutas e noções expressas em olhares, falas, gestos e práticas docentes que denunciavam de maneira ora silenciosa, ora declarada, a razão de certas atitudes discriminatórias e intolerantes. Desta forma, pode-se dizer que o PIBID enquanto política pública tem cumprido o seu papel de agente moderador do debate público dentro da escola ao oportunizar tanto para licenciandos quanto para alunos e professores, bem como todos os funcionários da escola-campo, vivências diversas que aproximaram a religião da escola. Tal aproximação entendida de maneira não proselitista mas pró-fenomenológica porque permite enxergar a religião enquanto fenômeno histórico-cultural contribuindo para a manutenção do estado laico. Assim, esta pesquisa orienta-se pela ideia de que o tratamento da temática religiosa no espaço escolar contribui na construção de uma educação para as relações de equidade em contexto de diversidade religiosa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Religião. Escola. PIBID. Intolerância Religiosa.

## **ABSTRACT**

This research intends to identify the PIBID project boundaries within the school space with regard to the combat and the minimization of religious intolerance. The hypothesis considered is that the school reflects the society and so fatally would be reproducing discrimination and prejudice as regards religions that are not legitimized in the public sphere. To confirm the initial hypothesis we chose the methodology of case study, where each situation can be dismembered and analyzed thoroughly, considering historical, social, economic and religious training aspects, in other words, objective and subjective aspects that compose and determine how individuals act to each other. From the intersections of these informations, we sought to understand, through the concepts of rejection (Max Weber) and religion (Talal Asad), to understand behaviors and notions expressed in looks, speeches, gestures and teaching practices that denounced in a manner sometimes silent, sometimes declared, the reason of some discriminatory and intolerant attitudes. This way, we can say that the PIBID while public policy has fulfilled its role of the public debate moderator agent inside the school when provides opportunities for undergraduates and for students and teachers, as well as all employees of the school-field, experiences that approached religion of school. The approach is understood as non-proselytizing, but pro-phenomenological because this exercise allows us to see religion as a historical-cultural phenomenon contributing to the maintenance of the secularity of the State. Thus, this research is the idea that the religious-themed treatment at school contributes to the construction of an education for relations of equity in the context of religious diversity.

**KEY-WORDS:** Religion. School. PIBID. Religious Intolerance.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Entrada principal.....	53
Pátio principal.....	53
Vista parcial do patio e salas do 2º pavimento .....	54
Estacionamento/pátio secundário .....	54
Área de convivência .....	55
Quadra .....	55
Pintura em grafite na quadra.....	56
Preparação dos canteiros de hortaliças .....	56
Fundos com vista parcial do pátio principal.....	57
Banheiros no térreo e entrada para o estacionamento .....	57
Flyer apresentação do PIBD .....	58

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC - Currículo Básico Comum

CDRAB - Comissão de Defesa das Religiões Afro-brasileiras

CNBB - Conselho Nacional de Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CR - Ciência da Religião

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ER - Ensino Religioso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISIS - Islamic State of Iraq and Syria

IURD - Igreja Universal do Reino de Deus

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEAB - Núcleo de Estudos afro-brasileiros

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP - Projeto Político Pedagógico

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RCC - Renovação Carismática Católica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/MG - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. A CONJUNTURA DO CAMPO</b> .....	20
1.1 Políticas docentes no Brasil - Da transitoriedade à permanência.....	20
1.1.1 O projeto de Lei que trata da residência pedagógica como política permanente e outras iniciativas isoladas.....	24
1.1.2 PIBID, uma política transitória?.....	26
1.1.3 A CAPES como gestora nacional das políticas de formação de professores .....	27
1.2 O PIBID .....	28
1.2.1 Objetivos e funcionamento do programa.....	29
1.2.2 Sobre o seu funcionamento .....	29
1.2.3 O PIBID em Juiz de Fora e as atribuições dos <i>pibidianos</i> ....	29
1.2.4 Principais atribuições dos <i>pibidianos</i> .....	30
1.3 O Ensino Religioso .....	31
1.3.1 O modelo catequético .....	31
1.3.2 O modelo teológico.....	32
1.3.3 O modelo da Ciência da Religião .....	33
1.3.4 O tratamento da temática religiosa nas redes municipal, estadual e federal .....	38
1.4 A Ciência da Religião como área de referência para o Ensino Religioso .....	41
1.4.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da CR/UFJF .....	42
a - Um pouco da história .....	42
b - Um pouco da concepção de religião .....	43
c - Um pouco da terminologia.....	44
d - Um pouco da estrutura curricular .....	45
e - A Licenciatura em Ciência da Religião .....	46
1.5 Tolerância <i>versus</i> (In)tolerância ou Intolerância? .....	48
1.5.1 Inferências necessárias.....	48
<i>Considerações Parciais</i> .....	50

<b>2. ESTUDO DE CASOS</b> .....	51
2.1 A escola-campo .....	51
2.1.1 Identificação.....	51
2.1.2 Estrutura .....	51
2.1.3 Projetos .....	52
2.2 O PIBID na escola-campo .....	58
2.3 Percursos metodológicos: desafios e opções .....	59
2.4 Primeiro caso: A intolerância contra a Umbanda representada na fala de um aluno .....	61
2.4.1 Contextualizando a turma do 5º ano .....	61
a - Perfil do aluno gerador do primeiro caso .....	62
b - Rotina do aluno protagonista do primeiro caso.....	62
c - A ficha individual de avaliação descritiva.....	63
2.4.2 Entre a coceira e a macumba: representações de bem e mal . .....	65
2.4.3 O caso da Mãe Gilda.....	70
2.5 Segundo caso: A intolerância contra o Candomblé representada na figura do licenciando.....	72
2.5.1 A reprodução de um cântico pode ser vista como rito ?.....	78
2.5.2 Qual a diferença entre rito e performance?.....	80
2.6 Terceiro caso : A intolerância contra o Islã representada na figura da direção escolar .....	85
2.6.1 A aula .....	85
2.6.2 Consequências da aula .....	86
2.6.3 Descrevendo o contexto familiar e seu efeito na escola .....	87
2.6.4 Quando o conhecimento sobre o religioso pluralista coloca em xeque o conhecimento religioso oferecido pela família .....	88
2.6.5 Fundamentalismos: desfazendo estereótipos .....	90
 <i>Considerações Parciais</i> .....	 94
 <b>3. VOLTANDO ÀS ORIGENS</b> .....	 97
3.1 Conexões entre Educação e Fenomenologia da Religião .....	97
3.2 Pedagogia sócio- interacionista ou antropologia cultural ? .....	103
3.3 A abordagem do fenômeno religioso e uma visão fraca de laicidade .....	109

3.4 Sobre o véu: Curiosidade e fascínio <i>versus</i> Insegurança e repulsa .....	116
3.5 A rejeição ao Islã, aos cânticos do Candomblé e aos objetos de Culto Afro ....	119
.....	119
<i>Considerações Parciais</i> .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<i>Referências e Bibliografias</i> .....	135
<b>ANEXOS</b> .....	144

## INTRODUÇÃO

O problema sobre o qual tenho me debruçado nos dois últimos anos tem sua causa direta na forma como tem sido tratado o tema religião no âmbito da escola pública. A questão é que sendo este tema abordado ou não, o tratamento dispensado às tradições religiosas é desigual e reprodutor de práticas que legitimam algumas religiões em detrimento de outras.

A escola, sob a confortável alegação de instituição laica não se preocupa em enxergar no componente curricular Ensino Religioso (ER) um espaço adequado para a problematização de questões ligadas à (in)tolerância religiosa.

Assim, pensando em como muitos alunos e alunas estão sofrendo discriminações das mais variadas maneiras comprometendo a evolução de sua própria trajetória escolar é que fez-se a utilização da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de ER para destacar alguns dispositivos da (in)tolerância religiosa numa escola da rede estadual de ensino de Juiz de Fora onde a disciplina está prevista em seu currículo.

PIBID, que significa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é uma política pública do governo federal que busca além de maior qualidade na formação dos licenciandos, a melhor valorização da carreira de magistério.

Por se tratar de uma política pública estando sujeita as intempéries governamentais e, portanto, às precariedades estabelecidas por jogos de interesse e disputas políticos cada vez maiores, o PIBID precisa se reafirmar a cada dia comprovando sua relevância e contribuição para o processo formativo de professores, sejam eles aspirantes ou já licenciados. Esta incansável militância visa garantir a manutenção do projeto, uma vez que ele sobrevive sob a ameaça de extinção a cada troca de ministério ocorrida no poder executivo.

Vale dizer que mudanças políticas no quadro governamental do Brasil colocam em xeque programas vitais para os serviços básicos que o governo tem obrigação de prover, como é o caso da educação. Tais mudanças políticas muitas vezes resultam em rupturas de projetos importantes para a formação do professor brasileiro. O PIBID/ER nestes três anos de funcionamento conviveu com inúmeras idas e vindas (a relação das datas destas idas e vindas encontram-se entre os ANEXOS) do projeto que esteve desde o fim do seu primeiro ano de execução, sofrendo periodicamente políticas de sufocamento que consistiram em e-mails oficiais além de boatos em redes sociais informando que o PIBID estaria na iminência de acabar. Assim, toda a equipe do PIBID/ER trabalhou até o momento atual sob o impacto de certa insegurança criada por ameaças de corte de bolsas e eliminação de vários outros sub-projetos como Artes e Educação Física. Isto gerou um clima de instabilidade que resultou em

dificuldades para a pesquisa em questão, pois, por não saber até quando o projeto se estenderia, optou-se por reduzir o número de idas até a escola. Assim, para não prejudicar os alunos com um projeto inconcluso (pois a qualquer momento esse poderia se findar-se) optou-se apenas pela manutenção das reuniões semanais em detrimento da regência de aulas. Desta forma, os licenciandos faziam planejamentos e estudavam textos pertinentes a área de Ciência da Religião (CR) e ER e, com isso, pode-se dizer que sua experiência na escola foi restringida<sup>1</sup>.

Sobre a delimitação do tema, partimos do suposto que a formação identitária da criança passa pela experiência vivida nos anos de escola, uma vez que nela se desenvolvem aspectos físicos, psicológicos, morais e cognitivos por meio das relações sociais (PIAGET,1975); (VYGOSTSKY,1992); (WALLON,1992). Em se tratando de religião e/ou religiosidade das e nas situações que podem ser presenciadas na escola, podemos identificar cenas diversas que vão desde a curiosidade e o questionamento sobre as tradições religiosas e seus costumes, até reações de repugnância e desprezo, muitas vezes, respaldadas em simples falta de conhecimento acerca do que são as religiões.

Diante esse quadro de reações variadas, interessou-nos justamente o entendimento sobre a contribuição que o PIBID/ER tem proporcionado na escola onde está em curso. Por esta razão, a análise dos limites do PIBID a partir do estudo de casos pareceu-nos a mais indicada por entender que a diversidade cultural e sócio-política no contexto escolar pode ter alguma influência na forma como se configuram as relações entre educandos, educadores e comunidade escolar em geral. Interessou-nos, nesse sentido, saber como esses atores concebem a diversidade religiosa dentro do ambiente escolar, como ela deve (ou não) ser abordada e em que medida o PIBID atende a essa demanda de ensino e reflexão sobre a religião como fenômeno histórico-cultural.

Quanto à questão problematizadora que orientou essa pesquisa, tanto teórica quanto empiricamente, pareceu-nos relevante a observação de que existem meninos e meninas em idade escolar que não se veem representados no cenário educacional por inúmeros motivos, dentre os quais, e razão geradora desta pesquisa, está o de ordem religiosa. Além dos

---

<sup>1</sup> Vale dizer que no ano de 2016 foi realizado junto à escola-campo apenas um projeto com as turmas, intitulado DEVOÇÃO, cuja duração foi de 5 semanas. Neste ínterim a equipe se encontrava semanalmente para discutir textos de formação e avaliar materiais didáticos produzidos em outros estados. Ao final do ano realizamos uma confraternização sob o tema diversidade onde a história da Yara (As aventuras de Yara no planeta Oculares-conhecendo, respeitando e convivendo com a Diversidade religiosa e os Direitos Humanos- Vol. 1- Edifurb, 2013, Blumenau) foi dramatizada por alunos e *pibidianos* para todas as turmas dos anos iniciais e os trabalhos realizados pelos alunos na época do projeto DEVOÇÃO foram expostos para toda a escola.

estudantes não-religiosos há estudantes religiosos de tradições religiosas não majoritárias que, enquanto vítimas da (in)tolerância legitimada no espaço escolar, principalmente, pelo tratamento universalizante e padronizado ao qual lhes é imposto, começam a se desinteressar pelas aulas que, por sua vez, não são significativas. Vale ressaltar que supõe-se que elas não sejam significativas, uma vez que não contemplam as diversidades presentes na escola. Com isso, fica estabelecido certa vulnerabilidade do processo de ensino–aprendizagem podendo muitas vezes comprometê-lo e, em última instância, acarretar o que chamamos na linguagem técnica de “fracasso ou evasão escolar”. Acrescentamos a isso um impacto nas relações sociais deste aluno/aluna que uma vez excluído/a da escola também é excluído/a na vida social, profissional, etc.

Diante do exposto, perguntou-se fundamentalmente pelo significado do PIBID de ER no âmbito escolar onde está inserido: Qual a sua contribuição? Em que medida o PIBID consegue dar tratamento adequado ao problema da (in)tolerância religiosa naturalizada e admitida nos espaços escolares? Quais os limites que enfrenta no trato da diversidade religiosa em sala de aula e diante a uma comunidade escolar que reivindica a laicidade da escola ao mesmo tempo em que “fecha os olhos” para a presença da hegemonia católica dentro da própria instituição escolar?

O principal objetivo deste trabalho foi analisar a experiência do PIBID/ER desde a sua implementação observando a recepção, as especificidades históricas e sociais da comunidade onde o projeto esteve em curso destacando seus avanços e seus limites na construção de um quadro possível de equidade religiosa.

Enxergou-se a hipótese de que o modelo de PIBID utilizado em nossa realidade contempla o conhecimento de diversas expressões religiosas, ao mesmo tempo em que permite aos discentes, oportunidades de refletir sobre religiões num espaço que deve ser ao mesmo tempo autônomo e laico, fornecendo-lhes instrumentos para construção de suas próprias opiniões sobre religião. Tendo em vista o desenvolvimento do PIBID num período curto de tempo, que corresponde há três anos, e considerando as intempéries governamentais, supõe-se que ele tenha apresentado limites.

Este projeto se justifica pela necessidade de criar tempos e espaços que contemplem o debate e a reflexão acerca da pluralidade religiosa presente no contexto escolar. Entendemos ser possível, pela implementação do ER como disciplina que dialoga com outros conteúdos, diluir fronteiras, praticar a alteridade e, principalmente, sensibilizar a comunidade escolar para a temática da (in)tolerância. Esta pesquisa, portanto, se constitui instrumento para

diagnosticar a presença ou não (em seus diferentes níveis), da (in)tolerância religiosa em ambientes escolares, assim como produzir dados que respaldem novas pesquisas e contribua para formação de uma literatura específica que sirva a esta área de conhecimento visto que percebemos pouca produção científica alinhada com a legislação vigente.

Antes de mostrar os casos que confirmam a presença de (in)tolerância religiosa em três segmentos envolvidos com o PIBID/ER considerou-se as condições que antepuseram-se às exposições dos casos recortados da escola-campo. Primeira consideração é que quando a disciplina ER é oferecida, os professores que a lecionam são diariamente impelidos a justificar a relevância de seu conteúdo na formação dos educandos. A segunda consideração a ser feita tem a ver com a realidade local do município de Juiz de Fora, onde nenhuma escola de anos iniciais do ensino fundamental foi instrumentalizada para dar tratamento adequado ao tema.

Em consonância com a demanda emergida no campo foram selecionadas três situações ocorridas no espaço de dois anos dentre as muitas observadas durante o período em que o projeto funcionou ininterruptamente, sob a minha supervisão. Para analisar a (in)tolerância religiosa manifestada nos três casos que estruturam esta dissertação utilizou-se o conceito weberiano de rejeição com vistas a buscar um diálogo com as prescrições religiosas que atribuem significados a certas condutas e que podem resultar em discriminação. A partir disso verificou-se se o trabalho do PIBID que está pautado em uma abordagem fenomenológica, de fato, contribuiu para relações menos conflitantes no que diz respeito as tradições religiosas.

É importante ressaltar que esta pesquisa também se constitui de análise documental como atas de reunião pedagógica, de pais e colegiado, incluindo relatos da comunidade escolar que fizeram parte de nosso acervo empírico. Houve ainda, uma terceira dimensão nesta pesquisa que consistiu em integrar a minha experiência profissional como docente-pesquisadora à dissertação ora proposta.

Como referencial teórico para analisar as origens e os desdobramentos da (in)tolerância que se processam no interior dessas construções sociais e históricas, foram usados principalmente dois autores que embora estejam distantes temporalmente, possuem pontos de intersecção no que concerne a discussão religiosa para além da superficialidade do método positivista. Ambos revelam olhares aproximados no que diz respeito à fenomenologia da religião, quais sejam Weber e suas obras *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (2013), *Metodologia das Ciências Sociais* (1992), *Ensaio de Sociologia* (1982) e Asad (1932) através de seus textos *A construção da religião como uma categoria antropológica*

(2010), *Thinking about religion, belief, and politics* (2012), *Religion, Nation-State, Secularism* (2012).

Embora exista quase um século que separe Weber<sup>2</sup> e Asad<sup>3</sup>, os dois autores analisam a religião através do mesmo recorte sócio-histórico da realidade: a modernidade ocidental. Weber (1982) por oferecer significativas contribuições acerca das rejeições religiosas do mundo e suas direções permitiu-nos entender certos aspectos da (in)tolerância religiosa sem perder de vista a necessidade da negociação entre as partes conflitantes. Asad (2010) por sua vez, relativiza conceitos de religião, modernidade e nacionalismo interpelando-nos a criticar esses conceitos utilizados no ocidente que excluem e portanto impedem-nos de entender as novas configurações que se estabelecem ao redor do mundo a partir dos movimentos migratórios e de transnacionalização e que também tem sua repercussão no Brasil.

Ao apontar esses dois autores intencionou-se recobrir o objeto integralmente visto que se trata de um fenômeno ambíguo e multifacetado (HUFF JUNIOR, 2012) e que portanto careceu de uma abordagem ao mesmo tempo compreensiva - Weber – e crítica – Asad. Outro ponto que foi considerado como de grande relevância ao escolher estes autores é o fato de que ambos consideram que, o peculiar de cada religião, algumas vezes, escapa ao método. Em se tratando de religião na escola é de suma importância pensar nas variáveis que compõem este processo.

Como esta pesquisa teve o objetivo de atingir o público docente da escola básica o qual não está familiarizado com muitas expressões caras a CR bem como conceitos e autores, optou-se por apresentar/problematizar as concepções de religião, laicidade e tolerância antes de adentrar nas análises propriamente ditas. Os conceitos adotados neste trabalho fazem-se ponto de partida para iniciar a discussão que circunda o par RELIGIÃO-EDUCAÇÃO.

Assim, além dos teóricos que tratam da área de referência para o ER foi necessário também dialogar com autores que lançaram bases para a concepção de Educação que se tem atualmente no Brasil e por atender a uma marcante característica brasileira no que diz respeito a religião. Esta que é vista como algo tão introjetado no cotidiano das pessoas e que às vezes é confundida como cultura é que se torna tão plausível estudá-la. Assim, a religião se torna elemento estruturante na construção do processo cognitivo dos/as alunos/alunas. Desta maneira é que a corrente sócio-interacionista foi acionada para discutir a relação entre RELIGIÃO e EDUCAÇÃO como tema relevante na escola. Com isto, uma das possibilidades

---

<sup>2</sup> Nascido em 1864.

<sup>3</sup> Nascido em 1932.

metodológicas neste cruzamento de campos do saber, ergue-se a Fenomenologia da Religião como uma aliada da Educação no sentido de se fazer “ponte” entre a CR e o ER tornando os conteúdos que são produzidos na universidade palatáveis aos alunos dos anos iniciais. Desta forma, acredita-se que este trabalho pode dar uma real contribuição para o meio acadêmico uma vez que a conexão entre sócio-interacionismo e Fenomenologia da Religião sugere algo inédito para muitos professores.

Um pouco sobre o processo histórico de construção da disciplina ER

Desde o período colonial onde vivíamos tutelados pelo poder da Igreja Católica carregamos o ranço da orientação jesuítica especificamente proselitista e por consequência excludente. Porém, séculos se passaram e a presença evangelizadora dos jesuítas cedeu lugar a uma grande lacuna, que o estudo da CR no que diz respeito à definição do objeto e da abordagem metodológica do ER, tem buscado preencher modificando assim a sua identidade (JUNQUEIRA, 2012, p. 604).

Devido a este processo histórico anteriormente citado, na rede estadual de ensino de Minas Gerais ainda contamos com a resistência por parte dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto à formação continuada, principalmente pelo fato de que esta disciplina não era incumbência desses professores. Vale dizer que atualmente, por uma reformulação do governo estadual, todos os professores dos anos iniciais receberam a incumbência de ministrarem também a disciplina ER, sem qualquer formação, e assim, aqueles professores “formados” para lecionarem ER somente atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Com a presença do PIBID/ER em Juiz de Fora há cerca de três anos e a considerável adesão de toda a comunidade escolar como professores, supervisores pedagógicos, diretor escolar, pais, alunos e o segmento de serviços gerais, a questão no âmbito da escola-campo foi relativamente amenizada em termos de oferta deste conteúdo para os estudantes dos anos iniciais.

A partir do panorama exposto esta dissertação foi estruturada em três capítulos: no capítulo um, *A conjuntura do campo*, objetivou-se alocar o PIBID enquanto objeto de pesquisa num determinado tempo e espaço para que a partir desta localização ele pudesse mostrar seus desdobramentos e contornos, passando pela resistência da CAPES em assumir as licenciaturas, analisando o PPP da CR como graduação capaz de oferecer uma formação ao mesmo tempo laica e autônoma para tais profissionais; mostrando os principais modelos de ER existentes no Brasil, além de algumas inferências necessárias acerca do binômio

tolerância/intolerância sensibilizando o leitor para os casos que serão tratados no segundo capítulo.

No capítulo dois, *Estudo de casos: Por que a Umbanda, o Candomblé e o Islã?* Serão apresentados os caminhos metodológicos escolhidos pela pesquisadora, bem como os dados gerais da escola-campo a fim de que o contexto seja evidenciado e assim compreendido o que se passa em seu interior. Neste capítulo, após a identificação de que as tradições alvo de atitudes intolerantes são a Umbanda, o Candomblé e o Islã (detectadas através da experiência do PIBID) em três segmentos distintos, houve uma primeira etapa analítica. Assim, buscou-se no primeiro caso, entender as raízes de uma associação entre Umbanda, coceira e macumba a partir da ideia de imaginário coletivo e estigmatizações que foram construídas ao longo dos períodos históricos e que repercutem até os dias atuais resultando em representações de bem e mal. No segundo caso, identificou-se o Candomblé como uma tradição rejeitada aparentemente pela necessidade de respeitar os limites da Fenomenologia da Religião no espaço laico escolar. Após leituras e estudos e uma nova entrevista com o envolvido no segundo caso, verificou-se não ser a preocupação com a laicidade o único motivo que impedia a abordagem do candomblecismo. No terceiro caso, constatou-se uma relação com o primeiro no que diz respeito ao imaginário que é cotidianamente construído por falta de conhecimento mais aprofundado e que atribuiu ao Islã, assim como para as religiões de matriz africana e não cristãs, uma ideia negativa. Assim, os três casos demonstram a imprescindível necessidade de ambas as partes (intolerante/tolerado) estarem dispostos a negociar seus fundamentos.

No capítulo três, *Voltando às origens: conexões entre Educação e Fenomenologia da Religião* percebeu-se a necessidade de retornar a alguns pensadores que nortearam concepções de Educação a fim de encontrar pontos de interface entre essas teorias educacionais e a Fenomenologia da Religião. Este último capítulo traz explicações sobre como o método fenomenológico pode ser aliado na abordagem do objeto religioso contribuindo para a não rejeição seja ao Islã, aos cânticos do candomblé, aos objetos de culto afro ou a qualquer manifestação religiosa que seja diferente daquela professada por “mim”.

Nas *Considerações finais*, serão apresentadas algumas aproximações e distanciamentos entre as duas áreas do saber EDUCAÇÃO e RELIGIÃO e alguns encaminhamentos da pesquisa. Nesta parte final destaca-se que nas atividades práticas do PIBID/ER existe a contribuição de um modelo de ER que subsidiado pela área de referência CR tem contemplado o aspecto religioso como um fenômeno histórico-social com potencial

epistemológico para formar plenamente o educando/a uma vez que considera-o/a um sujeito/a composto/a de subjetividades e que está em relação com o mundo que o/a cerca.

## 1. A conjuntura do campo

### *1.1. Políticas docentes no Brasil - Da transitoriedade à permanência*

Para introduzir o assunto sobre política pública há de se tocar primeiramente no perfil do professor sul-americano perante os demais profissionais de outros continentes, confrontando-os com a intenção de trazer à tona algumas peculiaridades. Tal consideração é de suma importância para que entendamos a relevância de determinadas políticas no Brasil.

O professor brasileiro estuda quatro anos a menos que o dos Estados Unidos e do Japão, tem acesso a um menor capital cultural que os demais profissionais em seu próprio país e seu salário normalmente contribui com quase metade do orçamento familiar, segundo estudos realizados<sup>4</sup> por Vaillant (2006).

Existem no Brasil professores cujos salários perfazem 100% da renda familiar. Isto não seria um problema se tivéssemos um salário compatível com todas as exigências do mercado e o devido prestígio social que outras profissões possuem. No entanto, o que se observa é que muitos ainda tendem a complementar sua renda com atividades que não têm qualquer relação com a prática docente.

A partir de um quadro de sucessivas dissonâncias instalado na educação desde a formação inicial do professor até o efetivo exercício da profissão, passando pela formação continuada e um complexo conjunto de fatores que envolvem o ofício de ser professor, muita coisa deve ser considerada antes de criticarmos certas condutas e iniciativas governamentais. A formação inicial e continuada do professor bem como a sua valorização, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil.

Uma ideia amplamente difundida e assimilada acriticamente pela grande maioria da população diz respeito ao entendimento de que a educação é a base de todas as outras profissões, por isso deveria ser a mais valorizada socialmente. Percebe-se nesta ideia comungada em conversas informais que são reforçadas pelas publicidades do governo, como um grande paradoxo, pois: como a profissão que se faz a base para todas as outras pode ser na realidade a mais desvalorizada? Basta conversar com um professor que em cinco minutos constata-se o verdadeiro abismo existente entre o professor que temos e o professor que queremos. Nota-se então que não há uma emancipação do discurso que se faz dos fatos, ou seja, condena-se essa tal valorização ao campo da utopia.

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa Denise Vaillant discute a profissão docente no contexto da América Latina afirmando que variáveis como poder aquisitivo, escolaridade e condições socioeconômicas peculiares de cada país devem ser consideradas ao se elaborar políticas docentes.

A área da educação conta com milhares de profissionais que não desfrutam de uma boa formação, seja ela inicial ou continuada. Isto reforça a desvalorização que tem suas origens históricas às quais estamos submetidos até os dias atuais. Parte deste problema, pode-se inferir, deve-se também ao nosso processo de colonização cujo modelo não ocorreu com objetivo de construir uma nova sociedade ou uma nova nação, mas ao contrário, ela se deu através de uma motivação perversa de nossos colonizadores orientada pela busca de riquezas e sobreposição de cultura, sem qualquer intenção de povoamento ou diálogo (HOLANDA, 1936, p. 43).

O fato é que, resgatando o nosso quadro histórico, verificamos muita pouca vontade política em reverter este panorama de forma definitiva. Portanto, o que observamos é uma resposta do governo às pressões nacionais e internacionais para que reestruture e melhore os índices que medem o nível de qualidade da educação no país, com vistas a elevar sua credibilidade no exterior, fazendo jus aos empréstimos oportunizados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Neste sentido, o governo federal criou algumas políticas de incentivo ao magistério. Políticas estas denominadas por alguns como “transitórias”mas que se tornaram vitais por levarem à velha escola, propostas mais arejadas que fortalecem o processo de ensino-aprendizagem.

É fato que precisamos de mudanças estruturais e não paliativas, mas as primeiras derivam-se das segundas. As políticas estruturais não nasceram prontas, elas passaram por recriação e avaliação sendo repensadas e adaptadas num movimento dialético. Ou seja, em algum momento as políticas que hoje são estruturais um dia foram paliativas ou transitórias. É através de experiências menores que amadurecemos iniciativas mais ousadas.

Gatti (2011), uma estudiosa de políticas educacionais no Brasil, reconhecida internacionalmente por seu estudo aprofundado na área educacional, constata em seu trabalho que resultou de uma parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Organização das Nações Unidas (ONU) que “cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir na escola” (GATTI, 2011, p. 25). Com esta declaração fica evidente o descompasso entre as demandas da educação básica e os programas de formação para o magistério.

Ainda no texto citado anteriormente, a autora mostra através de dados quantitativos os esforços do governo em aumentar os anos de escolaridade da população, investir na

infraestrutura, orientar os currículos e ampliar as oportunidades na educação superior, além de deslocar a formação do professor de nível médio para a superior. Programas de formação continuada, melhoria dos livros didáticos com vistas a atender um currículo que prime pela igualdade na diferença, entre outros, buscam retirar da invisibilidade aqueles que sempre foram preteridos. Estas iniciativas ainda que não tenham se configurado em solução para a crise na educação, não podem deixar de ser destacadas.

As autoridades educacionais perceberam que o ensino exclusivamente propedêutico, ou seja, dissociado de experiências adquiridas, seria inócuo. Com isto, pode-se dizer que vem ocorrendo há algumas décadas, neste país, reformas curriculares orientadas pela noção de competência em que deixa-se de cobrar mera reprodução de saberes letrados e leva-se o aluno a mobilizar conhecimentos e habilidades que respondam a uma dada situação, de modo satisfatório.

No entanto, estas reformas não foram intensificadas ao ponto de melhorar a qualidade do ensino de maneira significativa. Talvez, isto tenha uma dimensão mais profunda do que imaginamos. Se o próprio professor que é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem não relaciona conhecimento acadêmico com profissional a partir de espaços flexíveis, como ele poderá transitar pelos conteúdos de maneira a alargar a criticidade de seus alunos rumo a uma sociedade mais igualitária?

Até bem pouco tempo atrás, enxergava-se a formação do professor dividida em dois momentos. Conforme Gatti (2011) “o que se precisa buscar não é uma sequência fixa de dois momentos, onde no primeiro ocorre a formação inicial” (GATTI, 2011, p. 91) como a própria nomenclatura sugere, “e somente depois ocorre a formação continuada com base nas experiências do trabalho” (GATTI, 2011, p. 91). Esta visão fragmentada precisa ser superada pois ela não nos ajuda. As experiências e vivências extrapolam os períodos estipulados por nós, seres humanos, elas são atemporais e subjetivas. “O magistério é uma profissão de interações humanas, o que clama por uma formação específica que a configure com características profissionais distintas” (GATTI, 2011, p.94). Essa formação distintiva consiste em integrar as experiências docentes à formação inicial passando necessariamente pela superação de problemas cristalizados que comprometem a profissão e podem ser elencados aqui, como:

- Ambiguidade no exercício do magistério pois ao mesmo tempo em que somos vistos como missionários na arte de formar cidadãos, estamos sujeitos a uma racionalidade burocrática caracterizada pela avaliação, supervisão, enfim, inúmeras atribuições que perfazem a legitimidade do cargo de professor;

- A separação histórica e hierarquizada entre os professores dos anos iniciais que antigamente só precisavam do Ensino Médio para lecionar e os professores de disciplinas específicas, cuja formação sempre se deu em nível superior;
- O desequilíbrio e a desarticulação entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica, no caso das licenciaturas;
- A formação panorâmica, em geral, encontrada nos currículos que se fazem insuficientes para que o professor faça com segurança um planejamento, ministre aulas e ainda avalie atividades de ensino para crianças, adolescentes e jovens - em desenvolvimento;
- Modelos reducionistas de gestão de políticas públicas que não têm condições de dar conta da complexidade que é o ofício de ser professor e que investem somente na formação continuada não respondendo à crise na educação.

Programas de iniciação à docência que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem ajudar a reduzir o peso das tarefas atribuídas ao professor na escola. Dentre algumas, ressalto as principais: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar, planejar adequadamente as atividades de ensino desenvolvendo um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores e fazer com que os iniciantes se convençam do quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Talvez um dos motivos que contribuem para tornar a formação docente um grande desafio para as políticas educacionais esteja relacionado ao enorme contingente de profissionais, que em 2012, segundo a *Folha Vitória* (2017) estava na ordem dos 2,3 milhões na educação, sendo maior que o quantitativo dos médicos, por exemplo. Estas são premissas mínimas que devem ser consideradas se pretendemos desfazer certas assimetrias.

No Brasil, o docente só consegue melhoria salarial afastando-se da sala de aula e isto pode ocorrer através do acesso a um cargo de diretor ou através de licença para aprimoramento profissional<sup>5</sup>.

Assim, alçando planos como educação de nível superior e concursos que lhes garantam salários mais condizentes, com maior qualidade de vida, o professor que deseja “crescer” na profissão acaba por abandonar ou desistir da educação básica. Isto, ao nosso ver reforça o efeito perverso da desvalorização da classe, pois justamente aqueles que buscam qualificação acabam se interessando por outros níveis de atuação. Sabemos, entretanto, que há

---

<sup>5</sup> Isto está condicionado ao sistema no qual o professor está inserido podendo ser de âmbito municipal ou estadual cujas estruturas oferecem planos de carreira diferentes, que visam incentivar a qualificação com vistas a cursar mestrado ou doutorado.

professores atuantes na educação básica, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, que também buscam qualificação e ainda assim com todos os entraves permanecem neste campo de trabalho.

#### 1.1.1. O projeto de Lei que trata da residência pedagógica como política permanente e outras iniciativas isoladas

Está sendo debatido pela Comissão de Educação, em nível de audiência pública, o projeto de Lei PL-7552/14 cujo autor é o senador Blairo Maggi. Tal projeto institui a residência pedagógica para todos os professores de educação básica do Brasil. Obviamente o projeto na íntegra carece de ajustes e discussões como, por exemplo, o fato desta residência ser opcional.

A fim de iniciar uma aproximação de nosso objeto de estudo chamar-se-á a atenção para a tônica deste projeto que está na inserção do aluno aspirante a professor na escola básica a partir das premissas do PIBID, que será explicado de maneira mais detalhada no próximo tópico, mas que desde já, aqui, é compreendido como espécie de política de formação docente. Isto nos leva a pensar que o PL-7552/14 não é um projeto tão inovador como sugerem as discussões no âmbito da câmara dos deputados. Basta acessar o site de notícias<sup>6</sup> da câmara federal para encontrar vários pontos de intersecção vislumbrados por outras políticas educacionais. O que notamos neste projeto de lei é um aperfeiçoamento do que já ocorre em alguns estados, como Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Norte e Paraíba.

Enquanto há controvérsias sobre o projeto de lei devido a sua viabilidade, o governo do estado de São Paulo, há dois anos, está oferecendo um Programa de Iniciação à docência que se aproxima significativamente de nosso objeto de pesquisa. Isto, principalmente, no que se refere ao envolvimento do licenciando em planejamentos com o professor que o recebe na escola, além do suporte efetivo do docente na universidade. Tal processo torna o aluno-licenciando protagonista em seu processo de formação docente ao mesmo tempo que o ampara num diálogo franco entre escola e universidade.

Este projeto no estado de São Paulo, cujo nome é Residência Educacional, atinge 1.392 escolas de todo o estado, as quais apresentaram baixos índices no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP). Está prevista nele uma jornada semanal de 15 horas, em que, inicialmente, o contrato é de um ano e meio podendo ser prorrogado por mais um.

---

<sup>6</sup> Disponível em <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/495016-COMISSAO-DEBATE-RESIDENCIA-PEDAGOGICA-PARA-OS-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA.html>. Acesso em 12 mar. 2016.

Ressalta-se que o licenciando recebe uma bolsa para realizar esta residência e que a intenção do projeto é inserir 10.396 estudantes de licenciatura nas escolas públicas, recebendo uma bolsa de 600 reais, incluindo o auxílio para transporte.

Como o próprio nome sugere, a residência pedagógica foi inspirada no modelo de formação dos médicos que prevê uma residência de dois anos em hospitais para que na conclusão do curso de medicina, ele/ela torne-se especialista em alguma área. Adaptado para a educação, esta modalidade não pretende ser confundida com o já conhecido estágio curricular, já prescrito na legislação com uma carga horária mínima de 400 horas para completar a formação. Não seria falsa a crítica ao antigo estágio supervisionado como mero cumprimento de obrigações burocráticas. Basicamente, porque não apresenta os resultados esperados pelas licenciaturas. Ao sair da universidade, muitos são os casos de estudantes que não possuem acompanhamento que os permita prosseguir e desenvolver suas atividades de maneira coerente com as inúmeras atribuições de um professor. Em outras palavras, a bagagem teórica de um licenciando das atuais graduações não é compatível com o conhecimento prático que ele deveria ter, revelando um não aproveitamento do conhecimento apreendido na formação inicial.

A residência pedagógica propõe uma imersão no universo escolar antes de se declarar que aquele profissional está de fato habilitado. Neste período, o aspirante de professor participa efetivamente das atividades do dia-a-dia da escola. Nesta perspectiva, existe uma peça chave para o sucesso do projeto, que é a junção da universidade com a escola a fim de que a pesquisa e os saberes acadêmicos sejam revertidos em prática, ao mesmo tempo em que alimentam a experiência. É importante dizer que este formato não tem intenção de colocar o licenciando para resolver casos de emergência ou contratemplos advindos da rotina escolar como substituição de professores, etc. Também não é permitido que o licenciando seja “utilizado” para dar reforço na escola numa tentativa desesperada de suprir o que o próprio professor regente não conseguiu fazer em termos de superação das dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Com base nas informações descritas, temos a confirmação de que as políticas tidas como “transitórias” são necessárias para que sirvam de subsídios para a construção de políticas estruturantes. Tanto a iniciativa do estado de São Paulo quanto o projeto de Lei que está tramitando no congresso nacional, além de algumas iniciativas isoladas ocorridas em diferentes municípios do Brasil, demonstram aproximação com o que se propõe no PIBID,

quando não, denotam uma afinidade com os mesmos pressupostos teóricos do projeto idealizado pela CAPES.

### 1.1.2. PIBID, uma política transitória?

Dentre as políticas docentes existentes no Brasil está o PIBID, criticado por alguns e fonte de esperança para tantos outros alunos e professores. Os envolvidos acreditam nele como política que deveria estar enraizada em nossa cultura de formação inicial e continuada, refletindo naqueles que governam o Estado-nação, em vez de viver sob a ameaça de extinção a cada nova crise econômica ou política que surge no país.

Quando evocamos a ideia de que o PIBID assim como outras políticas de formação docente são criticados por alguns estudiosos, na verdade estamos nos referindo àqueles que defendem o pensamento de que com formação inicial adequada não precisaríamos de programas como o PIBID. Ora, os modelos de formação inicial para docentes são adaptáveis e flexíveis (GATTI, 2011, p. 91), portanto eles não estão fechados. Conforme Freire (1996, p. 22) dizia a respeito da educação sobre sermos seres inacabados e estarmos em constante evolução. Da mesma forma, não se percebe modelos de formação inicial tão eficientes que prevejam e contemplem todas as demandas postas pela sociedade ao ponto de dispensar qualquer política de formação continuada. Justamente porque somos seres inacabados e neste mesmo sentido caminha a nossa formação é que sempre será demandado ao ofício de professor a busca e o apreço por estudos, atualizações e pesquisas, haja vista que nem em países como a Finlândia<sup>7</sup>, reconhecida como referência internacional em educação básica, dispensa-se a criação de políticas de formação continuada para manter seu corpo docente alinhado com as transformações das sociedades atuais.

Em se tratando de PIBID, este configura-se numa tentativa de tornar a carreira de professor mais atraente para os licenciandos aproximando a universidade da escola e vice-versa. Nesta dinâmica julga-se ser possível mostrar a realidade escolar de maneira mais

---

<sup>7</sup> Destaco a Finlândia nesta ponderação por ser considerado um país referência quando o assunto é qualidade na educação e valorização da carreira de magistério. Lá, 98% dos alunos estão na escola pública, e isto não requer investimentos suntuosos na educação. No entanto, a Finlândia se destaca por ter um dos melhores sistemas de ensino do mundo. No programa internacional de avaliação de alunos (PISA), a Finlândia ficou em 3º lugar enquanto que o Brasil acumulou a 53ª posição. Vale lembrar que o ano letivo finlandês é mais curto que o brasileiro, sua perspectiva não é conteudista e avaliações externas como o nosso PROEB não existem naquele país, além de o professor possuir prestígio social. Sabemos das peculiaridades de cada realidade no que diz respeito às limitações de cada nação, mas países como a Finlândia não possuem soluções milagrosas para equalizar a questão educacional de países que possuem um contexto histórico/geográfico/econômico menos favorecido, como é o caso do Brasil. No entanto, estes exemplos mostram-nos que uma solução para a educação seria valorizar e dar autonomia ao professor para exercer sua função conforme explicitado pela ministra da educação da Finlândia à imprensa brasileira através de entrevista. (TERRA, 2013).

consistente aos futuros educadores e educadoras, minimizando os impactos relativos ao ingresso e à permanência destes profissionais na escola.

O PIBID pode ser visto para além da formação inicial dos aspirantes ao magistério que estão na universidade. A partir do diálogo e da troca de experiência entre os profissionais da escola e os *pibidianos*<sup>8</sup>, fica estabelecido um aperfeiçoamento mútuo que pode ser visto como formação continuada para os professores lotados nas escolas e que fazem parte do projeto.

O PIBID possui uma abordagem que pretende deslocar a autoridade do conhecimento acadêmico para o espaço escolar, ou seja, os *pibidianos* entendem que não é somente na Universidade que se produz conhecimento, mas também na escola tal dinâmica pode ocorrer. Assim, a escola é vista como grande laboratório para os pesquisadores tornando-se aliada numa dupla atribuição que ao mesmo tempo proporciona formação e gera produção de conhecimento.

### 1.1.3. A CAPES como gestora nacional das políticas de formação de professores

Enquanto autarquia do MEC, a CAPES cuidava apenas das pós-graduações de todo o Brasil, a partir de reformulações administrativas, a CAPES assumiu as graduações em licenciatura desde 2007, além de novas atribuições relacionadas à formação de profissionais do Magistério da Educação Básica por todo o país. Através da Lei 11.502/07 a CAPES teve sua estrutura modificada pelo MEC passando a coordenar o sistema nacional de formação de professores no que tange inclusive a elaboração de políticas. Assim, há quase dez anos, a CAPES fomenta a formação inicial e continuada dos professores de educação básica. É de sua competência planejar ações a longo prazo para a formação em serviço, acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações do Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas (INEP), entre outros (Capes, 2008). Vale lembrar que a Plataforma Freire, cujo portal é responsável por oferecer cursos à distância para os mais diversos contextos de aprendizagem, foi criada pela CAPES.

Em se tratando de uma iniciativa de grande abrangência e ousadia como é a Plataforma Freire, esperava-se uma maior amplitude no sentido de oferecer também o ER na formação à distância. No último edital ocorrido em abril/maio de 2016, das 105 mil vagas em cursos de licenciatura oferecidos pela Plataforma Freire, as áreas contempladas foram: Matemática, Química, Física, Biologia, Português, Ciências, História e Geografia. A justificativa do MEC (2016) em não contemplar algumas disciplinas estaria baseada em

---

<sup>8</sup> *Pibidiano* é uma expressão utilizada para designar aquele que participa do projeto PIBID.

informações do último censo escolar onde foi detectado que 374.829 professores precisavam complementar a sua formação. Com esta medida, o governo federal espera diminuir o número de professores que lecionam disciplinas para as quais não possuem a formação adequada e, também neste sentido, o PIBID teria função. É importante que seja destacado o quadro existente no Brasil antes da CAPES assumir a formação de professores para mostrar o quanto houve de incremento na Educação básica a fim de superar distorções históricas<sup>9</sup>.

## *1.2. O PIBID*

O PIBID nasceu a partir da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, um processo que ficou conhecido como REUNI, instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Esta teria sido uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O principal objetivo do REUNI foi criar mecanismos de ampliação do acesso e permanência nas universidades por alunos de classes sociais mais desfavorecidas, incrementando as licenciaturas, oferecendo bolsas para estudantes carentes além de ampliação de cursos no turno da noite que favorecessem o aluno trabalhador.

O programa PIBID consiste na concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica.

A intenção é que estes licenciandos desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura na universidade e de um professor da escola que recebe o projeto. Neste programa federal, o estudante da licenciatura é protagonista do processo uma vez que o projeto foi pensado para enriquecer a sua formação prática possibilitando certa visão do contexto escolar, de forma a se familiarizar previamente com ele, assim garantindo excelência na educação.

Regulamentado pela CAPES, o PIBID objetiva valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições públicas. Através da participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que

---

<sup>9</sup> Segundo dados retirados do Portal MEC, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Existiam também uma imensidão de bacharéis sem licenciatura atuando na educação básica. Assim, a CAPES passou a receber o dobro dos investimentos de antes, cerca de 1 bilhão de reais ao ano somente para a formação de professores. (PORTAL MEC, 2016).

busquem a superação dos problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem, almeja-se a mobilização de professores que recebem o projeto no sentido de contribuírem como co-formadores desses licenciandos (CAPES, 2008).

#### 1.2.1. Objetivos e funcionamento do programa

Em síntese, portanto, pode-se dizer que dentre os objetivos que orientam o PIBID, destacam-se (CAPES, 2014):

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e tecnológicas;
- Incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

#### 1.2.2. Sobre o seu funcionamento

Para que uma universidade ou faculdade particular participe desse programa federal é necessário que essas instituições de educação superior apresentem para a CAPES os seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção que são publicados. Podem se candidatar Instituições de Ensino Superior públicas e privadas com e sem fins lucrativos que ofereçam cursos de licenciatura (CAPES, 2014).

Idealmente, as instituições aprovadas pela CAPES recebem cotas de bolsas, recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES.

#### 1.2.3. O PIBID em Juiz de Fora e as atribuições dos *pibidianos*

Na UFJF, o PIBID foi implementado como atividade da Pró-Reitoria de Graduação em 2010, como resultado da aprovação do projeto no âmbito do edital do PIBID-2009. Neste projeto, as áreas de ciências e matemática foram contempladas entre as prioridades e tempo

disponível para a montagem do projeto. Em 2013 o programa foi expandido e outras áreas foram contempladas como: Ciências Biológicas, Artes, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, Informática, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Ciência da Religião, sendo este último implantado somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas as escolas da rede estadual em Juiz de Fora foram inscritas e algumas da rede municipal de acordo com o interesse dos diretores e das diretoras das unidades e da possibilidade dos coordenadores (professores-pesquisadores das Licenciaturas da UFJF).

Atualmente, para o conteúdo específico de ER, contamos com uma coordenadora de área, uma supervisora na unidade escolar e sete licenciandos, que atuam em todas as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que meu primeiro contato com o PIBID se deu em uma aula de especialização em Religiões e Religiosidades afro-brasileiras oferecida pelo Núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Na ocasião (2013), a então coordenadora de área (Profª. Drª. Elisa Rodrigues) informou como funcionava o projeto e estendeu o convite a todos os professores de educação básica que estavam naquela turma como alunos a participarem do processo seletivo. Como o projeto inicialmente atingiria somente os anos iniciais do Ensino fundamental senti-me totalmente à vontade para fazer a inscrição.

Tendo em vista uma afinidade anterior com o tema da diáspora africana, em especial com a religião desses povos escravizados que foi sorrateiramente suprimida pelo tráfico de escravos e o processo de colonização, comecei a pensar que poderia ser para mim, uma experiência ímpar envolvendo docência e pesquisa.

Com a aprovação no processo seletivo e a imersão no universo das experiências do PIBID, um novo cenário começou a delinear-se em minha frente. O contato com inúmeras atitudes (in)tolerantes no cenário escolar mostrava que relações de poder estavam sendo estabelecidas trazendo à tona muitas perguntas e poucas respostas.

A partir deste desejo de responder a tais questões começou a minha busca por compreender melhor as razões da (in)tolerância religiosa e como o PIBID/ER poderia contribuir para a modificação deste cenário.

#### 1.2.4. Principais atribuições dos *pibidianos*

É esperado dos *pibidianos* a participação em congressos, bem como a apresentação de resultados em forma de comunicações científicas, por exemplo, no Seminário de Iniciação à

Docência promovido pela própria IES de origem, anualmente, além da participação em outros eventos acadêmicos que aliem pesquisa, formação e prática docente na área de formação. Espera-se também dedicação de no mínimo 12 (doze) horas semanais às atividades do projeto que incluem discussão de bibliografia especializada, apresentações orais, relatórios escritos, elaboração de planos de aula, relatório de atividades na escola como feiras culturais, festas e eventos do calendário escolar, elaboração de portfólio, registros audiovisuais das ações desenvolvidas, entre outras atividades.

### *1.3. O Ensino Religioso*

Atualmente, existe uma certa extratificação dos modelos de ER que são adotados no Brasil. Eles ocorrem de forma concomitante em várias escolas do território nacional subsidiados pelos mais diversos autores. Será apresentada aqui a tipologia de Passos (2007, p. 50), que optou por um esquema que como ele próprio observa não é o único possível, podendo existir outras possibilidades que não serão apresentadas aqui, tendo em vista a diversidade do território nacional e a multiplicidade de situações que envolvem o ER no Brasil. Contudo, seu esquema é bastante didático tendo como objetivo principal situar o leitor quanto ao entendimento da organização dos principais modelos de ER.

Passos dedicou-se ao ER e dentre seus estudos publicados está *Ensino Religioso, construção de uma proposta* que é parte integrante da coleção *Temas do Ensino Religioso*<sup>10</sup>. O professor da PUC-SP opta por uma visão diacrônica do ER no Brasil, por isso, os modelos estão organizados segundo uma ordem cronológica embora de certa forma se sincronizem em alguns estabelecimentos de ensino. Para ele, existem três modelos principais apresentados e classificados de acordo com o período histórico e com diferenças em suas bases teóricas e metodológicas (PASSOS, 2007, p. 49-68).

#### 1.3.1.O modelo catequético

Esta modalidade de ER tem como contexto político o período da colonização ainda hoje permanecendo em muitas escolas. Como o próprio nome sugere, ele corresponde a abordagem catequética em que está pressuposta a fé, segundo um tipo específico de confissão a partir do qual se aborda a religião e demais temas. De caráter uni-religioso e doutrinário, seu objetivo exclusivo é o fortalecimento da Igreja Católica.

---

<sup>10</sup> Ressalta-se que esta coleção é utilizada como subsídio pedagógico para o trabalho docente em vários sistemas de ensino até os dias atuais.

### 1.3.2. O modelo teológico

Esse modelo traz resquícios do modelo catequético, embora haja a preocupação em fundamentar-se para além da confessionalidade rumo à afirmação do direito à pluralidade religiosa, o diálogo inter-religioso e à prática ecumênica (de base cristã). Sustenta-se na ideia da formação religiosa do sujeito como um valor antropológico. Seu contexto de surgimento foi a década de 70, quando, na mesma época, o padre Wolfgang Gruen reivindicava explicitamente a importância da CR como uma perspectiva teórica e metodológica para a formação de educadores interessados no ER<sup>11</sup>.

Para Gruen (2004), se a catequese pressupõe fé ou uma inclinação a ela, esta por sua vez torna-se incompatível com o sistema escolar, pois comporta um núcleo doutrinário que não se ajusta ao ideal escolar, além de ferir os princípios da laicidade. Gruen (2005) acredita que o ensino confessional enfoca o que diferencia as pessoas. Assim sendo, esta lógica deveria ser invertida e deveria se começar pelo o que as pessoas têm em comum. Isso oportunizaria um tipo de ensino ecumênico que não deve ser entendido como um modelo mas sim como um valor a transversalizar<sup>12</sup> as abordagens confessional e transconfessional. Neste sentido, o ecumenismo como um valor que além de transversalizar, também aponta para um ensino dialógico abrindo espaço para as mais diversas matrizes religiosas.

Na educação da religiosidade, que se aplicaria aos contextos escolares segundo Gruen (2005), o ponto de partida seria a religiosidade (não uma fé específica) considerando todas as crenças ou a ausência delas, como respeito a caminhada do Outro, não exigindo que este Outro tome este ou aquele caminho especificamente.

---

<sup>11</sup> Wolfgang Gruen é um sacerdote salesiano, professor e pesquisador, autor de diversos livros nas áreas de catequese e ER. Desde o fim da década de 70, em Minas Gerais, começou a pensar na relevância de suas aulas. O autor relata em seu texto *Ciências da Religião numa sociedade multicultural*, de 2005, que a rejeição de sua aula por uma certa aluna desencadeou nele um repensar de sua prática docente buscando novas alternativas para o modelo de suas aulas. O pesquisador faz uma distinção entre religião, fé e religiosidade para justificar sua escolha epistemológica. Gruen destaca a religião como um sistema formal dos grupos sociais; a fé como o sentimento que orientaria o encontro com o ser supremo e a religiosidade como algo que dá coerência a um projeto de vida obedecendo a uma certa convergência interna (transcendente) mesmo sem considerar nenhum ser supremo ou religião. Gruen afirma ser possível ter religiosidade sem estar numa religião, mostrando que a instituição não tem mais poder determinante sobre a vida dos sujeitos crentes. No entanto, para que a religião seja autêntica é indispensável a religiosidade. Ao aplicar a distinção entre essas três vertentes, Gruen aponta para dois modelos formais: o da fé (catequese) e o da religiosidade (Ensino religioso escolar).

<sup>12</sup> A ideia aqui citada de transversalizar modelos tem sua origem nos temas transversais que foram instituídos em 1996 juntamente com os PCN's pelo MEC. Diz respeito à ampla circulação de um mesmo tema a todas as disciplinas devido a sua urgência social. São elencados os seguintes: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural. Assim, esses temas podem ser enfocados por cada disciplina do currículo a fim de que o aluno perceba sua correspondência em cada área do saber. No entanto, o uso que se faz dessa expressão aqui diz respeito ao desejo de se alcançar um discurso unívoco que objetive o verdadeiro diálogo entre as matrizes religiosas a partir de um modelo de ensino religioso que prepara o aluno para a cidadania.

### 1.3.3. O modelo da Ciência da Religião

Este modelo rompe com os dois anteriores em nome da autonomia epistemológica e pedagógica do ER, respaldada pela CR como uma área de referência. Sua visão transreligiosa<sup>13</sup> busca garantir a despolitização do ER no sentido de retirá-lo do campo de negociação das confissões religiosas. Neste modelo, a educação é vista como um grande catalisador que pretende captar todo e qualquer aspecto da vida do educando como algo indispensável à sua reflexão e formação. Sabemos que este modelo é desafiador no que tange ao debate sobre “transposição didática” ou “aplicação” dos conteúdos da CR ao ER. Existem controvérsias, principalmente em razão de haver diferentes formas de se fazer CR no Brasil, mas, também, em razão de transformar os conteúdos religiosos em algo pertinente para o dia-a-dia dos estudantes.

A justificativa de se ter o ER na escola sob a perspectiva da CR está pautada na ideia de que a religião é um fenômeno histórico-cultural que ocorre nas sociedades e determina comportamentos. Pensar sobre a religião a partir deste modelo pode ser uma estratégia reveladora de um caminho para a construção de conhecimentos sobre ela -a religião- que levarão a comunidade escolar a compreendê-la melhor, enxergando as motivações de certos comportamentos e atitudes, normatizações e disposições de certos grupos religiosos facilitando assim o diálogo na diferença.

Pode-se inferir que os modelos supracitados possuem limitações sendo que os dois primeiros não atendem atentamente ao que dizem as orientações jurídicas em vigor. O terceiro, entretanto, busca contemplar tais normatizações visto que busca uma concepção de trabalho que tematiza a religião como fenômeno histórico, social e cultural. A respeito deste último modelo sabe-se que existe uma lacuna de bibliografia que se justifica pelo tempo de existência desta nova área, de aproximadamente quatro décadas.

Existe uma bibliografia significativa que versa sobre o ER no Brasil. Dentre os vários títulos, alguns aproximam-se mais do viés pedagógico voltando-se para a discussão didática de práticas de ER e outros voltam-se mais para o viés teórico e epistemológico que deveria referendar esse componente curricular. Não existe, até o presente momento, um estudo que classifique e analise esse material produzido. O que existem são bancos de dados bibliográficos que disponibilizam essas produções publicamente.<sup>14</sup> Em certa medida, esses

---

<sup>13</sup> Por transreligiosa entende-se uma visão que contempla as mais diversas tradições ou manifestações religiosas sem distinção, a fim de oferecer uma formação laica e plural aos seus discentes.

<sup>14</sup> Refiro-me a bancos de dados como o disponível em <http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=6&categoriaId=28>. Acesso: 05 dez. 2016.

materiais refletem a própria diferença entre as Licenciaturas que habilitam o ER, umas mais comprometidas com o eixo pedagógico do curso e outras mais voltadas para o estudo das religiões.<sup>15</sup>

Dentre os nomes que produziram materiais sobre ER no Brasil, destacamos três referências para as quais dispensamos breve tratamento.

A autora Blanck (2009, p. 262) ressalta a importância do/a professor/a reconhecer que a abordagem de uma única perspectiva religiosa abre precedentes para os alunos entenderem as diferenças como algo desviante e errado<sup>16</sup>. Por isso, talvez, a diversidade religiosa seja um dos maiores desafios a serem enfrentados nos dias atuais pelos/as professores/as.

Para Blanck (2009), incorporar a temática da diversidade na escola vai além da admiração à mesma, implica na desnaturalização do preconceito, rompimento com conteúdos cristalizados e práticas estigmatizantes além do reconhecimento de diversas formas de se enxergar o mundo para que se tenha como produto final mudanças de concepções e alteração nas relações de poder historicamente estabelecidas. A autora enfoca o valor de exercitar o diálogo em todas as instâncias como chave para estabelecer a tolerância. O diálogo para ela, baseada nas ideias de Paulo Freire, está no gosto pela pergunta e pelo saber ouvir a resposta daquele diferente. Isto pressupõe a aceitação de outras formas de ser, pensar, fazer e viver. Contudo, Blanck (2009, p. 258) apresenta limites no que diz respeito ao conteúdo do ER por apresentar uma abordagem ainda muito focada na perspectiva dos valores humanos com foco no ser humano não enxergando que a religião pode ser também área de conhecimento.

Tais limites podem ser observados como a metodologia por exemplo. A metodologia postulada pela autora compromete a abordagem integral do fenômeno religioso visto pela estudiosa como multifacetado mas não apreendido como tal. Sabe-se que justamente pela ambiguidade do objeto religioso é que se demanda um tratamento que extrapole a Filosofia e a História comparada das religiões e que somente pode ser oferecido pelos estudos

---

<sup>15</sup> Atualmente, o pesquisador e docente Sérgio Junqueira está organizando um Compêndio sobre Ensino Religioso que, dentre os vários aspectos concernentes a esse componente curricular, busca discutir em diferentes verbetes a relação entre o Ensino Religioso como componente curricular e a Ciência da Religião como área de referência para esse componente. O compêndio encontra-se em fase de publicação.

<sup>16</sup> Lilian Blanck é doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia do Rio Grande do Sul e graduada em Pedagogia, o que justifica sua afirmação sobre a importância do diálogo entre as áreas e disciplinas em perspectiva interdisciplinar. Para a autora, nenhuma teoria sozinha pode explicar completamente o processo humano. Daí o seu apreço por autores utilizados na Educação como Arroyo, Sacristán, Paulo Freire, Dewey e Gadotti, que emprega para construir sua argumentação acerca de assuntos como diversidade, currículo, afetividades e relações professor-aluno no contexto do Ensino Religioso. Como membro do FONAPER, Blanck dedica-se a pesquisas ligadas a temática religiosa, tendo publicado vários textos.

aprofundados de religião os quais não são oferecidos em cursos de Pedagogia, por exemplo, mas em graduações de CR.

Para Blanck, (2012, p. 7) o currículo oficial ora posto é marcado por ausências de discussões acerca da diversidade sendo extremamente permissivo à dominação e a tentativa de homogeneização das culturas. Nesta perspectiva, a cultura também é vista como fonte de sentido para o sujeito que se apropria e participa dessa produção cultural. A cultura fornece vínculo entre o que os sujeitos são capazes de se tornarem e o que eles realmente se tornam, lembrando que a escola está exatamente neste ínterim. Blanck (2012, p. 3) considera que o aspecto religioso é um dos elementos pelos quais cada sociedade vê o mundo, contribuindo para a formação de cada cosmovisão em que ritos, mitos, símbolos, festas, celebrações, textos, crenças e doutrinas estão intrinsecamente relacionados aos demais campos sociais. Assim, diferentes religiosidades contribuiriam e determinariam o modo como o ser humano se define e se posiciona, inclusive, no espaço escolar.

Klein<sup>17</sup> é um outro autor contemporâneo de Blanck que também está preocupado com a formação do professor em ER. Como Blanck, sua perspectiva de ER é enviesada mais por correntes pedagógicas do que por temas aprofundados da religião, conferindo uma abordagem também limitada no trato do fenômeno religioso na escola. Podemos observar esta tendência em sua produção bibliográfica que inclui um estudo realizado com seu grupo de alunos acerca de um Parecer que isenta o governo federal de oferecer formação aos professores de ER<sup>18</sup>.

A partir da análise de memoriais descritivos aplicados em seu grupo de alunos, Klein (2010, p. 259) constatou que o aspecto mais ressaltado entre os docentes dos anos iniciais está relacionado ao como lidar com a diversidade religiosa e sua abordagem em sala de aula, mostrando que a questão é muito mais de ordem epistemológica do que pedagógica ou metodológica. Ressalta-se aqui o fato de que o próprio reconhecimento de que o problema em

---

<sup>17</sup> Remí Klein é professor de Metodologia do Ensino Religioso no curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em São Leopoldo-RS e atualmente coordenador de um grupo de estudos chamado "Sujeito, espaços e tempos" cujo objetivo é avaliar a importância da capacitação em Metodologia de Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Klein possui uma produção científica voltada para a formação de professores conforme revela sua atuação profissional bem como as suas publicações relacionadas visando contribuir para a melhoria do cenário de Ensino Religioso no Brasil.

<sup>18</sup> O Parecer 97/99 do governo federal em parceria com o Conselho Nacional de Educação no qual a própria instância federal consiste numa isenção de qualquer responsabilidade do governo federal ao afirmar que não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, alegando que seria desnecessário uma vez que o diploma de Pedagogia ou Normal Superior já se faz suficiente se ele for válido em território nacional. Klein (2010, p. 256) problematiza este Parecer interpretando-o como uma tentativa do governo federal de não ferir o Estado laico mas também reconhece que não regulamentar uma formação específica mínima que é necessária ao professor de ER dos anos iniciais e Educação Infantil fragiliza toda uma área que já possui um lastro de controvérsias e contradições tanto legais quanto pedagógicas.

lidar com a diversidade denota a fragilidade de um tratamento teórico inadequado ao estudo do fenômeno religioso enquanto área de conhecimento.

Visando mostrar apontamentos, Klein (2013, p. 55) propõe uma substituição das nomenclaturas cristãs por históricas de forma a dar isenção aos estudos sobre religião na Educação Básica<sup>19</sup>. Segundo ele, não precisamos partir sempre dos mesmos textos sagrados, mas também utilizar narrativas das outras tradições religiosas caminhando para uma interface com a literatura brasileira. Em sua visão, esta abordagem poderá proporcionar o acesso a um universo de imagens e representações, que adquiram determinados significados que dão sentidos à existência, expressando e apontando para uma realidade transcendental.

Dos autores conhecidos pela circulação de textos relacionados ao ER, outro de relevância é Sérgio Junqueira. Sua preocupação está com o objeto do ER, a formação adequada para docentes e a base epistemológica deste conteúdo, que, para ele, deve ser visto como espaço privilegiado de reflexão e expressão da espiritualidade (JUNQUEIRA, 2010, p. 351). O autor enxerga que a CR é a área que tem potencial suficiente para subsidiar o ER porque nela existem pesquisadores comprometidos em extrair conhecimentos sobre o objeto religião oferecendo assim, elementos para pensar e analisar as tradições religiosas no espaço escolar.

Embora o pesquisador esteja voltado para demandas bastante atuais, ele não desconsidera que os professores, além de todas as atribuições históricas que envolvem a carreira do magistério, ainda precisam justificar a relevância do conteúdo ER, mesmo com o respaldo legal que reconhece a disciplina como parte integrante da formação básica do cidadão (JUNQUEIRA, 2014, p. 591).

Junqueira (2013, p. 41) defende em um de seus textos sobre a abordagem do ER que, através do conhecimento dos diversos espaços sagrados como estruturas simbólicas que permitem conhecer diferentes identidades religiosas, poder-se-á estabelecer pressupostos para a “compreensão da diversidade que está cada vez mais consolidada como uma realidade social urbana, fruto da dinâmica cultural globalizada, na qual são localizadas a implosão dos grandes paradigmas e a fragmentação do conhecimento” (JUNQUEIRA, 2013, p. 39). Quando estas dinâmicas não são consideradas corremos o risco como no caso da França em que os estudantes franceses estariam apresentando déficit de aprendizagem no que tange os fenômenos históricos uma vez que não é abordada a temática religiosa devido ao modelo

---

<sup>19</sup> No estado do Rio Grande do Sul existe ER também no Ensino Médio.

restritivo de laicidade imposto pelo próprio processo iluminista o qual suprimiu a cultura religiosa em espaço público naquele país<sup>20</sup>.

Considerando a pesquisa como caminho para manter-se atualizado e acompanhar as transformações sociais, Junqueira converge diretamente com um dos propósitos do PIBID na medida em que alia pesquisa à prática docente. No âmbito do PIBID de ER em Juiz de Fora, entende-se que a prática deste componente curricular deve estar pautada em aprendizagem significativa, o que aponta para um ensino sobre religião na escola que deve preocupar-se em articular novas informações às informações já existentes na estrutura cognitiva dos educandos e educandas. Com isto, confirma-se conforme Junqueira (2015, p. 12), que uma formação de professores que privilegie as manifestações religiosas para além de uma religião específica faz-se condição essencial para oportunizar as diferentes expressões do sagrado.

O estudioso afirma ainda que um caminho possível para transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar dando sentido à aprendizagem pode ser feito através da arte enquanto expressão do transcendente. Os símbolos artísticos não são apenas representações de beleza, mas traduzem mensagens e inspiram comportamentos. Desta forma, o trabalho com os símbolos comunicados pela arte são vistos como expressão desse sagrado e configuram-se em espécie de elo entre o mundo cotidiano e o espiritual. Assim, a construção de templos, por exemplo, revelaria na arquitetura e na estética uma mensagem sobre o transcendente e isto poderia ser observado como expressão da experiência religiosa vivenciada pelo ser humano, (JUNQUEIRA, 2010).

Enfim, Blanck, Klein e Junqueira foram elencados aqui por possuírem significativa produção bibliográfica dentro do campo de ER. Além de serem atuantes no âmbito da pesquisa, estão inseridos na docência. Outra similitude observada entre os três diz respeito ao fato de que na formação inicial de cada um deles não se observou uma procedência a partir do campo da CR como formação de base, mas sim da Pedagogia e da Teologia com posterior formação em CR, em nível de pós-graduação, a fim de complementar o olhar sobre o objeto religião como a minha própria formação. Ademais, todos em algum momento fizeram ou ainda fazem parte do FONAPER que é o órgão referência para os professores de ER no Brasil. Outro fato a destacar é que os três pesquisadores estão localizados na região sul do

---

<sup>20</sup> Esta realidade pode ser observado no *Relatório Debray* que através da problematização do ensino da religião na escola laica ressalta a importância de um trabalho interdisciplinar que inclua a fenomenologia da religião como mais uma faceta do conhecimento. Tal faceta que vem sendo negligenciada no atual currículo escolar francês tem impedido a discussão de uma diversidade religiosa cada vez mais presente naquele país e que justamente por não enxergar em disciplinas de sentido uma forma legítima de construção do conhecimento vem oferecendo conteúdos fragmentados aos alunos franceses. (DEBRAY, 2012, p. 26).

país, reconhecida nacionalmente como a grande referência para todas as outras regiões do país no que diz respeito a produção de material didático, a formação em licenciaturas de ER, além das associações de professores de ER. Sem contar o fato de que foi na região sul que nasceram os parâmetros curriculares nacionais para o ER (PCNER), mesmo que de forma extraoficial, quando ainda não se pensava em base nacional comum curricular (BNCC).

Ou seja, os autores supra citados fazem parte de um polo norteador que determina muitas iniciativas por todo o país justamente porque foi o primeiro a regulamentar a prática do ER e buscar legitimidade na área da educação. De lá, emergiram muitos nomes importantes para o ER que temos hoje, e daí a razão pela qual o estado de Minas Gerais busca por meio de seus alunos que serão futuros professores, uma certa parceria que inspira através de suas experiências a construção de um ER plural e laico. Minas Gerais ainda não possui um subsídio pedagógico coerente com as reais necessidades de um ER dito plural e laico, por isso tem frequentemente procurado um diálogo mais próximo com tal região e tais autores especificados aqui, conforme será explicitado nos tópicos que se seguem.

#### 1.3.4.O tratamento da temática religiosa nas redes municipal, estadual e federal

No âmbito do estado mineiro, a discussão sobre a temática religiosa ocorre como no restante do país. Tem sido objeto de audiências públicas, inúmeros protestos, manifestações em redes sociais, petições públicas e abaixo-assinados que geraram desconforto para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), desencadeando pronunciamentos por parte do órgão oficial. As ações que resultaram dessa situação de pressão deram origem à criação de campanhas contra o racismo na infância e contra a (in)tolerância religiosa. Nas duas iniciativas, o Governo de Minas objetivou trabalhar conscientização das pessoas, por meio da distribuição e afixação de cartazes, distribuição de folders e cartilhas em locais públicos e privados<sup>21</sup>.

Em Juiz de Fora existe o debate, porém, se observa certo descompasso entre rede municipal e rede estadual. A rede estadual mantém o referido componente em seu currículo embora não instrumentalize professores e alunos para um diálogo bem fundamentado acerca da temática. Na realidade municipal não há a oferta de ER. Atualmente, entretanto, iniciou-se um processo de reflexão, ainda, de forma bastante preliminar a respeito da relevância de se pensar e debater nas unidades escolares, o tema religião.

---

<sup>21</sup> Um exemplo dessas campanhas foi o encontro na cidade administrativa da capital mineira que contou com representantes do poder público e lideranças religiosas para discutir a convivência harmônica entre todas as religiões.

Incentivada pela discussão nacional da BNCC, cujo espectro contempla o ER, atualmente iniciou-se uma aproximação entre a Secretaria de Educação de Juiz de Fora e a UFJF, especificamente, com o Departamento de Ciência da Religião<sup>22</sup>.

É sabido que neste período, todas as redes de ensino devem oportunizar momentos para discussão acerca dos pressupostos educacionais que norteiam a educação básica a fim de que haja forte contribuição na construção coletiva do documento nacional, posteriormente chancelado pelo MEC. A BNCC gerará as Diretrizes Nacionais para a Educação que deverão orientar a prática pedagógica dos profissionais de norte a sul no Brasil, observando as peculiaridades de cada realidade local.

No dia 30 de novembro de 2015 houve a discussão no âmbito de Juiz de Fora sobre o ER na BNCC. A mesa ocorreu na Faculdade de Educação da UFJF como parte das atividades relativas ao II Seminário Internacional Diferenças e Educação. Estiveram presentes compondo a mesa os professores doutores Roney Polato, da Faculdade de Educação-UFJF, Sérgio Junqueira, da Faculdade de Educação da PUC-PR e Elisa Rodrigues, do Departamento de Ciência da Religião da UFJF. Deste encontro foi produzido um parecer do qual destaca-se o seguinte fragmento

Dos anos iniciais ao 2º ciclo do Ensino Fundamental entendemos que o ER pode e deve integrar a BNCC de acordo com dois eixos principais, os quais seriam: 1-TRADIÇÕES RELIGIOSAS- o conhecimento sobre as religiões ou o conhecimento religioso. 2-PRÁTICAS- o conhecimento das religiões e das suas práticas religiosas. O primeiro eixo propõe o conhecimento sobre a história de cada modalidade religiosa por meio de suas narrativas fundantes [...] Destas narrativas temas como Ser humano, relação com o mundo imanente e transcendente, divisão do trabalho, gênero, núcleo familiar, sociedade e concepção de vida e morte estariam contemplados [...] O segundo eixo envolveria a linguagem da religião (imagens, símbolos e metáforas) e a sua materialidade expressa por objetos como vestimentas, comidas, objetos, música, dança, arquitetura e literatura. (RODRIGUES, 2015, p. 2)<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> A secretaria municipal de Juiz de Fora (SE/JF) oferece anualmente uma série de temas que visam promover a formação continuada dos professores que estão na ativa. Assim, dentro do eixo “Diversidade”, em que há a abordagem das discussões de gênero e raça, atentou-se para a inclusão da diversidade religiosa também. Assim, no dia 28/04/2016 a professora Elisa Rodrigues, que ocupa a cadeira de Religião e Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi convidada a conversar com os professores dos anos iniciais em dois momentos. No primeiro semestre, sob o título da palestra “Currículo e Cultura religiosa”, e no segundo semestre como forma de complementar e aprofundar o primeiro encontro : “As religiões e o campo religioso em Juiz de Fora, direitos humanos, respeito e tolerância”, ocorrido no dia 18/08/2016. Com vistas a enriquecer a discussão, no dia 28/11/2016 o Professor Sérgio Junqueira esteve na SE/JF proferindo a seguinte aula “Religiões e o uso dos espaços: pensando em práticas e elaborando aulas”.

<sup>23</sup> Este parecer é uma resposta para a chamada pública realizada pelo Ministério da Educação. Tal documento foi enviado ao MEC e trata das diretrizes curriculares para o ER propostas na BNCC para ampla discussão. Enviado no dia 15 de dezembro de 2015.

Em ambos os eixos percebe-se que a proposta seria uma abordagem fenomenológica da religião num franco diálogo com áreas como: História comparada das religiões, Filosofia da Religião e Antropologia. Ora, se pretendemos humanizar as relações há que nos aproximarmos do campo das Humanidades. Outro dado a acrescentar é que no rol de cursos de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação de JF, existe o eixo Diversidade no qual em 2016 pretende-se incluir a temática religiosa juntamente com a de gênero, o que de certo modo indica que o tratamento da religião na escola tem encontrado espaço por meio desse viés que concede destaque para a questão das diversidades, da inclusão e dos direitos humanos<sup>24</sup>. Há registros também de que a demanda começa a surgir nas reuniões pedagógicas da rede municipal de ensino, no entanto não há nada sistematizado pela Prefeitura de Juiz de Fora até a escrita deste trabalho.

A partir de inquietações pessoais quanto à forma como o ER vem sendo abordado, quando é abordado, intenciona-se descrever e analisar as experiências do PIBID/ER em Juiz de Fora buscando compreender como este projeto pode contribuir para uma reflexão crítica sobre a (in)tolerância e, como consequência, a sua minimização, a partir da experiência específica dele numa das escolas que fazem parte do contexto juiz-forano .

Ainda sobre o descompasso na relação entre as três instâncias de poder que dá nome a este subtítulo, não houve a presença de representantes seja da rede municipal ou estadual na elaboração do Parecer para a BNCC. No âmbito de Minas Gerais houve a representação por um diretor da Superintendência Regional de Ensino (SRE) da cidade de Passos mas não tem-se conhecimento de quais foram os critérios utilizados para a escolha deste representante. Tem-se a informação também de que teriam ocorrido alguns fóruns de discussão da BNCC no estado mineiro. Quanto ao município de Juiz de Fora, no dia da mesa por ocasião desta discussão registrou-se a presença de poucos professores que por interesse pessoal e/ou engajamento político participaram do debate. O convite foi amplamente divulgado nas mídias sociais porém, mais uma vez, a discussão ficou no âmbito da academia. Assim, pode-se perceber que não existe relação estabelecida entre as três instâncias mencionadas para se tratar a temática religiosa dentro do mesmo município.

---

<sup>24</sup> Embora talvez esse não seja o caminho de entrada para a discussão sobre religião na escola, historicamente (em especial, a partir da LDB de 1996), esse parece ter sido o encaminhamento para justificar o ensino religioso escolar numa escola laica. Um encaminhamento interessante, mas que em certa medida foge da questão sobre qual seria o conteúdo específico do Ensino Religioso, na medida em que privilegia temas transversais à religião e não especificamente as tradições religiosas, suas práticas e seus discursos.

#### *1.4. A Ciência da Religião como área de referência para o Ensino Religioso*

Nos dias atuais observa-se que ainda não é consenso entre os estudiosos de epistemologia qual seria a área que deve subsidiar teoricamente a disciplina ER. A própria BNCC oferece as diretrizes nacionais para que regionalmente as secretarias de educação elaborem seu currículo em consonância com as demandas específicas de cada realidade sem perder de vista as orientações oficiais. Assim, existem projetos PIBID desenvolvendo atividades a partir de substratos bem diferentes entre si. Como exemplo pode-se citar o PIBID do estado do Rio Grande do Norte que utiliza da literatura de cordel para alavancar suas aulas enquanto o de Juiz de Fora-MG parte da diversidade religiosa interna ao campo religioso juiz-forano, numa perspectiva mais histórico-comparada das tradições religiosas, a fim de debater temas que emergem de nosso contexto como a (in)tolerância religiosa, cujo objetivo é promover diálogo entre as partes.

Para Soares<sup>25</sup>, (2015, p. 46) a autonomia epistemológica da CR é a única saída para que o seu objeto (religião) possa ser “enxergado” de maneira mais abrangente.

Segundo Soares (2009, p. 4) somente a CR pode dar credibilidade ao ER visto a herança catequética deixada pelos jesuítas desde os primórdios. Para ele, o ER deve ser uma transposição didática no formato da CR por se tratar, o seu objeto, de um fenômeno multifacetado que busca luz na Fenomenologia, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia e na Filosofia. Assim, o fato de recorrer a outras áreas de estudo não se caracteriza como um enfraquecimento do campo da CR como muitos pesquisadores pensam. Contudo, afirma que esta nova área não pode ser considerada autônoma como a Matemática ou as Ciências Jurídicas pois a sua versatilidade está exatamente neste diálogo com as outras disciplinas assumindo também um caráter pluralista. (SOARES, 2010, p. 83).

Soares (2010, p. 369) defende a formação docente, sendo ela inicial e continuada como condição essencial para a reestruturação das aulas de ER, rumo ao rompimento com o proselitismo. Esta reestruturação passaria pela aproximação entre academia e escola, novamente destacando-se aqui, ao nosso ver, uma afinidade com os pressupostos que norteiam o PIBID/ER de Juiz de Fora.

Neste sentido, como outros autores, Junqueira (2014) e Klein (2010), Soares (2010) reconhece que ainda não estão definidos oficialmente e com clareza a relação entre o conhecimento adquirido sobre a experiência religiosa da humanidade e os procedimentos

---

<sup>25</sup> Pesquisador da área de Ensino Religioso através da PUC de São Paulo, que ofereceu importantes contribuições para a discussão epistemológica acerca dessa disciplina.

pedagógicos para apresentá-los aos jovens cidadãos. Isto posto, configurar-se-ia um entrave ainda à sua transposição. Em seus estudos o autor faz uma distinção entre a fé antropológica e a fé religiosa buscando entender questões como tolerância e laicidade. Embora o autor defenda a filosofia como ciência capaz de explicar os valores protegidos de cada religião, ele reconhece seus limites ao mostrar o paradoxo inerente à filosofia em relação ao estudo da religião. Em outras palavras, a filosofia trabalha com dados transcendentais para submetê-los à razão. Talvez por isso, Soares (2010) acredite na CR como área de conhecimento com potencial para subsidiar a formação de docentes para o ER.

#### 1.4.1.O Projeto Político Pedagógico (PPP) da CR/UFJF

Nesse ponto, parece-nos necessária a análise do PPP do curso de CR da UFJF, visto que ele constitui a base de formação da proposta do PIBID/ER, aqui em discussão, além de formar parte dos *pididianos* que estão atuando na escola-campo.

##### **a. Um pouco da história**

De acordo com informações extraídas do próprio PPP da CR que podem ser encontradas no site da UFJF<sup>26</sup>, a CR é reconhecida como campo de saber já consolidado no Brasil, tanto pela pós-graduação quanto pela graduação. Mas não foi sempre assim, (PPP, 2011, p. 9). No passado, mais precisamente na década de 70 e no contexto de Juiz de Fora, conforme consta no próprio projeto político da faculdade, esta graduação foi oferecida, mas teve o seu credenciamento cancelado logo após o início de suas atividades. Tal cancelamento foi motivado por certa desconfiança do corpo eclesialístico da cidade que não via com bons olhos uma instituição não religiosa discutindo religião publicamente. Outro entrave encontrado naquela época ocorreu por resistência da própria universidade que se recusava a ceder espaço para as denominadas “ciências do espírito”.

Após aproximadamente 40 anos, a graduação voltou a ser ofertada no departamento de CR com um formato um pouco diferente e em consonância com as linhas de pesquisa da Pós-graduação, lembrando que esta última nunca fora interrompida. Inclusive, destaca-se a informação retirada do próprio PPP, que o primeiro Doutorado da UFJF ocorreu no Programa de Pós-Graduação em CR que obteve nos últimos anos, pela CAPES, o conceito 5 tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado (PPP, 2011, p. 5).

---

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.ufjf.br/graduacaoere/curso/ppp/> Acesso em: 10 abr. 2016.

A CR no Brasil vem se firmando na graduação, enquanto estudo laico, acadêmico, não teológico que proporciona a compreensão do fenômeno religioso ultrapassando os interesses confessionais<sup>27</sup> (GROSS, 2012), (HUFF, 2012), (CAMURÇA, 2009).

### **b. Um pouco da concepção de religião**

Percebe-se por parte dos teóricos envolvidos na construção do PPP, um cuidado ao utilizar a palavra religião, denotando uma forte preocupação com os vários sentidos que este vocábulo pode assumir dependendo da tradição que se pretende abordar. Isto pode ser observado no trecho a seguir

[...] religião pode ser tudo [...] conquanto o recorte e definição dela como objeto de pesquisa específica, em um tema religioso ou religião específica, por exemplo, é algo que cabe ao seu estudioso, o cientista da religião, ter a capacidade e habilidade de discernir e construir como objeto para sua pesquisa, já que a religião não se impõe, em princípio, como “evidência fática”, mas se “mostra” envolvida nas culturas que, a um tempo, a manifestam e a ultrapassam [...] (PPP, 2011, p. 10).

O rigoroso procedimento com o léxico mostra uma abertura tanto para o diálogo inter-religioso inclusive com as religiões mais remotas ou distantes da nossa realidade e daquelas presentes em países do oriente onde a palavra religião sequer existe, quanto uma grande disposição para administrar questões relacionadas a laicidade do Estado condizentes com uma proposta de licenciatura em CR. Logo, a CR oferece a reflexão acadêmica supradisciplinar sobre as religiões apontando para questões de alteridade e pluralidade religiosa no Brasil não estando em relação de subserviência com instituições religiosas. (PPP, 2011, p. 28).

O cientista da religião deve estar instrumentalizado para saber discernir o objeto religioso como um fenômeno multifacetado e não aparente. Enquanto as outras ciências descrevem o objeto externamente, a CR o faz de dentro para fora e para tal é necessário aproximar-se do objeto, reformulando a relação pesquisador-nativo com vistas a desfazer assimetrias. Entretanto, pode-se perguntar: o que isso tem de especial em relação a outras disciplinas/áreas que também tratam do religioso, como as ciências sociais da religião, por

---

<sup>27</sup> Além dos autores citados no corpo do texto, também pode ser aprofundada a questão em FERREIRA, Senra. **Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil:** o debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país (2012); CAMURÇA, Marcelo. **Les Sciences Religieuses:** um olhar a partir do Brasil para o campo de estudo das ciências da religião na França (2011). PORTELLA, Rodrigo. **Reflexos no espelho:** reflexão sobre as ciência(s) da(s) religião(ões) nos programas de Pós-graduação brasileiros. (2011); USARSKI, Frank. **O espectro disciplinar da ciência da religião** (2005); USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião:** cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma (2006).

exemplo? Qual a especificidade dessa área em relação as outras no tratamento das religiões? E, finalmente, o que aproxima o ER da CR?

### **c. Um pouco da terminologia**

O departamento de CR da UFJF adotou o nome no singular “Ciência da Religião” visando abranger a totalidade dos fenômenos religiosos que aparecem nas diferentes religiões. Tal escolha implica em determinadas concepções que para Luís Felipe Pondé é bem mais complexa do que parece. Para ele, é preciso buscar consensos mínimos no que tange uma base epistemológica para a CR suficientemente dialógica, que não busque verdades absolutas. O consenso mínimo é extremamente produtivo em qualquer grupo que se pretende democrático e de fato diverso pois o que enriquece o debate é a multiplicidade de olhares e não a unanimidade de opiniões. (PPP, 2011, p. 16).

Uma discussão muito recorrente no departamento de CR de Juiz de Fora e já mencionada por Pondé (2001) anteriormente, diz respeito ao nome do curso, suas acepções em concepções variadas.

CIÊNCIA DA RELIGIÃO (totalmente no singular) revela uma perspectiva que ultrapassa a descrição antropológica, revelando a religião como algo intrínseco ao ato humano de produzir extrapolando a visão funcionalista de religião como seria próprio de uma escola das Ciências Sociais, por exemplo, que utiliza a religião para estudar o comportamento social ou os fatos sociais. Para Usarski (2005), nem sempre a utilização do termo singular confere um status fenomenológico à discussão que se faz internamente.

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (com religião no singular) aponta para um objeto – a religião – sobre o qual diversas ciências se colocam a examinar, com certo grau de independência das mediações humanas-subjetivas, entendendo que a religião manifesta-se historicamente nas sociedades, nas culturas e nas relações sociais. Esta perspectiva aproxima-se de noções de Eliade (1957) e Otto (1979) que serão respectivamente tratados no próximo subtítulo.

CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES (totalmente no plural) indica uma pluralidade de métodos para analisar o objeto religião numa ampla interdisciplinaridade, pois como o próprio nome sugere, mobiliza-se várias ciências. Nesta corrente de pensamento não se enxerga um sagrado como fenômeno comum a todas as religiões, por isso, o recurso ao termo religião no plural. Dentre as universidades federais, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é a única a adotar esta nomenclatura no Brasil até o presente momento. Há também o registro da

universidade UNIDA, instituição particular com sede em Vitória, que oferece o Mestrado profissional em Ciências das Religiões no estado do Espírito Santo.

Vale ressaltar que o fato de na UFJF ter-se adotado a terminologia totalmente no singular não significa que lá exista unanimidade quanto a concepção da área como indicado acima. (PPP, 2011, p. 18) Mas ao contrário, o que se percebe em seu corpo docente é uma diversidade de olhares sobre o que é religião bem como a utilização de categorias de análise variadas.

A necessidade de definir qual a terminologia mais adequada pode ser motivo relevante mas não é o mais importante. O indispensável é oportunizar espaços para um diálogo aberto entre os representantes das três correntes assim como pretendemos que ocorra nas escolas e nas sociedades civis.

A CR que se faz em Juiz de Fora através da UFJF importa-se com a abordagem compreensiva do fenômeno religioso que enxerga nele certa autonomia. Assim, preocupa-se com a religião em si mesma e não a utiliza para compreender outros objetos como o fazem as outras ciências.

Os estudiosos da CR tem consciência de que o acesso ao objeto religioso se dá pelas mediações culturais que se faz do fenômeno não cabendo-lhes a função de julgar a sua veracidade, mas sim de compreender as formas como estes fenômenos ocorrem. A intenção é proporcionar um diálogo entre o aspecto funcional do objeto em questão com a sua dimensão substancial, o que não significa síntese. Nesta perspectiva dialógica, se pretende encontrar brechas para a discussão da (in)tolerância religiosa tanto em nível acadêmico quanto em nível de escola básica, como ressaltado na citação a seguir: “neste volver de paradigmas, o binômio sim ou não dá lugar ao modelo sim e não. Isto é, usufruir do paradoxo e harmonizar os contrários.” (PORTELLA; HUFF JÚNIOR, 2012, p. 446).

#### **d. Um pouco da estrutura curricular**

O Bacharelado em Ciências Humanas é constituído de um 1º e um 2º ciclo. No 1º ciclo há uma oferta de disciplinas com visões específicas como Antropologia, Psicologia, Filosofia, História, Fenomenologia e Sociologia, todas elas visando a uma formação humanística que tanto aborde escolas de pensamento, quanto problematiza à luz do Campo das Humanidades, as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, dentre outras, peculiares aos dias atuais. No 2º ciclo, a formação torna-se mais específica e se houver a opção do/da discente pela CR,

por exemplo, serão apresentadas diferentes religiões, bem como a sua relação com temas da atualidade.

Esta dinâmica é de suma importância para que se construa uma visão holística do fenômeno religioso. Conforme consta no PPP “Sem querer a simples adição disciplinar, em uma espécie de enciclopedismo, ou pleitear uma síntese geral e ou sistema de cunho filosófico, este projeto entende a CR como um rio caudaloso, formado por vários afluentes.” (PPP, 2011, p. 23), a intenção não é de sobrepor olhares, mas de alargar o pensamento dos graduandos para que estes se revertam em ricas contribuições para o próprio departamento de maneira a fortalecê-lo e autonomizá-lo cada vez mais.

#### **e. A licenciatura em Ciência da Religião**

O licenciado do curso de CR de Juiz de Fora terá a capacidade de compreender o fenômeno religioso de maneira holística conferindo legitimidade à experiência religiosa como produtora de conhecimento. Isto posto, entende-se que a graduação em CR está bastante distante da Teologia pois não pretende formar docentes para oferecer conteúdos doutrinários ou de fé aos educandos da escola básica, mas sim apresentar a religião como um fenômeno humano capaz de promover diálogo que se desdobre em tolerância e mútuo aprendizado.

Existe uma preocupação clara no PPP da CR, modalidade licenciatura, no que diz respeito a formação dos professores que estão atualmente lecionando a disciplina pois, muito mais que cumprir carga horária destinada ao conteúdo ora posto está a responsabilidade social de fazê-lo segundo a lei, e de acordo com os valores de uma sociedade pluralista. Se não houver reflexão acadêmica sobre as religiões apontando para questões de alteridade e da pluralidade, certamente, teremos crianças mal instruídas e despreparadas para o convívio com o diferente. Por isso, consta também no mesmo documento certo cuidado com a não hierarquização das tradições religiosas, uma previsão para a conduta do egresso em sala de aula, que se pode conferir no trecho a seguir:

[...] seu exercício profissional em sala de aula ao lecionar ER, não deve direcionar-se no currículo, conteúdo programático e estratégias pedagógicas a privilegiar, ou destacar em importância valorativa, uma religião específica, ou, mais grave, direcionar seu lecionar de ER para desvalorizar, ocultar ou mesmo denegrir religiões. (PPP, 2011, p. 29).

Justamente por saber e identificar posicionamentos que defendem o ensino proselitista na rede pública é que a UFJF se posiciona reconhecendo a diversificação religiosa como algo

irreversível no Brasil e no mundo demandando dos intelectuais o lançamento de novas bases para que se consolide um ER laico conforme se observa a seguir:

[...] Licenciaturas em Ciência da Religião, que se orientem por um projeto acadêmico, científico e pedagógico que se queira independente de ancoragens em religiões específicas, ou subserviente a seus interesses, que tem a função de criar espaços políticos – no âmbito da Educação – para que o Ensino Religioso, facultado por Lei em escolas públicas, possa ser plural, sem direcionamentos doutrinários, tratando do fenômeno religioso em sua maior abrangência possível. (PPP, 2011, p. 30).

De acordo com as aspirações da licenciatura dessa CR, acredita-se que será possível mostrar ao alunado da escola básica que compreender significa pensar e ponderar o que o Outro pensa, a partir do deslocamento de si próprio para o lugar deste Outro percebendo que é plausível conviver com a rede de significados dele, as manifestações da cultura dele bem como as suas subjetividades<sup>28</sup>.

Diferente da perspectiva acima, entende-se em nossa análise que o departamento de CR da UFJF, ao formar cientistas da religião, pretende tanto em nível de licenciatura quanto de bacharelado um descolamento de qualquer denominação religiosa a fim de produzir dados isentos no caso dos bacharéis e contribuir para a formação de sujeitos críticos e tolerantes para o convívio em sociedade, no caso dos licenciados.

É importante percebermos a importância de um cientista da religião comprometido com a equidade. Especialmente para mediar discussões públicas acerca dos embates ocorridos frequentemente entre movimentos sociais que clamam por seus direitos, mas esbarram em preceitos religiosos e isto se faz entrave para a condução de decisões isentas. Como também para esclarecer quanto aos vetores que tornam um culto proibido, uma religião mais aceita, menos aceita, o uso específico de determinadas roupas, símbolos, objetos, etc. Para todas estas demandas há que se ter um profissional que faça a mediação dessas discussões. Portanto,

---

<sup>28</sup> Existe uma dissertação intitulada *Formação Docente para o Ensino Religioso em Universidades Federais: os cursos de licenciatura em Ciências da religião da UFPB, UFJF e UFS*, de Evelin Christine Fonseca de Souza, que se propõe a discutir os projetos pedagógicos dessas licenciaturas, mas, ao final, tece considerações generalizantes e contraditórias como se vê na página 74: “Em resumo, a formação docente prevista pelo curso de Licenciatura em Ciência da Religião da UFJF corrobora uma concepção de Ensino Religioso não confessional. Contudo, é importante observar que não há menção evidente, ao longo do PPP, do direito de cidadãos não professarem uma fé religiosa, especialmente quando trata das características do Ensino Religioso, o que deixa implícita uma noção de que a religião é inerente a cada indivíduo” (SOUZA, 2016, p. 74). O que autora parece desconhecer por completo é que a proposta de estudar o conhecimento religioso na escola tem a ver com a ideia de que tal saber é relevante para qualquer cidadão, tendo ele alguma crença ou não. Isto porque se compreende que o conhecimento formulado a partir de diferentes tradições religiosas espelha formas de se interpretar o mundo e se viver-estar nele.

exatamente porque a sua formação é laica é que o cientista da religião estaria apto a refletir e buscar esclarecimentos para controvérsias como essas, recorrentes em nossa sociedade.

### *1.5.Tolerância versus (In)tolerância ou Intolerância?*

#### 1.5.1.Inferências necessárias

Faz-se uma necessária discussão de ordem semântica para que o leitor esteja situado em uma problemática de significado atribuído ao longo das configurações sociais que sempre complicou o entendimento acerca dos termos que se seguem. Na verdade, não se trata de polarizar os termos TOLERÂNCIA *versus* (IN)TOLERÂNCIA, mas de compreender que a tolerância que espera-se ser benéfica pode ser uma forma de (in)tolerância disfarçada estrategicamente para evitar conflitos. Justamente porque os brasileiros de uma maneira geral, tem preconceito com o preconceito não se assumem como (in)tolerantes.

Trata-se então de despir o termo de sua carapaça de “politicamente correta”, para que se possa discernir o genuíno do “pseudo”. Por estas razões, será usada desta linha em diante a forma INTOLERÂNCIA (sem parênteses no prefixo de negação) por identificar que a forma grafada (IN)TOLERÂNCIA (com o prefixo de negação entre parênteses), além de fragmentar o sentido confundindo-o, segundo informações obtidas no próprio campo, a intolerância vem sendo praticada através de uma pseudo tolerância, ou seja, aquilo que muitos acreditam ser tolerância, no limite, é intolerância.

No parágrafo a seguir será explicado o motivo que nos faz acreditar que a tolerância que praticamos é falsa. Mas antes, é importante esclarecer que será adotado nesta dissertação o uso de expressões como *falsa tolerância* e *tolerância genuína* sempre que houver a necessidade de discernir a tolerância da intolerância. Desta forma, acredita-se que o leitor poderá construir a sua própria noção acerca do conceito.

Temos como consenso a máxima de que a formação de professores no Brasil é incipiente. No que tange à concepção de tolerância não é diferente, e essa incipiência começa na própria acepção da palavra erroneamente interpretada, conforme e afirma Rodrigues (2013) em artigo publicado

[...] corresponde à conduta de abstenção de “agir contra o que reprovamos” (Blackburn, 1997, p. 390), de respeitar o que se constitui diferentemente de nós, de assumir as assimetrias dos pontos de vista étnico-cultural e ou ideológico e, tentar corresponder a diferença nos termos mesmos do outro,

ou seja, pela sua perspectiva, sem objetificá-lo ou subsumí-lo. (RODRIGUES, 2013, p. 213).

Com este fragmento compreende-se que embora o indivíduo seja contra determinada postura ele se abstém para evitar confronto, ou para agir de acordo com o “politicamente correto”. No entanto, o sentido de tolerância evocado neste texto é o de tentar entender a diferença nos termos do Outro pressupondo conhecer suas cosmologias em escalas equivalentes enquanto sujeito-sujeito e não como sujeito-objeto. Assim, tolerar não significa ser indiferente aos discursos e expressões religiosas, nem tampouco conceder espaços para que o Outro se manifeste, porque estaríamos novamente reproduzindo o erro da hierarquização.

Outra dificuldade encontrada no termo diz respeito ao paradoxo existente no vocábulo onde a própria ideia de tolerância já se apresentaria contraditória visto que o ato de tolerar no limite, significa tolerar também os intolerantes. Esta ideia por si só desconfigura os valores que subsidiam o ideal de tolerância. Portanto, a categoria tolerância não parece suficiente para exprimi-la dada o seu paradoxo. Tolerar pressupõe negociação e reconhecimento das legitimidades do Outro. Ou seja, tolerância pressupõe diferenças.

O termo tolerância, portanto, configura-se como chave de conhecimento das civilizações modernas pois nos ajuda a compreender a rejeição ao fenômeno religioso de acordo com a tradição onde ele ocorre. Quando um sujeito se abstém frente ao que ele reprova, ele está sumariamente privando-se e privando o Outro de se relacionarem. Isto configura-se numa forma velada de preconceito como um dispositivo bastante similar ao que ocorre com a população negra em nosso país. O preconceito racial existe no Brasil porém está escamoteado pelo mito da democracia racial que nos faz acreditar que vivemos harmonicamente numa feliz miscigenação. O preconceito assim como a falsa tolerância estão implícitos nos olhares, gestos e nos discursos.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Falar do PIBID/ER implica em mobilizar muitas áreas e instâncias do saber, incluindo as agências que regulam esse saber. Devido às provocações desta temática, inúmeros questionamentos foram suscitados tornando este primeiro capítulo um encontro de diversos acontecimentos que não poderiam jamais serem dispensados uma vez que nosso objetivo é a apreensão de um evento polêmico e controverso dentro da escola pública, a religião. Especialmente no período politicamente conturbado o qual estamos atravessando em que vivemos sob ameaça da exclusão de programas e investimentos essenciais à Educação, essa tentativa de mostrar a abrangência do fenômeno em questão, ainda que pareça de certa forma restrita, pretende ser catalisadora.

Com isso, a fim de alocar o meu objeto de pesquisa num determinado tempo e espaço para que a partir desta localização ele possa mostrar seus desdobramentos e contornos, evitando assim julgamentos *a priori*, foi preciso trazer à tona explicações sobre os complexos mecanismos que transformam uma política transitória em permanente; refletir acerca de políticas públicas que tratam da valorização da educação e do profissional do magistério; problematizar a questão da CAPES que, de forma resistente, assumiu as graduações de licenciaturas e a gerência das políticas de formação de professores; analisar o PPP da CR como graduação capaz de oferecer uma formação ao mesmo tempo laica e autônoma para tais profissionais; mostrar os principais modelos de ER existentes no Brasil desconstruindo a ideia generalista/reducionista de proselitismo, apontando para as aulas de ER como espaço legítimo para o debate, e por fim, já anunciando o segundo capítulo, optou-se por trazer algumas inferências necessárias acerca do binômio tolerância/intolerância para que o leitor compreenda de onde estamos partindo em nossa análise, para identificar os casos que serão tratados aqui como demonstrações sutis de uma falsa tolerância.

Com isto, serão apresentadas no próximo capítulo, três situações vivenciadas na escola-campo. Situações estas que serão analisadas à luz de autores que nos permitem enxergar o quão tênue é a linha que separa a tolerância da intolerância, mostrando a complexidade subjacente a esse binômio.

## 2. Estudo de casos

### 2.1. A escola-campo

#### 2.1.1. Identificação

A Escola Estadual Professor José Freire está situada na Rua Nunes Lima, 350- Bairro Industrial, no município de Juiz de Fora- MG. A clientela atendida pela escola possui um perfil bastante heterogêneo, contando com alunos de várias faixas socioeconômicas e étnicas.

A instituição tem sua origem a partir do ano de 1945, portanto existe há 71 anos. Em seus primórdios a escola-campo funcionou no local denominado “Fazenda Velha”, sob a denominação de “Escola Isolada de Creosotagem”, onde hoje está situado o Moinho Vera Cruz.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola-campo em 2016 foi de 6,7. Isto significa dizer que a escola-campo alcançou a meta, porém requer atenção.

#### 2.1.2. Estrutura

No ano de 2016 a escola-campo atendeu 832 alunos em 32 turmas, com uma média de 30 alunos por turma, assim distribuídos:

- Ensino Regular (manhã e noite): 277 alunos
- Ensino Fundamental (manhã e tarde): 439 alunos
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)- (noturno): 116 alunos

A escola-campo no último ano contou com 59 docentes, destes, 38 são efetivos e os demais, designados (o que significa contrato temporário e que no ano seguinte estes profissionais poderão estar em outra escola). Sua equipe gestora é formada por um diretor e três vice-diretores, todos designados.

- A rede física do prédio está configurada da seguinte maneira:
  - 13 salas de aula
  - 1 laboratório de informática com 19 computadores
  - 1 sala de professores
  - 1 biblioteca
  - 1 sala de coordenação
  - sala de direção
  - secretaria
  - 1 cozinha com uma dispensa conjugada e refeitório
  - Banheiro masculino e feminino no andar térreo com 5 repartições, e um banheiro feminino adaptado para cadeirante;
  - banheiros de funcionários
  - 1 quadra coberta

- 1 pequena quadra de grama
- 1 pátio
- 1 horta

### 2.1.3. Projetos

Quanto aos projetos que se caracterizam por iniciativa da escola existem os descritos a seguir:

- FANFARRA, XADREZ, PROJETO LEITURA, QUINTA TECNOLÓGICA, BASQUETE, CAPOEIRA, AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, REPRESENTANTE DE TURMA, PARLAMENTO JOVEM, CONSELHO DE CLASSE e COLEGIADO.

A escola-campo fica localizada na zona norte de Juiz de Fora, paralela ao rio Paraibuna e próxima à Mata do Krambeck. O bairro é atravessado por uma linha férrea e um córrego que frequentemente transborda e provoca inundações em todo o bairro.

A escola-campo encontra-se inserida num bairro bastante pacato com um comércio ainda tímido que se encontra no entorno da praça dividindo o mesmo espaço com diferentes denominações religiosas. Foram observados os seguintes segmentos religiosos no bairro:

Uma igreja do Evangelho Quadrangular, um templo da Assembleia de Deus, uma Igreja Luterana, um centro espírita que não está identificado fisicamente mas todos os moradores reconhecem a sua atividade referenciando tal espaço religioso como “o centro espírita da Dona Marlene”. Dona Marlene também é proprietária do principal restaurante do bairro. Em conversa com moradores do bairro Industrial surgiu a informação de que existe uma igreja católica (Igreja Nossa Senhora de Lourdes) situada no bairro Francisco Bernardino, que é um bairro adjacente. Tal igreja também é frequentada por uma parcela de moradores do bairro, inclusive utilizada para missa dos formandos da escola-campo anualmente, tanto pelos adolescentes que concluem o ensino médio quanto pelas crianças que concluem os anos iniciais do ensino fundamental, numa formatura simbólica. Vale ressaltar que muitas crianças frequentam a catequese dessa igreja que se torna espaço de convivência nos finais de semana para muitas famílias.

IMAGEM 1 – Entrada Principal



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

IMAGEM 2 – Pátio Principal



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

IMAGEM 3 – Vista parcial do pátio e salas do 2º pavimento



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

IMAGEM 4 - Estacionamento/pátio secundário



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

IMAGEM 5 - Área de convivência



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

IMAGEM 6 – Quadra



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

IMAGEM 7 - Pintura em grafite na quadra



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

IMAGEM 8 - Preparação dos canteiros de hortaliças



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

IMAGEM 9 - Fundos com vista parcial do pátio principal



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

IMAGEM 10 - Banheiros no térreo e entrada para o estacionamento



Fonte: Banco de Dados do PIBID.

## 2.2. O PIBID na escola-campo

IMAGEM 11 – Flyer de apresentação do PIBID

### O PIBID DE ER?

O **Pibid de ER (Ensino Religioso)** é um programa que insere os estudantes de Ciência da Religião e áreas afins desde o início de sua formação acadêmica no contexto das escolas públicas como bolsistas. Para as aulas de ER desenvolvemos atividades transdisciplinares, sempre buscando o compromisso com o ensino sobre a diversidade religiosa brasileira. Pensamos que o ER compreensivo, pluralista e não confessional fortalece nosso Estado Democrático e laico.



### QUEM SOMOS?

Alunos de licenciatura da UFJF (Ciência da Religião, Filosofia e Pedagogia). Passamos por um processo seletivo e hoje estamos na Escola José Freire. Atualmente, nossa turma é composta pela Coordenadora e Professora da UFJF, Dra. Elisa Rodrigues, a Supervisora da EEPJF, Tania Alice e as(os) acadêmicas (os) bolsistas, Cátia Grossi, Andréa Braga, Marina Souza, Chris Assis, Fabiula Lima, Madson Verissimo e Antônio Márcio. Estamos sempre unidos buscando novos conhecimentos para que o ER religioso oferecido seja sempre dinâmico, atrativo e plural.

### PIBID de #EnsinoReligioso





**Contato:**

 [pibider@gmail.com](mailto:pibider@gmail.com)

 [PIBIDdeEnsinoReligiosoUFJF](https://www.facebook.com/PIBIDdeEnsinoReligiosoUFJF)

**CIÊNCIA DA RELIGIÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

### O que é o Pibid?

O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa concede bolsas aos alunos de licenciatura matriculados em cursos da UFJF que atuarão nas escolas de educação básica da rede pública de ensino com o apoio e financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

As ações previstas no PIBID de ER são:

- ✓ contribuir para a valorização do magistério, sobretudo, o Ensino Religioso pluralista e não confessional;
- ✓ elevar a qualidade da formação inicial dos professores de Ensino Religioso, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- ✓ inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem.






### Para quem destinamos nossos trabalhos?

Aos alunos e alunas da Escola José Freire dos anos iniciais do ensino fundamental. Os conceitos, métodos e a pedagogia aprendidas no contexto acadêmico são aplicados de modo dinâmico e inovador. Por fim, nosso trabalho atinge todo o corpo escolar envolvendo os vários professores, comunidades escolar que acreditam na educação como importante forma de transformação de realidades.

### E o Pibid no "Zé Freire"?

Nessa Escola buscamos desenvolver competências e habilidades para a prática docente. Coordenação, supervisão e professores juntos dos bolsistas e alunos(as) buscam o melhor entendimento do ER. Percebemos a necessidade de compreender melhor as religiões assim contribuir para uma construção de uma sociedade onde todos e todas sejam respeitados celebrando o pluralismo religioso.

### O que e como fazemos?

Somos preparados para ser professores da disciplina de Ensino Religioso. Nosso objetivo é oportunizar aos alunos(as) contato com diversas tradições religiosas que fazem parte de nossa sociedade.

Buscamos junto de nossos alunos(as) a capacidade de entender e respeitar as muitas denominações religiosas.

Com isso, entendemos que por meio da educação básica e o convívio com a diversidade religiosa, sua filha(o) serão capazes de compreender o mundo que o cerca. Nosso propósito é contribuir para que mesmo sendo diferentes possamos nos olhar como iguais, sendo religiosos ou não.

Por isso temos:

- ✓ atividades educativas como desenho, pintura, música e bate-papos;
- ✓ envolvimento de toda a Escola nas práticas docentes e discussão;
- ✓ atividades lúdicas como jogos, danças, teatros, brincadeiras e contação de histórias.






Fonte: Banco de Dados do PIBID.

O PIBID/ER chegou na escola-campo através do edital nº 01/2013 cujo objetivo era selecionar docentes da escola básica para supervisionarem o projeto na escola onde atuam por um período de 48 meses, daí a necessidade de serem efetivos na escola, conforme exigência do edital. Cada supervisor/a deveria acompanhar de 5 a 10 estudantes de licenciatura.

Logo após a seleção da supervisão iniciou-se um trabalho de integração entre os licenciandos e a supervisora, promovido pela coordenação de área durante as reuniões semanais visando também informar a equipe sobre as regras, atribuições e propósitos do projeto.

Vencida a etapa da integração dos membros da equipe, partiu-se então para o campo onde os licenciandos tiveram o primeiro contato com os alunos visto que a princípio eles entravam somente em uma sala (que era a turma da supervisora da época). Foi feita uma escala e foi definido que o grupo se dividisse de forma a não impactar tanto as aulas. Desta forma, os licenciandos apenas assistiam as aulas de ER então ministradas pela supervisora-docente.

Tanto a equipe gestora quanto o corpo discente da escola demonstraram curiosidade em saber como o projeto funcionaria. De acordo com esta demanda foi então confeccionado um *flyer* descrevendo e apresentando o PIBID/ER para toda a comunidade escolar. Nele havia informações sobre os objetivos, a quem se destina, principais ações e como estas ações seriam executadas.

O projeto está em carga há três anos possuindo uma perspectiva de duração de mais um ano visto que foi iniciado em 2014. Do total de 832 alunos e alunas da escola em 2016, 225 foram atendidos pelo PIBID no âmbito do 1º ao 5º ano. A média nos anos de 2014 e 2015 esteve em torno de 220 alunos atendidos pelo projeto.

Em razão dessa riqueza de elementos que constituem a rotina do ambiente escolar, foi necessário o recurso de diferentes estratégias para a obtenção, classificação e análise das informações como observação, participação em atividades da escola junto do PIBID, conversas informais, entrevistas semiestruturadas e em geral, análise qualitativa dos dados.

### *2.3. Percursos metodológicos: desafios e opções*

A ideia inicial para esta pesquisa seria trabalhar com o método dos campos lexicais e semânticos por entender que tal metodologia proporcionaria o acesso a fatos, detalhes, impressões e memórias já que muitas vezes as entrevistas ou observações utilizadas por um pesquisador nem sempre dispensam a atenção desejada.

Segundo esse método, essas impressões, memórias e detalhes expressos por grupos de palavras que se relacionam entre si, produziriam redes de significado que conduziriam a um caminho de revelações. Contudo, por se tratar de uma pesquisa de mestrado e pelo apelo evidente de três situações significativas ocorridas na escola-campo logo no início da pesquisa, fez-se a opção pela análise dos casos em detrimento do método dos campos lexicais e semânticos. Isso não significa, entretanto, que deixamos de dar atenção a certas palavras e termos usados na escola, cuja reserva de sentido reivindica tratamento atento. Neste sentido, por exemplo, não poderíamos deixar passar sem atenção a emergência da palavra *macumba*, muitas vezes causa de reações de natureza preconceituosa e/ou outras, geralmente, derivadas da falta de conhecimento quanto ao significado dessa palavra.

Assim, a gama de instrumentos metodológicos para etnografar a escola-campo era bastante variada. Consistia em conversas informais com direção, coordenação, professores e bolsistas do PIBID além da observação do campo aliados a minha própria inferência vista como inevitável. Por essa razão, torna-se necessário esclarecer que de imediato o exercício de distanciamento entre minha prática docente e a análise investigativa colocou-se como um desafio. Na condição de pesquisadora, agora, assumia atribuições que requereram uma constante postura de revisão.

Vale destacar que foram inúmeras falas, gestos e expressões faciais observadas e reveladas no campo, no entanto, serão exploradas três situações emblemáticas que durante a realização desta pesquisa indicaram-nos um relevante material para análise. Por pensarmos especialmente que a tarefa da etnografia baseia-se num exercício que requer atenção dos mínimos detalhes, pois são esses detalhes que poderão configurar respostas a vários significados, não podemos descartá-los conforme as palavras de Geertz (1989)

[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa [...] (1989, p. 15).

Assim, a análise de cada gesto a depender dos contextos onde eles aparecem é um desafio, ou “*um risco elaborado*” necessário à tarefa do etnólogo que almeja descrever o seu campo de forma a contribuir para a produção de conhecimento sobre determinada comunidade.

Tendo em vista que o campo apresentou três situações que revelaram-se paradigmáticas quanto à questão da intolerância religiosa, estas então tornaram-se as

evidências principais que serão descritas aqui para posterior análise buscando problematizar concepções operantes como religião, macumba, preconceito e outras, no sentido de verificar a partir de que pressupostos esses termos são acionados e quem são os atores envolvidos nesses casos.

Ressalta-se que serão utilizados nomes fictícios para todos os envolvidos nos casos, com o objetivo de preservar suas identidades evitando assim constrangimentos ou exposições desnecessárias.

#### *2.4. Primeiro caso: A intolerância contra a Umbanda representada na fala de um aluno*

O primeiro caso a ser destacado ocorreu na sala do 5º ano do Ensino Fundamental, no primeiro ano de funcionamento do PIBID (2014) e durante a escrita das primeiras linhas deste projeto. Estava eu, em meio a alguns alunos que conversavam entre si, enquanto copiavam o exposto no quadro negro. Foi quando um deles me chamou a atenção com a seguinte fala:

“Credo! Que coceira danada! Fizeram macumba pra mim! Nossa! Professora, não consigo parar de coçar! Isso é macumba!” [sic] (Informação verbal)<sup>29</sup> Eu, subitamente olhei para ele e disse: “Mas existe macumba para o bem, também!” (Informação verbal)<sup>30</sup>. Todos olharam em meio a risos e não disseram mais nada.

##### 2.4.1. Contextualizando a turma do 5º ano

Em 2014, na referida escola-campo e precisamente na sala do 5º ano, o número de alunos correspondia a 24, mas no momento da conversa sobre a “coceira” no corpo havia um grupo de cinco alunos somente. Desses seis alunos, dois eram repetentes e os outros três não apresentavam distorção idade/série, eram duas meninas e três meninos, e não havia nenhuma criança negra naquele momento. A média de idade entre aqueles que estavam na sala de aula era de 12 anos de idade.

Nesta escola existe o costume de “punir” alunos indisciplinados retirando deles o que eles mais gostam: a aula de Educação Física. Vale notar que esta prática também se estende aos passeios, isto é, alunos cujo mau comportamento é recorrente, são excluídos das atividades externas. Assim, por motivo de indisciplina, naquele dia, esses estudantes não participaram da aula de Educação Física e permaneceram na sala com a professora regente.

---

<sup>29</sup> Informação obtida em 2014, em sala de aula.

<sup>30</sup> Informação obtida em 2014, em sala de aula.

É importante ressaltar que a exclusão de passeios e aulas de Educação Física como medida punitiva não ocorre somente nesta escola-campo mas em muitas escolas tanto da rede municipal quanto da estadual. Geralmente, faz-se isso, com o objetivo de estimular as crianças a se “comportarem bem”, a fim de que sejam recompensadas. Neste caso, o prêmio por bom comportamento seria a participação na aula de Educação Física ou numa atividade extraclasse. Sabe-se que se do ponto de vista pedagógico, tal “medida punitiva” pode ser entendida como uma prática inadequada, do ponto de vista da eficácia dessa medida -uma conduta antiga entre os educadores- visa motivar a “obediência”(mesmo que pelo instrumento coercitivo), a fim de manter a ordem e diminuir o volume de conflitos a serem administrados tanto por docentes, quanto pela equipe diretiva.

#### **a. Perfil do aluno gerador do primeiro caso**

O menino protagonista do primeiro caso relatado e que começou a se coçar durante a aula era um menino de, na época, 10 anos de idade, cujo suporte e atenção familiar era perceptível, haja vista alguns indicadores como o porte de merendas, material escolar de qualidade (com mochila, cadernos, estojo,etc), uniforme, bons calçados e cuidado com a higiene não comuns a todos os discentes dessa comunidade escolar. Seus pais trabalhavam fora, a mãe no início do ano de 2014 trabalhava em um salão de cabeleireiro no próprio bairro e no final do ano já estava exercendo outra função em uma loja de cosméticos no centro da cidade. Em 2016 obtivemos a notícia de que a mãe voltou a exercer função no salão de cabeleireiro do bairro. O pai trabalha na empresa de bebidas e refrigerantes Coca-cola, situada na zona norte da cidade. O aluno em questão possuía uma irmã mais nova que estudava em outra sala, ambos participavam do Projeto de tempo integral oferecido pela escola-campo em função dos empregos dos pais, por este motivo entravam na escola às 7h e 30 min. e saíam às 17h e 20 min.(Informação verbal)<sup>31</sup>.

#### **b. Rotina do aluno protagonista do primeiro caso**

No horário do tempo integral os alunos normalmente dedicam-se aos deveres de casa, e a projetos diversos como horta, oficinas de música, dança e reforço. Há também o momento de repouso. Esta dinâmica do repouso consiste em transformar a sala de aula em dormitório

---

<sup>31</sup> Estas informações foram obtidas através de reuniões entre funcionários de turnos diferentes que lidam com os mesmos alunos, além de conversas com pais e familiares. Trata-se de um relato pessoal onde eu como pesquisadora apropriei-me de minha própria experiência enquanto professora da turma no ano de 2014 e que tinha acesso a dados pessoais das famílias bem como a rotina das crianças na escola, inclusive fora do horário regular de aulas, como no caso descrito acima, o qual foi possível trazer à tona dados relacionados a eventos ocorridos no contraturno.

para que as crianças possam relaxar no intervalo entre o almoço e o início das aulas no segundo turno, ou seja, às 13 horas.

Não nos cabe aqui relatar as condições do repouso pois não estamos analisando o tempo integral na escola-campo, mas vale informar que este ocorria em situação precarizada, registrando-se aqui a ausência de roupas de cama para revestir os colchonetes, entre outras situações. Assim, as crianças, no inverno, levavam e traziam sacolas com edredons e mantas todos os dias para utilização durante o repouso. Não era disponibilizado para as mesmas um espaço para acondicionar seus pertences. Desta maneira, todos os dias os estudantes retornavam com seu “Kit repouso” que por vezes resultava em perda ou esquecimento de alguma peça (como fronha de travesseiro ou objeto importante para a criança que a auxiliasse no repouso como um ursinho, ou uma toalhinha).

### **c. A ficha individual de avaliação descritiva**

Outro dado relevante a ser analisado corresponde a “ficha individual de avaliação descritiva”. Esta, utilizada na escola-campo, versa sobre as capacidades em relação aos conteúdos das matrizes de referência e curriculares da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG. Tal ficha engloba todas as disciplinas do Currículo como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Religiosa<sup>32</sup>, Educação Física e Artes.

Cada aluno possui uma ficha que divide sua avaliação segundo eixos que estruturam as respectivas disciplinas. No caso da Língua Portuguesa, por exemplo, o espaço dedicado ao componente divide-o segundo oralidade, procedimentos de leitura, implicações do gênero textual para compreensão do texto, coerência e coesão, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, ortografia e variações linguísticas, cultura e produção escrita e por fim, literatura<sup>33</sup>. Em cada eixo existem cerca de duas a seis habilidades que o aluno deve desenvolver para alcançar o instrumental desejável rumo à obtenção do aproveitamento global

---

<sup>32</sup> A expressão Educação Religiosa aparece na “ficha individual de avaliação descritiva” da escola. Tal ficha surgiu a partir do plano decenal 2010-2020 em Minas Gerais quando várias estratégias foram criadas com vistas a melhorar a qualidade do ensino em Minas Gerais, principalmente no que concerne a alfabetização e o letramento. Assim, a UFMG, através do Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) elaborou uma coleção chamada Instrumentos da alfabetização visando auxiliar os professores mineiros no processo de alfabetização de seus alunos compreendendo os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Após o treinamento dos professores, cada escola ficou incumbida de elaborar uma ficha que deveria ser adaptada a realidade de cada escola contemplando os principais eixos de cada disciplina a fim de que o professor pudesse acompanhar o resultado das avaliações. (CEALE, 2010).

<sup>33</sup> Este eixo tem como nome completo: Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na compreensão do texto

no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, é extraída a média e o conceito mínimo para aprovação<sup>34</sup>.

A temática da intolerância aparece em diferentes disciplinas que compõem o currículo dentro da escola e isso, por sua vez, reflete-se na ficha individual de avaliação descritiva de cada aluno. Por outro lado, observa-se nestas fichas, grande espaço dedicado a disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras inclusive o componente ER, chamado no documento em questão de “Educação Religiosa” (como já problematizado em nota). Nesse documento, a Educação Religiosa aparece avaliada a partir de 15 eixos, enquanto a Matemática possui 30 eixos a serem abordados ao longo do ano letivo. Não será problematizada nesta pesquisa a dissonância desta ficha em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ER elaboradas em 1996 pelo FONAPER com o objetivo de nortear a prática docente de avaliação de cada componente curricular. Tampouco compararemos os eixos de avaliação dessa ficha com a proposta da recente BNCC. Mas vale problematizar a hierarquização entre as disciplinas presentes no sistema educacional brasileiro. Essa hierarquização poderia refletir pressupostos quanto aos conteúdos mais relevantes e os menos relevantes para a formação dos alunos?

Além de não haver nas disciplinas eixos que tematizem as tradições religiosas como conhecimento, também parece não haver qualquer ponto de intersecção entre as disciplinas e seus eixos de avaliação que favoreçam maior aprofundamento com vistas a reconhecer o Outro na sua diferença. A tematização dessa diferença ou assimetria, permitiria reconhecer a existência de alguém que, enquanto diferente de mim, existe tanto quanto eu. Portanto, o reconhecimento das assimetrias seria espécie de condição para colocar o Outro em evidência, retirando-o da invisibilidade.

Daí que a escola toma o aspecto de espaço privilegiado para a invisibilização, uma forma de falsa tolerância porque passiva. A invisibilização ou falsa tolerância, conduz o sujeito a não ter qualquer responsabilidade ou interesse pelo Outro, dificultando assim o princípio básico da equidade humana. Teria esse desinteresse alguma influência nas elaborações estigmatizantes sobre a crença e rituais do Outro, como a Macumba, por exemplo?

---

<sup>34</sup> Chama-nos atenção que tal ficha denota uma intensa preocupação em preparar o alunado para o uso correto da língua, mas como pudemos observar em seus eixos, não há menção que mostre a preocupação com a educação para a diversidade religiosa. Esta realidade foi igualmente notada por outros autores: “O currículo está marcado pela ausência de discussão sobre diversidade” (BLANCK, 2005, p. 253).

Nota-se que nesta ficha individual há um visível compromisso com o processo de alfabetização e letramento em detrimento de outras disciplinas que possuem como eixo central o senso criativo ou qualquer tipo de sensibilidade em relação ao Outro. Logo, podemos inferir que esta ficha demarca certa negligência ao diferente, ou às alteridades que compõem cada indivíduo refletindo assim o preconceito institucionalizado das avaliações externas às quais as escolas estão submetidas e precisam adequar-se.

#### 2.4.2. Entre a coceira e a macumba: representações de bem e mal.

Retomando o caso do garoto em sala de aula que associou coceira no corpo com algum mal estar proveniente da “macumba” perguntamos se tal associação pode expressar alguma forma de intolerância religiosa. Em outras palavras, pode-se compreender esse episódio como uma indicação de que a intolerância está naturalizada nos discursos, nas atitudes, nos modos de ser e de pensar de nossos educandos? De onde viria a certeza de que o que provém das religiões afro-brasileiras é sujo, maléfico e desagregador?

Naquele momento, a resposta da professora para o aluno, quando ela afirmou também existir “macumba” para o bem, foi pautada na tentativa de mobilizar a ambivalência de Exu que, no processo de sincretismo historicamente construído em nosso país, assume uma outra forma, de acordo com Sanchis (1997),

A figura do Exu não mais como nas tradições africanas, orixá intermediário entre os deuses e os homens, mas figura ambivalente contaminada pelo diabo católico, apesar de capaz de se enquadrar ao mundo do Bem através da purificação e do batismo. (SANCHIS, 1997, p.106).

Esta negatização das religiões de matriz africana nem sempre aparece de forma explícita no contexto escolar, normalmente fica subentendida. O que nos leva a pensar se essa atitude não seria ainda pior do que uma demonstração objetiva de intolerância. Tais casos são corriqueiros e produzem efeitos devastadores que são notáveis na constituição das identidades dos alunos pertencentes a tais religiões subjugadas por práticas belicosas e silenciosas, que se repõem nas relações sociais desde séculos. Apesar dos investimentos no âmbito intelectual e da militância de ativistas engajados na construção de uma sociedade mais comprometida com o respeito, percebe-se que a intolerância é ainda um problema social que merece atenção.

Algumas possibilidades de análise bem como pontos de intersecção com a realidade ocorrida nas escolas podem ser pensadas a partir de alguns *insights* de autores que dedicam suas pesquisas para explicar as possíveis causas da intolerância no campo religioso brasileiro.

Silva (2007) faz um recorte relevante, acerca dos impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro.

Percebe-se que atos intolerantes provêm de todas as denominações religiosas e não somente dos neopentecostais. Silva chama a atenção para o fato de que a

Universal reconhece da mesma forma como ocorre no catolicismo popular e no campo evangélico pentecostal, a importância dos demônios como causadores dos males e problemas de toda ordem que afetam as pessoas e a sociedade (SILVA, 2007, p. 33).

Acrescenta-se a esta formulação o movimento da Renovação Carismática Católica (RCC) enquanto uma vertente da Igreja Católica que vem gradativamente rompendo com os santos, aproximando-se mais das camadas populares, investindo no “*televangelismo*” carismático como é o caso do canal de TV Rede Vida numa perspectiva muito próxima ao universo evangélico, haja visto seu proselitismo por vezes ofensivo e a utilização de recursos religiosos como cura, libertação e milagre conforme apontado por Carranza (1998, p. 236).

Com essa aproximação ao modo evangélico “pentecostalizado”, a RCC intenciona – dentre outros possíveis motivos – angariar mais adeptos, já que conforme dados do Censo, observa-se no território brasileiro um declínio de 24,6 pontos percentuais da população católica, enquanto que entre a população evangélica houve um crescimento de 15,6 pontos percentuais nas últimas décadas, segundo Mariano (2013, p. 119).

Contudo, há de se fazer considerações sobre o fato de que atualmente, não são somente as religiões de matriz africana alvos de discriminação e desrespeito. As duas últimas décadas revelaram que ao lado das religiões de matriz africana está o grupo dos muçulmanos que vem sofrendo perseguição e marginalização também. Os muçulmanos são alvo de uma associação generalista da religião islâmica com o terrorismo que ocasionou numa crise humanitária presente nos fluxos migratórios a partir da Síria em direção à Europa, onde milhares de refugiados morrem todos os dias na travessia do mar, tentando fugir da guerra<sup>35</sup> (quanto à intolerância contra os muçulmanos trataremos a frente, no terceiro caso).

Podemos perceber com esta consideração que o cenário atual está modificado em relação a uma década atrás, quando Silva publicou seu texto. Contudo, isto não inviabiliza o aporte teórico oferecido por esse autor que utiliza-se especificamente dos ataques da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) às religiões de matriz africana. Os apontamentos

---

<sup>35</sup> A discussão sobre a intolerância religiosa relacionada à comunidade islâmica é parte das pesquisas de Francirosy Campos Barbosa Ferreira (2007), e Paulo Gabriel Hillu (2015).

analíticos dele podem ser aproveitados no sentido de compreender práticas de tom bélico originárias de outras denominações pentecostais e católicas, que não apenas negam outras divindades e as associam ao mal, como também reagem a elas com violência (às vezes simbólica, outras física). Essas religiões como se sabe, compõem o campo religioso brasileiro influenciando-o ao mesmo tempo em que são influenciadas.

A partir do conceito de *ressemantização* descrito por Oro (2007, p. 37) pode-se inferir que na conversa entre os alunos do 5º ano verificou-se uma perspectiva depreciativa como já ocorre entre os movimentos neopentecostais que extrapolam a depreciação aos cultos afros utilizando-se dos rituais, onde se apropriam do que é vital no outro para manter-se vivo, caracterizando assim o ato simbiótico. Esta simbiose é exatamente o que Silva (2007, p. 242) relata em sua tese como apropriação indevida das cosmologias adversárias para posterior depreciação denominando-as de “liturgias afro-pentecostais”. Por outro lado, o que ocorre nas zonas de contato entre as culturas no caso das festas populares católicas por exemplo, pode ser visto como um movimento dialógico e assim encarado positivamente pois ali, embora haja certa dose de supressão de certos traços culturais, há um assumir as qualidades do Outro pressupondo, em certa medida, uma abertura para a tolerância que poderia ser estendida às demais relações.

É de suma importância ressaltar que não está sendo atribuído exclusivamente à IURD a responsabilidade pelos atos intolerantes praticados no país, inclusive dentro da escola, mas mostrar a sua representatividade e o seu alcance é crucial para compreender a recomposição do campo religioso brasileiro que se apresenta hoje. No entanto, muitos dos conflitos atuais se devem à *ressemantização* feita pela IURD no que concerne à demonização das demais religiões, criando um verdadeiro abismo especialmente entre pentecostais e afro-brasileiros.

Essa *ressemantização* está fortemente marcada por uma característica que lhe é bastante peculiar, exatamente o que a IURD desdenha nas religiões afro é o que ela absorve para dar vivacidade a sua própria doutrina. Por esta capacidade singular, o antropólogo denomina a IURD de “religiosófaga” pois trata-se de “uma igreja que construiu seu repertório simbólico, suas crenças e ritualística incorporando e ressemantizando pedaços de crenças de outras religiões, mesmo de seus adversários” (SILVA, 2007, p. 33).

Noutras palavras, isto pode ser explicado como um apropriar-se dos demônios, dos exus, dos erês, dos pretos-velhos e das pombas giras, entidades estas desqualificadas pela IURD mas utilizadas para atrair mais adeptos.

É relevante informar que esta apropriação que também pode ser vista como sincretismo<sup>36</sup> extrapola a troca simbólica das zonas de contato que ocorrem na festas populares (congada, festa do rosário, por exemplo) pois os seus líderes se aproximam das religiões de matriz africana com o objetivo de rechaçá-las publicamente, diferente do que ocorre nas festas populares.

Segundo aqueles que rechaçam tais religiões, esses espíritos precisam ser combatidos porque são manifestações de entidades e orixás que correspondem à possessão demoníaca. Importante ressaltar que essas entidades são vistas como demoníacas porque não pertencem ao panteão de divindades cristãs (como no caso do espírito santo, por exemplo). A igreja, então, utiliza-se de violência simbólica que pode ser vista nos trabalhos ritualísticos feitos com as entidades que se supõem demoníacas, ocasião em que elas são humilhadas e ridicularizadas, enfim expurgadas de forma provisória. Sim, diz-se provisória pois aí está a relação de dependência da Igreja Universal em relação ao “demoníaco” afro-brasileiro, a IURD precisa dessas entidades para expurgá-las em cada culto. Essa relação de dependência dos demônios na liturgia dos cultos *iurdianos* também pode ser entendida por Almeida (2009) como central.

Até aqui temos uma teorização das formas pelas quais o campo religioso brasileiro está sendo reelaborado, nos mostrando uma alteração de sentido das tradicionais práticas religiosas afro-brasileiras pelos adeptos pentecostais. E nesta dinâmica, onde a IURD se umbandiza e os terreiros buscam institucionalizar-se constatamos uma gama de elementos com potencial para alavancar vasto acervo de pesquisa em muitas áreas. Mas a questão que nos move neste momento é que, a IURD enquanto uma potência que segundo Silva (2007), “exacerba a presença do religioso no espaço público – templos e catedrais, na mídia, na política, grandes espaços públicos – superdimensiona o poder do demônio, hipertrofia os rituais de exorcismo; redimensiona o poder do dinheiro” (SILVA, 2007, p. 38). utiliza-se de seu poder econômico e político para legitimar práticas intolerantes.

Trata-se então de uma igreja midiática que promove “aulas de intolerância” e estas são amplamente divulgadas pelas mídias de massa como o canal aberto de TV Record e TV Mulher, emissoras de rádio, dentro e fora do Brasil, gráficas (cujo jornal Folha Universal atinge semanalmente a cifra de 1,5 milhões de exemplares), além de inúmeras revistas, uma

---

<sup>36</sup> Segundo Camurça (2009), no Brasil, existem paradoxos na convivência entre as religiões em que “as fricções e interfaces existentes entre as distintas religiões que convivem em solo brasileiro obedecem a linhas de forças que as colocam ora em situações de trocas, interpenetrações e comunicações, ora em situações de diferenciação, competição e enfrentamento” (2009, p. 174). Este trecho aponta para a ideia de que esta dinâmica é parte do processo de sincretismo religioso peculiar no Brasil.

gravadora e produtora de vídeos. No exterior, ela exerce influência com jornais internacionais presentes na África, Ásia e Europa, além de sua representatividade na câmara de deputados estaduais e federais (SILVA, 2007, p.39).

Todo este arsenal que se materializa em manipulação contribui para forjar um senso comum que inculca nas mentes dos seus adeptos e simpatizantes a ideia de que as religiões de tradição afro são demoníacas.

Quanto à inércia como reação das vítimas dos povos de terreiro aos ataques da Universal, o autor elenca algumas causas: os líderes de terreiros são desmobilizados pois existe grande rivalidade interna e isto enfraquece a força da unidade<sup>37</sup>, ainda, o silêncio é utilizado como estratégia para evitar confrontos. Além disso, existe a ideia de que no momento certo suas divindades farão a devida justiça. Isto demonstra um sentimento de resiliência dos religiosos afro por acreditarem que já passaram por situações piores como as perseguições policiais e as prisões ocorridas no início do século.

Contudo, existe um fator que salta aos olhos na leitura de alguns textos no que diz respeito à concepção de mal para os adeptos das religiões de matriz africana e que pode ser decisiva para explicar o porquê desta não revanche. A própria construção ética dos praticantes destas religiões não prevê um projeto de transformação do mundo. Eles não possuem esta pretensão e dentro desta concepção ética de viver no mundo existe a ideia de que o mal não está nas entidades, mas sim, nos seres humanos, logo, não se justificaria atingir o Jesus Cristo dos pentecostais. Mediante estas concepções torna-se inviável uma resposta aos ataques da IURD nos mesmos termos, não cabendo aos umbandistas e candomblecistas revidar as agressões *iurdianas*.

Podemos inferir que esta inércia apontada por alguns teóricos como Prandi (1991) e o próprio Silva (2007), se deve ao fato de que estas religiões minoritárias<sup>38</sup> estão inseridas num processo perverso que retroalimenta a sua invisibilidade e por conseguinte a sua legitimação. Em outras palavras, elas não são legitimadas porque poucos estão dispostos a expor sua afinidade religiosa e lutar pelo seu reconhecimento. E neste ciclo vicioso, pode-se intuir que em razão de as denominações não serem legitimadas, tampouco valorizadas socialmente, é que as pessoas que a frequentam não querem se declarar adeptos delas. Desta forma, criar frentes de resistência ou de resposta aos ataques seria um salto um tanto quanto

---

<sup>37</sup> Esta desunião é reconhecida e verbalizada pelos próprios babalorixás e ialorixás que por ocasião de um Fórum em Salvador-BA em agosto de 1997 reuniu várias lideranças que afirmaram em alto e bom som que a desunião é o calcanhar de Aquiles dos terreiros brasileiros.

<sup>38</sup> Isto pode ser confirmado nos últimos censos do Brasil em que há uma parcela mínima de adeptos da Umbanda e Candomblé bem como espíritas.

comprometedor e que muitos não estão dispostos a fazer, permanecendo assim na invisibilidade, o que permite a manutenção ao *status quo*.

Sabemos que dada a diversidade dos grupos humanos não é possível uniformidade de opiniões, logo, entre os próprios adeptos das religiões afro existem aqueles que estão se mobilizando por vias legais em busca de punição para atitudes de desrespeito contra qualquer religião. Assim sendo, há registros de envio de mensagens de protesto à cúpula da Igreja Universal do Reino de Deus e moções de repúdio aguardando retratação pública sob pena de recurso à justiça oficial.

#### 2.4.3.O caso da Mãe Gilda

Somente para ilustrar os limites da intolerância velada no Brasil apontamos aqui um caso de grande repercussão contra as tradições afro. Isto porque onde a Vara Cível de Salvador aplicou uma sentença contra a IURD em que esta foi obrigada a indenizar os familiares de Mãe Gilda em aproximadamente um milhão de reais. Mãe Gilda era uma sacerdotisa baiana cujo nome era Axé Abassá de Ogum. A mãe de santo teve uma foto publicada no jornal *A Folha Universal* (1999) de maneira indevida. Após esta publicação, Mãe Gilda foi acusada de charlatanismo e teve sua casa atacada e pessoas próximas a ela foram agredidas. O desgosto para a Yalorixá foi tamanho que a mesma veio a falecer vítima de um infarto fulminante diante de todas acusações e transtornos causados pela perseguição que sofreu na época.

Em decorrência deste episódio, ocorrido em outubro de 1999, a Presidência da República, através da lei 11.635 no ano de 2007, instituiu o dia 21 de janeiro como o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa (SEPPPIR, 2013). Tal data então passou a ser comemorada para evitar outros episódios como esse.

Após este trágico fato, as igrejas pentecostais tiveram de amenizar os seus discursos e ter o cuidado para não infringirem a lei pois intolerância religiosa é um ato considerado crime de ódio porque fere a dignidade (SENADO, 2013). Ainda que tenha sido dada essa decisão de indenização pela via legal, em primeira instância, e para além do fator judiciário, estão em jogo crenças individuais e disputa por espaço no campo religioso brasileiro. O que nos conduz ao questionamento sobre se seriam necessários dispositivos legais caso as sociedades brasileiras fossem preparadas intelectual e sensitivamente para aceitar o Outro, aceitar o diferente. O que se percebe é que há todo um investimento governamental em medidas

corretivas em vez de se concentrar recursos em mudanças estruturais que funcionariam como prevenção.

E no sentido de prevenir diferente de “remediar”, existe no Rio Grande do Sul uma Comissão de defesa das religiões afro-brasileiras (CDRAB) que atua em escolas deste mesmo estado oferecendo palestras de formação e orientação aos alunos sobre as religiões afro-brasileiras. A iniciativa desta comissão se configura numa tentativa de cobrir lacunas deixadas pelo processo educacional que não prevê em seu currículo escolar a discussão de questões religiosas em função de uma interpretação equivocada sobre laicidade<sup>39</sup>.

Neste momento, indaga-se onde estariam os currículos escolares que atualmente não fazem jus a Lei 9475 de 22 de julho de 1997<sup>40</sup>?

Assim, retomando a fala do aluno que apresentou de maneira convicta a ideia de que sua coceira no corpo seria resultado de algum tipo de *macumba* (chama-se a atenção para o desconhecimento do termo, pois o nome *macumba* é usado para designar um instrumento musical) direcionada a ele, associando a expressão a algo ruim ou originário do demônio. Parece que esta fala está muito bem fundamentada no estigma historicamente construído e popularmente difundido que reforça diariamente a intolerância contra os grupos religiosos afro-brasileiros.

Pode-se inferir que o estigma historicamente construído a partir de uma visão de mundo eurocentrista encontrou eco numa sociedade que é ensinada a ser intolerante através de uma mídia evangélica que ao mesmo tempo em que demoniza as entidades da Umbanda

---

<sup>39</sup> No Brasil, a laicidade do estado dispõe sobre a ausência de símbolos e rituais religiosos no espaço público para que se mantenha o princípio da isonomia de direitos. No entanto, esta laicidade é interpretada por muitos como censura a todo tipo de expressão religiosa seja ela no interior do espaço escolar ou fora dele. Neste sentido, religião tornou-se assunto proibido ou evitado por muitos professores que enxergam nesta temática um teor polêmico que deve ser evitado. Sabemos que o modelo de laicidade brasileiro é diferente do modelo francês (concepção restritiva), onde à religião cabe somente o espaço privado. A questão preocupante é que, uma vez que os símbolos no espaço público aparecem, é porque eles são aceitos por alguém. E esta aceitação é seletiva à medida em que ela varia de acordo com a procedência. Nesta dinâmica de aceitação situada, podemos afirmar que haverá hierarquizações e por consequência conflitos uma vez que observa-se neste processo, tratamento desigual às religiões no ambiente escolar. Pensando em uma proposta de laicidade mais flexível e que seja compatível com a realidade brasileira, alguns autores tem se dedicado a estudar como Rodrigues (2012), Giumbelli(2008), Camurça (2014) mostrando que é possível discutir questões relacionadas à diversidade religiosa sem ferir a laicidade do estado.

<sup>40</sup> Tal lei dá nova redação ao art. 33 da LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional “Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.” (PLANALTO, 1997).

(caboclos, pombas giras e pretos-velhos) utiliza-se deles para enriquecer seus cultos e depois ridicularizá-los em público inferiorizando seus líderes e adeptos que por uma questão de crença não possuem interesse em disputar o campo religioso local. Suas pretensões são mais modestas e não incluem projetos de sociedade, apenas ultrapassam os muros dos terreiros, rumo às encruzilhadas, rios e matas. Pode-se considerar também que toda esta dinâmica de desqualificação promovida pelas igrejas causa certo sentimento de vergonha à pertença afro-brasileira dada essa exposição que é feita a partir da demonização.

Alinhada à dinâmica que ocorre fora da escola-campo, ou seja, em nossas sociedades, onde são raros os casos de respostas aos ataques das igrejas, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, piadas e atos discriminatórios no âmbito escolar permanecem silenciados, sem qualquer reflexão.

A intolerância contra as religiões afro-brasileiras encontra força no respaldo midiático, na coesão fragilizada destes mesmos grupos (SILVA, 2007; CARRANZA, 1998), na convivência dos adultos e na falta de resposta dos líderes e adeptos das religiões afro-brasileiras que somados a um currículo que não discute as relações entre religiosos de matrizes diferentes ou religiosos com não religiosos, compõem uma fórmula perversa que fundamenta a fala de um aluno de 10 anos, gerador do primeiro caso. Este sente-se totalmente à vontade para proferir uma verdade que ele aprendeu ser legítima no espaço onde ele convive. Deve-se ter em mente que casos como o da “Mãe Gilda” poderiam ser evitados caso a temática religiosa fosse plenamente tratada nos currículos escolares.

### *2.5.Segundo caso: A intolerância contra o Candomblé representada na figura do licenciando*

O segundo caso que compõe este capítulo aconteceu internamente ao grupo de licenciandos do PIBID numa das reuniões semanais ocorridas na universidade. Nesses encontros são feitos os relatos das vivências da semana anterior e proposições acerca do planejamento para a semana seguinte.

Em se tratando do planejamento, a escola-campo possui um calendário que prevê uma semana no mês de novembro para celebrar a consciência negra em razão da Lei 10.639/03, mais tarde alterada para 11.645/08, que dispõe sobre a inserção da cultura indígena como

parte integrante das discussões das relações étnico-raciais no Brasil, além da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo<sup>41</sup>.

Com o objetivo de manter-se integrado com as atividades da escola-campo, o PIBID/ER traçou em reunião algumas atividades a serem desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2015 que culminariam no dia 20 de novembro (Dia nacional da consciência negra). Assim, pensou-se em explorar a presença do negro em algumas tradições religiosas enriquecendo a semana da Consciência Negra na escola.

Assim, fizemos uma distribuição das tradições que cada licenciando abordaria em sua sala, ao longo dos meses, de acordo com o seu interesse e/ou afinidade pois ao final do projeto, que seria a culminância do mesmo, estava prevista a exposição dos trabalhos artísticos produzidos pelas crianças ao longo daquele semestre. Assim, foram abordadas nas turmas as seguintes tradições:

TABELA 1 – Relação de licenciado/conteúdo para Feira Cultural

Ano/série	Licenciando/a <sup>42</sup>	Tradição religiosa abordada
1º ano	Roberta	Candomblé
2º ano (2T1)	Gertrudes	Islã
2º ano (2T2)	Wanda	Islã
3º ano	Maria	Tradições indígenas
4º ano	Margareth	Catolicismo popular
5º ano (5T1)	Fernando	Kardecismo
5º ano (5T2)	José	Umbanda

Fonte: tabela criada por mim, a partir de dados coletados em campo.

A licencianda aqui chamada de “Roberta” ficou com o tema Candomblé e logo em seguida indagou como faria tal abordagem. Imediatamente foi sugerido à licencianda que utilizasse um objeto de percussão -um mini atabaque- e sugerido que ela trabalhasse cânticos e danças do candomblé, uma vez que os alunos da turma em questão tinham apenas 6 anos de

<sup>41</sup> A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (PLANALTO, 2007).

<sup>42</sup> Os nomes empregados são fictícios para preservar as identidades dos envolvidos/as.

idade. Vale lembrar que, em razão da faixa etária da turma, a proposta de trabalho passaria pelo viés da ludicidade e da estética religiosa ressaltando a centralidade da música, do ritmo e do corpo nessa tradição.

“Roberta” sentiu-se insegura, mas mesmo assim ouviu e acolheu a sugestão. No entanto, outro licenciando chamado pelo pseudônimo “Fernando” manifestou-se dizendo que esta abordagem no entendimento dele constituir-se-ia em espécie de prática da religião e não apenas performance, configurando-se assim, em rito. Para Fernando, esse tipo de prática não deveria ser executada pelo PIBID/ER dentro da sala de aula.

Alguns meses após esta reunião, o licenciando em questão concluiu sua graduação e conforme as regras do PIBID ele precisou sair do projeto. Quando procurado para saber se seu posicionamento em relação ao fato havia mudado, o mesmo argumentou

a questão não era sobre cânticos e sim quanto ao levantamento sobre fazer uma apresentação de “Danças dos orixás”[...] Quanto à dança, ainda acho complexo, não faria isso na escola no momento, talvez depois, com mais entendimento [...] (Entrevista, Juiz de Fora, 18 dez. 2016).

Quando sugerido a ele que ponderasse sobre a ideia de que na escola, a religião deve ser apresentada e vista como área de conhecimento e que certos conteúdos só são cognoscíveis se reproduzidos, com a ressalva de que podem ser esvaziados de seu sentido religioso, obteve-se a seguinte resposta

Pois é, não sei dizer de momento, por isso não a utilizaria... Acho a dança muito carregada de sentimento religioso do mesmo modo que reproduzir mesmo que de forma “teatral” uma coroação de Nossa Senhora ou a Ceia dos evangélicos. (Entrevista, Juiz de Fora, 18 dez. 2016).

Percebemos nesta última postura certa dificuldade de entendimento quanto à abordagem das diretrizes curriculares propostas pelo FONAPER<sup>43</sup>, bem como as orientações da BNCC. Ambos os documentos contribuem para o planejamento das aulas e práticas de ER executadas no PIBID. De qualquer maneira, o próprio licenciando levanta a questão de que é preciso entendimento sobre o assunto. Esse “entendimento” ao qual ele se refere remete-nos a ideia de formação e aprofundamento como um dispositivo que encoraja e confere segurança, sem os quais não é possível a prática docente.

---

<sup>43</sup> Em 2009 este órgão foi responsável pela elaboração e publicação de uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso. Vale ressaltar que esta função foi assumida pelo FONAPER tendo em vista a urgência em nortear o trabalho docente em âmbito nacional, uma vez que o Ministério da Educação não o fez em tempo hábil. Hoje existe a discussão acerca de uma Base Nacional Comum para o ER.

Faz-se necessário expor a diferença entre dissertar a respeito da religião, apresentá-la descritivamente e performatizá-la, com o intuito de informar sobre a religião, o que é, como é composta, etc., e aquilo que segundo o licenciando, seria a promoção dela. A promoção da religião do ponto de vista da legislação seria uma prática vedada; mas o questionamento do aluno abrangia mais do que isso. O licenciando demonstrou constrangimento em razão de sua própria fé, em manipular instrumentos religiosos do candomblé, bem como simular movimentos da dança de um terreiro e cantigas religiosas respectivas a essa religião.

Não obstante, o caso lança luz também sobre o que percebemos ser alguns limites do próprio projeto. O PIBID é composto por seres humanos que trazem na sua bagagem as suas subjetividades. Isto na mesma proporção tanto facilita, quanto dificulta. Estas subjetividades são compostas de trajetórias de vidas pessoais que são forjadas em instituições sociais (como é o caso da família, escola e religião) que historicamente deram manutenção ao mesmo preconceito que hoje tentamos combater. Em algumas situações até o mais engajado dos professores pode confundir as fronteiras na abordagem do objeto religioso pela fenomenologia e a legítima laicidade na escola. Há de se ponderar que seus limites não estão realmente claros, pois a linha que as separa é demasiadamente tênue e porosa. O caso relatado evidencia algo que ocorre em nossa sociedade visto que a escola é em grande medida reflexo dela. Quanto ao que se refere o ecumenismo religioso, destaca-se o fato que o ecumenismo é aceito no interior do espaço escolar desde que ocorra entre as religiões de base cristã. Qualquer menção às religiões politeístas ou mediúnicas, que envolvam sacrifício de animais, incorporação e possessão, por exemplo, tem sido duramente rejeitada.

Percebe-se uma facilidade maior em aceitar o Kardecismo talvez em função da interface com preceitos cristãos que permeiam as palestras proferidas por seus líderes, abrindo caminhos para a sua aceitação. O Kardecismo é visto por muitos cidadãos brasileiros como uma tradição que evoca a presença de Cristo, do amor e da caridade<sup>44</sup>. Max Weber em todo o seu estudo sobre a ética protestante e o espírito do capitalismo nos faz lembrar que a caridade é um dos elementos essenciais das religiões moralizadas que surgem mediante uma sistematização ética responsável pela criação de comportamentos sociais, (WEBER, 2013).

Existe ainda, o enaltecimento à “cientificidade” atribuída aos textos de Kardec pela comunidade espírita garantindo um afastamento estratégico das outras religiões vistas como irracionais. Essas duas formas de reação ao candomblecismo, entretanto, exprimem tanto uma dificuldade de tratar uma religião não-cristã no espaço escolar, quanto o

---

<sup>44</sup> *O baixo espiritismo e a história dos cultos mediúnicos* (GIUMBELLI, 2003) discorre sobre o processo de legitimação do Espiritismo kardecista no Brasil, via caridade.

entendimento de que esse outro discurso religioso corresponde a algo irracional. A recusa do bolsista em tratar o candomblé a partir da música e da dança indica certa inabilidade de estudantes e docentes quanto ao entendimento de como abordar uma religião como o Candomblé no espaço escolar.

É importante ressaltar parte da trajetória de Fernando. Aluno de destaque na graduação de Filosofia e adepto da Congregação Cristã do Brasil, ele sempre mostrou-se engajado com as questões de diversidade religiosa, falando tranquilamente sobre as demais religiões, inclusive, mostrando conhecimento aprofundado sobre o Kardecismo<sup>45</sup>. Ressalta-se que no ano anterior Fernando ministrou aulas sobre o Espiritismo Kardecista na escola-campo, para turmas de 4º ano, demonstrando sempre simpatia por esta tradição religiosa e seus temas. O mesmo ocorreu durante reuniões do PIBID, em que ele apresentou imagens e narrativas sobre Chico Xavier, sua biografia, produção literária, bem como o dom psicográfico do médium. Como indicado acima, a facilidade em lidar com o Kardecismo tem relação, em certa medida, com a base cristã que permeia as palestras proferidas por seus líderes. Soma-se a isso, o fato desta tradição ter sido abraçada pelos brasileiros, seja pela presença de Cristo e do amor, seja pela caridade ou ainda, pela “cientificidade” atribuída aos textos Kardecistas através da própria comunidade espírita. Há quem diga que o Brasil é um país de espíritas. Poderíamos problematizar se seria essa uma situação espelho de uma dificuldade recorrente também nas escolas?

Pelo que se pode observar até o momento, tal situação ocorrida na universidade é muito mais corriqueira do que pode-se supor e torna-se mais grave, ao se constatar que ela somente veio à tona porque existiam naquele contexto pessoas motivadas pelo fato de que o ER é componente curricular, que possui saberes e tem conteúdo próprio. Por isso, a postura do licenciando, bem como seu constrangimento, tornaram-se alvo de reflexão de todo grupo. O interessante de ser notado nessa situação é que na maioria das escolas esta discussão não ocorreria, tendo em vista a falta de preparo docente, tanto quanto a ausência de assessoria para o desenvolvimento desse tipo de discussão.

Este segundo caso ilustra o fato de que muitos possuem receio de abordar o tema religião e serem acusados de proselitistas. Destarte, naquela reunião fez-se a distinção entre educação religiosa e ensino sobre o religioso no sentido de argumentar que falar sobre oração na sala de aula não significa orar com a turma, assim como mostrar e trazer para o contexto da sala de aula aspectos culturais da religião, como objetos e símbolos, não significa ferir a

---

<sup>45</sup> Tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso no Bacharelado de Ciências Humanas da UFJF.

laicidade da escola. Antes, pretende-se pelo conhecimento sobre as tradições religiosas contribuir para que a comunidade discente descubra elementos representativos das tradições religiosas que expressam as suas narrativas de vida e que estão em relação social e ontológica com aqueles que professam fé nessas religiões.

Analogamente, assim como nas aulas de educação sexual, em que o professor trabalha conteúdos relacionados a métodos contraceptivos, virgindade, tabelinha, gravidez e aborto, não pretende-se com isto induzir alunos e alunas a fazer sexo. Trata-se apenas de uma tentativa de esclarecer que existem formas de evitar uma gravidez precoce e outros problemas relacionados ao desenvolvimento da sexualidade sem responsabilidade como, por exemplo, DSTs. Destaca-se com isto que assim como ocorre também com o conhecimento sobre o religioso, que não é tema transversal – posto que deve constituir o currículo comum e não a parte diversificada dos currículos de educação – a educação sexual, tem como finalidade “esclarecer sobre” e não “doutrinar para”.

Com isso, entende-se que o professor não é pai-de-santo ou sacerdote e a sala de aula não é terreiro, igreja ou templo. Assim, descrever, falar ou demonstrar um rito não significa praticá-lo, conforme exposto no próprio Currículo Básico Comum de Minas Gerais, (CBC):

[...] aquilo que para as igrejas é objeto de fé, para a escola é objeto de estudo. Isso supõe a distinção entre fé/crença e religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa. Essa condição implica a superação da identificação entre religião e igreja, salientando sua função social e o seu potencial de humanização das culturas. Por isso, o Ensino Religioso na escola pública não pode ser concebido, de maneira nenhuma, como uma espécie de licitação para as Igrejas (neste caso é melhor não dar nada). A instituição escolar deve reivindicar a título pleno a competência sobre essa matéria (CBC, p. 244).

Com o fragmento anterior, compreende-se que mostrar a religião pela religião no que tange à sua cosmologia, mergulhando no seu universo simbólico, buscando aproximar-se do verdadeiro sentido do fenômeno para o sujeito crente faz-se metodologia legítima no trato do ER. Outro aspecto relacionado à importância de mostrar sem distinção todas as tradições é o fato de sabermos bem que a sala de aula enquanto espaço que deveria ser “isento” reflete as relações de subalternidades engendradas no extra-muro escolar as quais legitimam hierarquizações e invisibilizam certas denominações religiosas que disputam espaço em nosso campo religioso brasileiro. Com um tipo de ensino sobre o religioso que não faz distinção entre as religiões, pretende-se compreender os meandros que orientam a conduta social de seus praticantes, algo que pode servir como um conhecimento significativo que conduza à construção de pontos de contato rumo ao diálogo ou, ao menos, ao debate respeitoso.

### 2.5.1. A reprodução de um cântico pode ser vista como rito?

O cântico, enquanto uma prática da religião, pode ser visto como parte da interpretação performática do rito, embora ainda não seja o rito propriamente dito, uma vez que o rito não se reduz à performance. Não se trata também de fazer evocações ou alcançar o transcendente por meio do imanente. Para que se entenda melhor a diferenciação entre rito e performance analisar-se-á no próximo subtítulo o que diz o FONAPER quando apresenta em suas diretrizes para o ER alguns eixos norteadores. Nessas diretrizes o eixo RITO aparece como um dos pilares da disciplina.

Sabe-se que está em processo de construção uma base nacional comum curricular (BNCC) para todas as disciplinas do currículo básico inclusive para o ER. No que diz respeito ao ER, desde o último trimestre de 2015, estão ocorrendo discussões públicas em nível nacional com o objetivo de produzir pareceres que serão enviados ao MEC visando contribuir para a formulação de um conjunto de diretrizes que nortearão todas as unidades federativas no trato do componente em questão. Como o referido documento ainda não é um produto pronto e acabado, utilizaremos então das Diretrizes produzidas pelo órgão FONAPER que possui muitos pontos de intersecção com a BNCC.

Sobre a urgência de se tratar também da faceta religiosa dos fatos lançar-se-á neste texto parte de uma leitura crítica do relatório Debray (2002) feita por Pinto (2012). O autor faz a seguinte proposição sobre a necessidade de uma formação cultural religiosa em Portugal: “Interior à sociedade nacional, a falta de cultura religiosa desenraíza e faz perder uma certa noção de si”(PINTO, 2012, p. 14). Isto significa dizer que não considerar aspectos da religião como área legítima do conhecimento é desenraizar e perder parte da noção de si assim como esvaziar-se de seus atributos identitários mais ancestrais. Ainda no mesmo texto, há a seguinte indagação “Como ensinar literatura do século XVI francês se a história da Renascença é desconhecida? Como compreender a situação real de Rousseau ou a Odisséia hegeliana se nunca se ouviu falar de Adão e Eva?” (PINTO, 2012, p. 26).

Este questionamento destacado na Europa lança bases para perguntarmos como explicar no Brasil e especificamente em Minas Gerais as igrejas barrocas e as esculturas de Aleijadinho, sem tangenciar a dimensão religiosa desse patrimônio histórico-cultural? Ou, como visitar museus, explorar pinturas rupestres datadas de milênios, conhecer civilizações remotas tentando entender as diferenças de mentalidades entre os mais diversos grupos humanos, sem contextualizar aspectos devocionais das representações relacionados ao fato religioso?

Sérgio Junqueira em sua produção bibliográfica aponta em um de seus textos que na realidade brasileira um dos pontos nevrálgicos à formação do professor de ER é o fato de não existir clareza conceitual quanto ao que é mito, rito, religião, transcendência e sagrado (JUNQUEIRA, 2014). Isto, para ele, em parte, se deve às mudanças bruscas pelas quais nossa sociedade passa, não havendo tempo para reformular estes conceitos que deveriam ser frequentemente revistos. Existe ainda, interferência de conselhos ligados às instituições religiosas, que também se responsabilizam pela formação destes profissionais, porém de forma deficitária.

Considerando a pesquisa como caminho para manter-se atualizado e acompanhar as transformações sociais, Junqueira converge diretamente com um dos propósitos do PIBID que alia pesquisa à prática docente. Uma prática que no âmbito do projeto revela-se orientada pela noção de aprendizagem significativa, que diz respeito à ideia de que novas informações devem se articular às informações já existentes na estrutura cognitiva de cada discente. Para Junqueira (2013, p. 40), uma formação de professores que privilegie as manifestações religiosas para além da religião faz-se condição *sine qua non* para oportunizar as diferentes expressões do sagrado. E este sagrado não deve ser entendido somente como objeto de uma religião institucionalizada que inevitavelmente o reduz, mas nas suas variadas manifestações, inclusive a numinosa<sup>46</sup>. Nesse sentido, o conhecimento religioso seria uma sistematização de uma das dimensões da relação do ser humano com a realidade transcendental que, ao lado de outras ciências, objetiva explicar a existência humana. Por essa razão, um cântico religioso, uma dança ou um instrumento religioso tem potencial para falar sobre a religião da qual faz parte, ao mesmo tempo que fala sobre o ser humano que o criou como instrumento para aproximar-se daquilo em que deposita fé. Falar sobre isso em sala de aula, portanto, é falar sobre cultura.

Um caminho possível para transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar pode ser feito através da arte enquanto expressão do ser humano que pretende comunicar-se com o transcendente. Os símbolos artísticos não são apenas representações de beleza, mas traduzem mensagens e inspiram comportamentos. Os símbolos exprimem memórias que extrapolam as estruturas lexicais podendo informar sobre os eventos muito mais do que as próprias palavras.

---

<sup>46</sup> Enquanto um estado afetivo que envolve o sentimento religioso, núcleo da experiência religiosa, que se mostra inacessível, ao plano conceitual, isto é, irracional (OTTO, 2007, p. 37).

### 2.5.2. Qual a diferença entre rito e performance?

A fim de obter um conhecimento mais aprofundado sobre as fronteiras que separam rito e performance será apresentado a seguir um breve histórico da construção do documento que veio balizar a prática pedagógica de muitos profissionais do ER em nível nacional e que deveria contemplar de maneira satisfatória a noção de rito.

Em outubro de 1996, o órgão FONAPER produziu e entregou ao MEC um documento cuja elaboração contou com a participação de representantes de várias denominações religiosas. Trata-se dos PCNER ou Parâmetros Curriculares Nacionais para o ER. Após um breve panorama histórico do ER no Brasil desde o Império até os dias atuais, o documento mostra as mudanças de concepção pelas quais passou o ER ao abordar o fenômeno como uma busca de sentido da vida além-morte. A partir das respostas a tais perguntas de ordem existencial foram elaborados os pressupostos para a seleção de conteúdos voltados para o ER. Sublinha-se que a equipe responsável pela elaboração destes PCNs partem do princípio que escola é lugar de socializar conhecimentos produzidos pela humanidade nas diferentes culturas e que, portanto, o aluno pode ter acesso ao conhecimento religioso quando quiser sem que este seja mediado pelas formas institucionalizadas de religião. Assim, o documento estrutura-se através de 5 eixos pedagógicos que compõem os PCNER, assim sendo:

1. Culturas e Tradições Religiosas (filosofia da tradição religiosa, história da tradição religiosa, sociologia da tradição religiosa, psicologia da tradição religiosa);
2. Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais (revelação, história das narrativas sagradas, contexto cultural, exegese);
3. Teologias (divindades, verdades de fé, vida além da morte);
4. Ritos (rituais, símbolos, espiritualidades);
5. Ethos (alteridade, valores, limites).

Dos cinco eixos supracitados, destaco o eixo 4 como nosso principal alvo na tentativa de compreensão do segundo caso deste trabalho. O FONAPER explora a noção de rito, além da exposição acima, informando aos seus leitores (no caso os professores de ER) que este tem a ver com o estudo da “série de práticas celebrativas das tradições religiosas que formam um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades” (PCNER, 2012, p. 54).

Do ponto de vista da fundamentação teórica para esse conceito, o documento do FONAPER não oferece definições suficientes, pois falta-lhe a discussão epistemológica do

que sejam ritos. Desta forma questiona-se: como um documento que propõe como eixo a noção de rito não oferece uma definição? O professor que não dispõe de conhecimentos ainda que superficiais sobre os pressupostos da CR encontrará sérias dificuldades em abordar tal eixo. No caso dos professores dos anos iniciais, que lecionam todos os conteúdos e portanto possuem formação em Pedagogia ou Normal Superior provavelmente não darão tratamento adequado à disciplina.

Justamente por não haver uma definição suficientemente clara e satisfatória do que seja rito no documento PCNER lançamos o olhar para a noção de rito que aparece na BNCC (ainda em sua versão preliminar) mas que parece mais completa correspondendo de certa forma ao que diz Eliade<sup>47</sup> (2010) sobre rito. Nesta direção, ritos sagrados seriam como “representação, recriação e ressignificação da ação das divindades ou dos líderes espirituais, considerando as distintas tradições ou movimentos religiosos” (BNCC, 2016, p. 289)<sup>48</sup>.

Resguardados os limites na abordagem do eixo RITO nos dois documentos, pode-se dizer que ambos, tanto os PCNs (FONAPER) quanto a BNCC (MEC) para o ER enxergam no rito uma forma legítima de tratar as práticas celebrativas das tradições religiosas por explicarem um pouco sobre como esta ou aquela comunidade religiosa enxerga o transcendente, o Outro e o mundo que o cerca, para uma posterior comparação de seus significados.

A concepção que perpassa os PCNER apresenta significativos avanços no trato pedagógico da diversidade cultural religiosa, reconhecendo que a escola não é espaço para a doutrinação de uma ou mais denominações religiosas, mas sim um lugar para a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade nas diferentes culturas, incluindo nesses, o conhecimento religioso, que é também um conhecimento humano. (FONAPER,1996).

Com este fragmento retirado da página virtual do FONAPER podemos corroborar com a ideia de que o processo ensino-aprendizagem é permeado também pela esfera religiosa. Assim sendo, aspectos jamais pensados neste complexo processo de construção do saber agora ganham forma por demandarem especial atenção. Há que se pensar então na intuição, na sensibilidade, nas subjetividades como características de um sujeito aprendiz que precisam

---

<sup>47</sup>Eliade entende rito como uma iniciação, pois envolve sempre uma mudança radical de regime ontológico e estatuto social (ELIADE, 2010, p.150). Assim, o rito seria o reconhecimento social dos eventos da vida, nesta perspectiva o rito legitima tais eventos tanto sociais quanto os da natureza como o casamento, o nascimento e a morte, respectivamente. O conhecimento das mudanças de regime pelas quais passam os indivíduos em sociedade, que seria o estudo dos ritos das diversas tradições religiosas, faz-se instrumento produtivo para o desenvolvimento do respeito a todas as matrizes religiosas compreendendo o porquê da mudança de certos comportamentos em sociedade, principalmente na escola.

ser exploradas nas aulas rumo a atingir o objetivo deste processo: a aprendizagem integral do aluno.

Sobre performance (não encontrado o termo em nenhum dos documentos orientadores para o ER), esta indica manifestação artística assentada numa encenação que pode combinar dança, música e meios audiovisuais, entre outros. Logo, performatizar implicaria em sociabilização quando os papéis do ouvinte e do performista se permutam. É como se o conhecimento fosse posto em relação, conforme nos lembra Cardoso (2013, p. 52) “Conhecimento é uma trama em movimento” ao falar de histórias do passado narradas pelos “pretos velhos”, obtém-se um conhecimento produzido por um ato performativo nos terreiros de Umbanda. Extrapolando o terreiro, tal construção de conhecimento por meio de atos performáticos pode incorrer durante uma contação de histórias, encenação de uma peça teatral ou até mesmo ao entoar cânticos na sala de aula.

Retomando a BNCC (em sua versão preliminar) pode-se abstrair de seu texto a ideia sobre conhecimentos religiosos para o 5º ano do ensino fundamental que é preciso “Reconhecer o valor da tradição oral na perpetuação de memórias, saberes, identidades e formas de relacionamentos entre as pessoas e/ou as divindades em diferentes tradições culturais e religiosas” (BNCC, 2016). É nesta dinâmica de socializar, relacionar, cantar, ouvir e encenar que se reconhece o valor do Outro e se aprende um pouco mais pela ótica deste Outro também.

Existe uma organização performativa constituída de gestos e objetos sagrados que são essenciais para a estruturação do rito. Através da performance, é possível transmitir oralmente, simbolicamente ou gestualmente as formas da vida social religiosa onde a conduta moral e os mitos são explicados. Os cânticos explicam por intermédio da linguagem religiosa como começou a religião, explicam mitos fundantes, a origem do mundo. Estas narrativas que estão imbuídas de cosmologias só têm sentido se forem ditas com os símbolos próprios da religião. O rito só é possível de ser realizado por causa da performance que traduz toda a carga cultural de um povo ou uma etnia em determinados contextos sociais.

O rito é este sentimento produzido pela performance narrativa que inspira e transmite o imaginário que afeta o cotidiano, dando um novo significado existencial, sendo uma nova forma de falar. Essas performances encontradas no rito como transmissão de códigos culturais, estruturam o grupo social com uma linguagem única para os que interpretam símbolos dando um novo significado da existência estrutural do grupo. (TEIXEIRA, 2016, p. 203).

Neste sentido, a performance seria aquilo que dá vida ao rito, constituída de códigos culturais e repetição de atos que estabelecem integralização social. Verifica-se em nossa sociedade brasileira que o rito assume uma característica que é conhecida e reforçada que se daria no campo da sociabilidade. Tal sociabilidade enxergada por alguns estudiosos teria sua origem nas festas religiosas, conforme verifica-se a seguir

É possível ver que a festa religiosa “à brasileira” não só não é alienante (no sentido de falta de consciência social, moral ou outra), como representou e representa, ainda hoje, importante papel na construção da sociedade e da sociabilidade brasileiras. [...] Pode-se dizer que construção da sociabilidade brasileira foi marcada por festas e festividades de cunho religioso. (TEIXEIRA, 2016, p. 203).

Como então esvaziar comportamentos e gestos de seu sentido religioso se o imaginário simbólico foi cravado na performance e pela performance ela se perpetua e se condiciona como elemento de sociabilidade?

Nos PCNER, o conteúdo PERFORMANCE não aparece em seus eixos organizadores, somente RITO, talvez por não ter surgido para a equipe que os elaborou a demanda que aqui se fez presente. Com isto, chama-se a atenção para o fato de que se existissem PIBID/ER em todas as unidades de ensino certamente esta demanda já teria surgido, sendo assim contemplada pela equipe que organizou a seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos. Este não aprofundamento na caracterização do ER que se fez no PCNER reflete o tipo de concepção que ainda existe acerca da disciplina, muito enviesada ainda pela ideia de valores que não se compatibilizam com a noção de ER enquanto disciplina que tem objeto, metodologia e conteúdo.

Embora a BNCC não tenha oferecido claramente definições de rito e performance podemos compreender com o seguinte trecho extraído do documento que

o ER não confessional assume a responsabilidade de oportunizar o acesso aos saberes e aos conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas sem proselitismo (BNCC, 2016, p. 285).

e ainda,

O estudo dos conhecimentos religiosos na escola laica, a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos, culturais e linguísticos, visa a formação de cidadãos e cidadãs capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e ao não religioso. (BNCC, 2016, p. 285).

Assim, atabaques, danças e cânticos compõem o aspecto estético das religiões. Especificamente no eixo “Ser humano” onde aparece a corporeidade como elemento a ser considerado, e no eixo “Conhecimentos religiosos” onde ritos e símbolos estão contemplados pode-se apreender que o trabalho executado naquela aula de Candomblé está perfeitamente alinhado com as diretrizes vigentes para o ER.

Enfim, trazer um atabaque para sala de aula, apresentá-lo e tocá-lo não significa celebrar a religião, mas valorizar o que esse objeto teria enquanto símbolo religioso, instrumento musical que integra a liturgia do ritual, que produz música que extrapola os limites dos espaços sagrados e assume caráter de expressão da cultura e do conhecimento de um povo – religioso – que juntamente com outros forma a sociedade brasileira.

Logo, pode-se inferir que existe uma ligação entre a fala do aluno que relaciona coceira à macumba e a resistência do licenciando em utilizar dos cânticos, danças e instrumentos do Candomblé numa aula de ER. Com isto, entende-se que em certa medida a rejeição do aluno expressa a rejeição de um contingente da população brasileira e, em especial, mineira. Perguntamo-nos de onde essa rejeição teria emergido, da própria experiência religiosa do aluno, da falta de conhecimento sobre essa religião ou do medo da força do ritual? Enxerga-se nesta situação que a princípio se mostrou corriqueira, um dado que reforça a necessidade de estudar sobre as tradições religiosas. Com isto, o conhecimento da definição de ritual a partir de atos performáticos no âmbito dos estudos de religião pode oferecer subsídios para a desestigmatização de certas expressões religiosas que também são expressões do conhecimento humano. Neste segundo caso, que está diretamente alinhado ao primeiro, pode-se perceber que a intolerância soa mais como uma rejeição, decorrente de uma falta de conhecimento e formação que habilite para o ensino sobre essa religião em sala de aula.

Delimitando então a performance como uma das partes que integram o rito e advertindo que não é tarefa fácil separá-los uma vez que se entrelaçam e se tocam para expressar através de uma linguagem religiosa experiências compartilhadas socialmente, aponta-se para o terceiro e último caso desta dissertação que também é tangenciado pela

“estranheza” ao se deparar com certos símbolos religiosos que flutuam ora no sentido religião, família, escola, ora, escola, religião, família.

## 2.6. *Terceiro caso: A intolerância contra o Islã representada na figura da direção escolar*

### 2.6.1. A aula

A aula geradora deste terceiro caso foi dividida em duas partes. O primeiro momento foi baseado na exposição de uma figura bastante popular, Muhammad Ali, conhecido e admirado entre os jovens pelo seu exemplo de superação em meio as mazelas sociais que impactaram a sua trajetória pessoal. O segundo momento teve como enfoque a religião islâmica propriamente dita quando apresentou-se os símbolos do Islã, visto que Muhammad Ali em sua trajetória biográfica aderiu à religião islâmica. Vejamos:

Na primeira parte (lecionada para uma turma de 2º ano, cuja faixa etária é de 7 anos) foi apresentada a biografia do boxeador e pugilista Muhammad Ali incluindo sua contribuição para o movimento negro dos Estados Unidos enquanto símbolo de resistência contra o racismo. Ressaltou-se nesta aula a mudança de religião do boxeador, fato este nomeado pelos muçulmanos de *reversão*<sup>49</sup>, além de sua trajetória no mundo do boxe que o tornou um ícone mundial e fonte de inspiração para muitos jovens.

Na segunda parte, como continuidade do projeto e após a sensibilização feita na aula anterior a partir da figura do boxeador, segundo Wanda (Informação verbal)<sup>50</sup>, este momento ocasionou grande identificação nas crianças, em função da imagem simbólica de herói, protetor e justiceiro que Ali despertou<sup>51</sup> foi dado início à abordagem da tradição islâmica no continente africano. Assim, imagens de africanos muçulmanos foram apresentadas com o objetivo de enaltecer a beleza negra aproveitando para mostrar que segundo a tradição islâmica, as pessoas possuem cores diferentes, pois acredita-se que todos fomos criados a partir do barro que é a junção da terra e da água. E, como existem terras de diferentes tonalidades, com as pessoas não seria diferente. Durante esta mesma aula, a partir do registro da licencianda identificado nos arquivos do PIBID, também foi explicada a importância do

---

<sup>49</sup> Para os muçulmanos o processo de adesão ao Islã não é chamado de conversão, mas sim de reversão visto que, para eles, todos nós seríamos muçulmanos porém em algum momento da vida fomos desviados.

<sup>50</sup> Os relatos sobre essa aula foram concedidos durante a reunião semanal do PIBID, realizada em, Juiz de Fora, 22 set. 2016.

<sup>51</sup> Esta aula faz parte do Projeto ocorrido na escola-campo, ainda em consonância com a Feira Cultural do mês de novembro, ocorrida numa turma de 2º ano, as aulas eram semanais e ocorreram entre os dias 25 de agosto e 16 de setembro de 2015. O nome da licencianda ligada ao PIBID de ER da UFJF, é Wanda.

Islã para os escravos africanos que chegaram no Brasil e como eles transmitiam a religião. Foi apresentada a informação de que eles usavam patuás contendo mensagens do Alcorão<sup>52</sup>. Segundo o relato da licencianda, as imagens despertaram a curiosidade dos educandos quanto ao diferente, nas palavras dela: “Indumentárias típicas da religião causaram fascínio e estranhamento nos alunos” (Informação verbal)<sup>53</sup> e os seguintes questionamentos por parte deles foram feitos: “Como as moças conseguem arranjar namorado usando véu?” “Como elas fazem para ficar bonitas com o cabelo tampado?” (Informação verbal)<sup>54</sup>.

Após algumas perguntas que orientaram o rumo da aula uma vez que considera-se o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, Wanda ofereceu *hijabs*<sup>55</sup> para que as crianças os tocassem caso quisessem, e *taqiyahs* - espécie de chapéu utilizado pelos homens representando a modéstia e a sabedoria.<sup>56</sup>

Essa aula gerou por parte da turma grande interesse, que resultou em debate e intensa participação. Vale notar que a condução da aula permitiu a manifestação das perguntas e empenhou-se na formulação de respostas que atendessem às questões apresentadas. Até aqui, portanto, tudo transcorria de acordo com o que o projeto pretendia: apresentar a religião como fruto de uma produção humana que no interior de um coletivo, assume sentidos simbólicos e sociais que pautam tanto a vida religiosa de um grupo, quanto a sua conduta.

### 2.6.2. Consequências da aula

O fato é que o garoto que ficou encantado com o exposto na aula de Islã, numa turma de 2º ano, chegou em casa empolgado falando sobre a tradição. A família não enxergou “com os mesmos olhos” e procurou a direção para dizer que estas aulas estavam confundindo a cabeça das crianças pois em casa eles tem investido para que o estudante então aceitasse e se interessasse pelos preceitos da Igreja Católica. Conclui-se com a fala da direção e da família que a abordagem pela via antropológica e fenomenológica da religião, por ocasião do PIBID, estaria gerando conflitos em família. Razão pela qual a então supervisora do projeto foi procurada pela direção da escola a fim de prestar esclarecimentos a respeito do tipo de abordagem que havia sido implementada nessa ocasião.

---

<sup>52</sup> Livro sagrado do povo muçulmano.

<sup>53</sup> Conversa informal realizada em Juiz de Fora, 11 out. 2016.

<sup>54</sup> Conversa informal realizada em Juiz de Fora, 11 out. 2016.

<sup>55</sup> Trata-se de um lenço usado pelas mulheres islâmicas para cobrir o cabelo, ombros e colo com o intuito de proteger sua modéstia e honra conhecido como o véu islâmico.

<sup>56</sup> Destaco que esta nota foi incorporada ao texto por uma questão política a qual deve ser dada ênfase no esclarecimento do uso do *taqiyahs* visto tantas interpretações errôneas as quais demandaram uma descrição sublinhada do acessório muçulmano.

### 2.6.3. Descrevendo o contexto familiar e seu efeito na escola

A criança em questão era sobrinho da vice-diretora (informação não apresentada durante a reunião entre a equipe diretiva da escola e a supervisora do projeto) que havia sido acolhido pela avó (mãe da vice-diretora) por problemas pessoais da mãe biológica. Pelas poucas informações relativas à criança, soube-se apenas que a mesma apresentava traços de “rebeldia” e “desajuste” em função dos já relatados problemas familiares. Assim, na tentativa de corrigir tais “desajustes” e garantir que esta criança fosse encaminhada na vida por preceitos morais e éticos que garantissem uma “vida reta” é que esta família assumiu a responsabilidade de criá-lo e conduzi-lo de acordo com a religião católica. Nota-se que a religião para esta família possui um caráter fundamental e determinante pois seria a responsável por inculcar na criança esta moralidade ética assegurando o futuro jovem no caminho do “bem”.

Alguns professores queixavam-se de certas condutas da criança quanto ao comportamento, principalmente, pelo fato de que tal aluno iniciou as aulas no segundo semestre letivo. Isto, em certa medida, teve alguma repercussão na rotina da turma, uma vez que não estava familiarizado com a prática de conhecer e falar sobre religião, assim como as demais crianças já o faziam ao longo desses dois anos.

Este terceiro caso é mais um desdobramento dos trabalhos de preparação para a culminância do projeto Consciência Negra na Feira Cultural da escola-campo cujo investimento ocasionou numa desgastante reunião com a direção escolar. A pauta da reunião eram os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos nas turmas dos anos iniciais. O diretor relatou que algumas mães reclamaram sobre a abordagem nas salas do 2º ano (Islã) e do 1º ano (Candomblé) que segundo ele estariam se aprofundando muito. Na ocasião da reunião, o diretor utilizou-se das seguintes expressões: “Pensei que os temas seriam somente pulverizados!” (Informação verbal)<sup>57</sup> e “Isto está confundindo as crianças!” (Informação verbal)<sup>58</sup>. Expressões que indicam certo desconhecimento relacionado à abordagem pedagógica do projeto, que estava em carga na escola há dois anos. Vale lembrar que as explicações sobre o projeto, seus objetivos e práticas de ensino foram apresentadas para a comunidade escolar logo que o PIBID teve entrada nessa escola-campo.

---

<sup>57</sup> Conversa informal com o Diretor da escola, Juiz de Fora, 25 set. 2015.

<sup>58</sup> Conversa informal com o Diretor da escola, Juiz de Fora, 25 set. 2015.

#### 2.6.4. Quando o conhecimento sobre o religioso pluralista coloca em xeque o conhecimento religioso oferecido pela família

Poderíamos discorrer sobre o que cabe a escola oferecer em termos de conhecimento e defender a ideia de que pode-se oferecer todo tipo de informação ao aluno desde que previsto no currículo ou de acordo com a sua demanda. Esta “saída” argumentativa também se revela questionável e não nos deteremos a ela por razões de recorte visto que tal discussão nos remeteria para a produção de uma outra dissertação com enfoque no currículo enquanto instrumento de dominação e campo de disputa.

No que diz respeito ao que o aluno faz com o que ele aprende na escola, como os desdobramentos dos conteúdos em sua vida cotidiana e familiar bem como ele elabora tais conhecimentos, toca-se uma questão crucial para a educação. Esta questão tem se tornado problema cada vez mais frequente desde a educação infantil até o ensino médio permeando todas as disciplinas. Algumas vezes, o encontro das informações que são oferecidas na escola com as informações oferecidas pela família provoca perplexidade, envolve reflexão familiar. Isto demanda das famílias posicionamentos não pensados anteriormente e uma participação mais efetiva na escola de maneira a acompanhar e entender como e porque ocorrem a discussão de determinados temas.

A família tem uma participação importante no processo educacional do estudante prevista na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/EM), logo no início de sua redação, quando já no Título II que trata “Dos princípios e fins da educação nacional” há uma clara menção de que cabe à família além do Estado a responsabilidade de educação. Vejamos o artigo na íntegra

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO, 1988).

O artigo destacado, além de responsabilizar a família pela educação de seus filhos, denota uma preocupação em instrumentalizar esses filhos para o exercício da cidadania. A instrumentalização que tem a ver com o seu preparo para a cidadania impõe uma postura dialógica com as manifestações ocorridas no seio da sociedade. Tais manifestações de ordem religiosa, racial e de gênero fervilham nos mais variados contextos e possuem pontos nevrálgicos, não podendo passar despercebidas. No trecho que se segue serão abordados somente alguns incisos que interessam a esta pesquisa, constituintes ainda do Título II:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; X - valorização da experiência extra-escolar; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (CONSTITUIÇÃO, 1988).

Observa-se neste artigo um amparo legal no que diz respeito às ponderações que os pais poderiam fazer para tornar o trabalho realizado na escola acerca das religiões mais frutífero. Conhecer apenas a própria religião não é mais suficiente para que haja convivência e respeito ante toda a diversidade existente no território brasileiro. Vivemos um momento histórico onde a mutualidade se tornou peça chave nas relações principalmente as escolares. Da mesma forma que a escola precisa valorizar as experiências vividas no cotidiano do alunado, também cabe às famílias reconhecerem o valor dos conteúdos ofertados pela escola aos seus filhos.

Na perspectiva do PIBID/ER, importa que a criança tenha minimamente acesso às informações relacionadas ao seu campo religioso local, de seu bairro e até de sua região geográfica mais ampla. Isto levaria-a a perceber que existem várias formas de acreditar em Deus ou até de não acreditar. Tal exercício habilitará a criança a relacionar-se com outras tradições religiosas, além de lhe oferecer conhecimento sobre tradições distantes histórica e geograficamente. Assim, mesmo que o conhecimento sobre religião oferecido pela escola seja divergente daquele oferecido pela família, parte-se do princípio que a escola é lugar de pluralismo de ideias assim como espaço de divulgação do pensamento e da cultura. Para tanto, espera-se da família que dispense à escola confiança, ao mesmo tempo que atue junto dela, a fim de tornar viável o seu papel de balizadora na formação integral do ser humano. Dessa forma, contribuir-se-á para desintegrar as fronteiras que fazem tanto da família e da escola concorrentes entre si.

Nesse sentido, é razoável que alguns encaminhamentos pedagógicos sejam realizados para que a diluição dessas fronteiras ocorra. Um PPP reestruturado, incluindo a religiosidade do indivíduo crente em relação com o não-crente para fins de relações interpessoais é de grande relevância como ponto de partida para que mudanças estruturais dentro da escola aconteçam. Em outras palavras, pensar na religiosidade de alguns pode tornar-se instrumento para que outros, não religiosos, entendam certas motivações daqueles que professam alguma crença. O saber familiar reconhecido enquanto saber plausível que se relaciona com valores e práticas educativas, concomitante, imprescindível para manter a continuidade de ações entre família-escola e escola-família. O que questiona-se, nesse sentido, são as práticas de ER que tematizam a religião apenas para acessar os valores humanos em geral, porque essa chave

tornaria o ER “mais leve” e geraria menos conflitos. Vale perguntar se esse tipo de ER pode contribuir para autonomia dos sujeitos? Se a escola e a família devem responsabilizar-se por uma educação para autonomia, como o ER com seus conteúdos específicos podem contribuir para tal intento?

#### 2.6.5. Fundamentalismos: desfazendo estereótipos

O caso da vice-diretora, da equipe diretiva e da família que questionaram a relevância de se tematizar o Islã na escola reflete a falta de conhecimento específico sobre uma tradição religiosa, reforçada pelos estereótipos divulgados pela mídia podem causar estranheza ao serem debatidos no espaço escolar. Nesse caso, certo tipo de senso comum que associa Islã com fundamentalismo emerge nesse ambiente escolar, onde em tese, deveria se trabalhar para a suspensão e crítica dele.

A palavra fundamentalismo, segundo o dicionário, diz respeito “a um movimento religioso conservador que enfatiza a interpretação literal da bíblia como fundamental à vida” (HOUAISS, 2011 p. 459). Não é necessário qualquer esforço para associarmos a palavra à figura dos muçulmanos ou a uma postura religiosa de extremo fanatismo. Contudo, por fundamentalistas também podemos pensar em inúmeros grupos religiosos uma vez que este vocábulo carrega uma série de significados, além de verificarmos que os fundamentalistas estão presentes na maioria dos grupos humanos que defendem um ponto de vista, sejam eles religiosos ou não. O conceito de fundamentalismo portanto, foi flexibilizado ao longo dos períodos históricos porém começou entre os protestantes nos Estados Unidos em fins do século XIX e início do século XX (VASCONCELLOS, 2008, p. 19).

O ponto fulcral do fundamentalismo para a modernidade está na sua pretensão universalista e justamente por esta característica seus praticantes não negociam seus fundamentos. Alguns discursos religiosos cristãos elevam o texto bíblico ao estatuto de verdade totalizadora. Diz-se por exemplo, que é proibido o aborto segundo a bíblia, no entanto esta precisão textual restringe-se ao quesito literalista uma vez que basta considerar as temporalidades atuais e as novas configurações culturais desconstroem certas cosmovisões ou contemporaneidades que já estão “estabelecidas”. Assim, deparamo-nos com a urgência de se negociar esses valores para que se supere a violência desencadeada por ideais conflitantes.

Em outras palavras, pretende-se explicitar que em função do apelo da modernidade e das reivindicações de vários grupos sociais, bem como a evolução histórico-cultural dos povos provocaram mudanças no modo de pensar e sentir dos seres humanos de forma que não

é mais possível unanimidade de opiniões e pensamentos (na realidade nunca houve unanimidade de pensamentos). Daí a razão pela qual é urgente que os diferentes negociem seus modos de enxergar o mundo no sentido de perceber que não somente a verdade deles é válida mas a do Outro também merece ser respeitada. Assim, haverá abertura para entender que a mulher do século XXI pode não aceitar uma prescrição bíblica e entender que ela é senhora do seu corpo por isso para ela, o aborto não seria um ato pecaminoso, por exemplo.

Os contextos históricos e geográficos, bem como as mudanças sociais e comportamentais dos indivíduos anunciam a necessidade de perceber que fundamentos inegociáveis já estão sendo relativizados por uma parcela de sujeitos modernos e secularizados.

Observa-se que nestes novos espaços estabelecidos pela modernidade, a religião terá que reivindicar o seu lugar no debate público junto às demais vozes com a ressalva de que neste debate onde está subentendido o ato de falar e ouvir conforme encaminhava Connolly (2011, p. 649) ao se referir as práticas porosas, existiria uma zona de contato com o Outro quando esse simultaneamente informa e é informado. Nestas dinâmicas circunstanciais as desestabilidades poderão ocorrer. Conforme previu Asad (1999, p. 179), todos serão convidados a revisitar seus valores antes inegociáveis implicando numa dinâmica dialógica e necessária, se quisermos superar os universalismos e discursos fundamentalistas.

Nas teorizações de Connolly (2011) em que é ampliada a ideia de micropolítica -que consiste em práticas multimodais, implantação de misturas de imagem, ritmo, palavras, gestos e toques para ajudar a codificar os registros de subjetividades- há um destaque para as negociações do ethos de um pluralismo que segundo ele estaria diluído nas relações e se expressaria nas diversas instituições sociais como a igreja, a família, a escola, os sindicatos e as artes. Em outras palavras, estas negociações e exposições das “minhas” próprias verdades para os “outros” implicará em constatar que as minhas verdades são contestáveis ao olhar destes Outros. Isto para Connolly (2011, p. 651) seria o resultado de um pluralismo profundo de dupla entrada, pois, ao mesmo tempo em que se tem um espaço legítimo para a apresentação de demandas haverá também um espaço de contestação a elas. Por estas razões parte-se do pressuposto que na esfera pública, para que as relações de tolerância aconteçam é necessário, como diz o autor, um “auto recuo” nas linhas de diferença onde os diversos grupos poderão apresentar suas demandas de forma democrática. Mas para que isto ocorra, é necessário que o espaço seja ocupado, pois ao contrário, teremos um prolongamento de estereótipos de demonização do diferente com restrição e repressão das diversidades.

Da teoria política rumo a uma perspectiva antropológica do pluralismo cultural e religioso pode-se afirmar que as concepções religiosas antes naturalizadas, agora estão sob dúvida. Logo, aquilo que era contado no passado e assimilado por todos como algo dado pela natureza hoje encontra estranhamento em determinados locais. Isto porque, por exemplo, não é mais “normal” ser católico ou ser “cristão”. Cabe aí a sensibilidade no ato de enxergar a tolerância genuína como um valor ético que requer adaptação, flexibilização e reconhecimento das alteridades percebendo que “ele” não sou “eu” e que por isso, pode não gostar do mesmo que eu. Uma tal concepção na escola pode contribuir para a suspensão dos juízos pré-concebidos sobre, por exemplo, o Islã como religião fundamentalista e, nesse sentido, destacá-lo com mais uma das religiões possíveis na sociedade. Para que haja a compreensão do Outro num movimento de tradução dos seus horizontes pautado em uma perspectiva compreensiva é imprescindível falar das diferentes formas de religião.

Um dos conceitos chave para a antropologia segundo Barbosa (2016) é o conceito de alteridade, nas palavras da pesquisadora

A alteridade demarca a relação com o *Outro* (aquele que supostamente é diferente do Eu), o “eu” só existe em contato/relação com o “outro”, quando se anula o outro na discussão, na vida, criamos o egocentrismo e deixamos de enxergar para além de nós mesmos [...] (REVISTA FORUM, 2016).

Neste sentido, trabalhos como o desenvolvido pela licencianda do PIBID permite-nos acreditar que aquele aluno não será intolerante com o colega por sua crença diferente. Pois ele está aprendendo a desfazer estigmas inclusive, não mais compactuando com verdades generalizantes como aquela que diz que “Todo muçulmano é terrorista” ou “Um homem-bomba em potencial !”

As informações advindas sobre o oriente médio e o extremo oriente chegam para nós ocidentais via imprensa nacional e internacional comprometidas com visões fragmentadas sobre povos e modos de vida em terras longínquas. Por consequência, nossos alunos tomam conhecimento de “meias-verdades” que não recobrem integralmente os fatos.

Desde o episódio conhecido por “11 de setembro” em 2001 vem-se utilizando no ocidente, de maneira equivalente e indiscriminada inclusive por intelectuais, os termos *Jihadismo* e ISIS. A expressão *Jihadismo* é usada para designar aquele muçulmano mais extremista, no entanto, *Jihad* é uma palavra árabe que significa luta, esforço ou empenho. *Jihad* é muitas vezes considerado um dos pilares da fé islâmica, que engloba deveres religiosos destinados a desenvolver o espírito da submissão a Deus. Também usa-se o vocábulo *jihad* para descrever o dever dos muçulmanos em disseminar a fé muçulmana. ISIS,

conhecido pela imprensa mundial e brasileira como Estado Islâmico foi considerado pela ONU como uma organização terrorista. Tal grupo domina algumas regiões do Iraque, Síria e Egito. Na prática trata-se o Islã, o *Jihadismo*, a ISIS, a Al Qaeda, os Xiitas e os Sunitas todos como sinônimos de muçulmanos bárbaros e violentos que querem explodir o ocidente. As versões de um Islã progressista ou inclusivo são omitidas desconhecendo-se até o real significado da palavra Islã que quer dizer paz<sup>59</sup>.

Dado o tom com que foram colocadas as reclamações, podemos depreender de toda esta exposição que o diretor da escola onde ocorreu a aula de Islã, por ocasião do PIBID, temeu, assim como qualquer pessoa que assiste semanalmente aos telejornais, que aquele aluno seduzido pelos símbolos muçulmanos pudesse se tornar um soldado do exército islâmico. Mas há que se suspeitar de informações que subjazem ideologias de dominação que se tornam injustas com certos povos e civilizações. A partir do exposto, pergunta-se: Pode-se admitir que um profissional da educação assimile acriticamente estereótipos sobre determinados grupos? Parece-nos que cabe à escola o papel de pesquisar e criticar sempre.

---

<sup>59</sup> Tais informações foram obtidas através dos sites: *Revide, o Globo, EBC, BBC*.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir do exposto acima, pode-se dizer que no primeiro caso acionou-se a discussão sobre o imaginário coletivo e as estigmatizações que foram feitas em torno das religiões de matrizes africanas e que, caso o professor não disponha de um olhar cuidadoso composto de instrumental teórico-metodológico poderá oportunizar práticas obscurantistas. Isto permitirá que alunos continuem sendo agredidos e que suas identidades continuem sendo forçadas de forma hierarquizada.

O segundo caso diz respeito aos limites da fenomenologia da religião no espaço laico escolar. O ER, por ser uma disciplina situada entre a necessária abordagem da religião enquanto fenômeno histórico-cultural e a mal interpretada laicidade do estado, encontra entraves pelas próprias tensões que o choque dessas correntes delinea no campo. Assim, a disciplina ER revela ao mesmo tempo sua fragilidade e seu poder de conduzir a reflexões mais compreensivas da realidade. Tais reflexões que envolvem desde aspectos pedagógicos até a delicada questão das subjetividades que cada um enquanto indivíduo possui, seja professor ou aluno, toca o sentido de se pensar os limites da transposição didática no que tange aos conhecimentos produzidos no espaço acadêmico. Esses limites remetem-nos ao valor que este conhecimento agrega e em que medida ele faz sentido para a formação plena dos sujeitos.

O terceiro caso está intimamente relacionado ao primeiro, pois diz respeito ao imaginário que é cotidianamente construído por falta de conhecimento mais aprofundado e que atribui ao Islã, assim como para as religiões de matriz africana e não cristãs, uma ideia negativa. Em se tratando dos seguidores do Corão ou seus simpatizantes, estes são vistos como fundamentalistas e terroristas.

Caminha-se para o pensamento que no segundo caso a inabilidade observada na conduta do licenciando ao tratar o Candomblé justificada pelo apelo à laicidade revela situações de reprodução de estereótipos e falsas representações sociais. Ou seja, em algum momento os três protagonistas dos referidos casos aqui explicitados tiveram influência seja da mídia, seja das instituições e do meio que as cercam.

De acordo com informações históricas, sabe-se que a conotação negativa atribuída ao panteão afro-brasileiro possui suas raízes em dois momentos que merecem destaque dado a repercussão dos fatos até os dias atuais.

**1º.** No período do tráfico de escravos para compor a mão de obra necessária ao funcionamento da então colônia portuguesa. Os africanos que aqui chegavam com o seu

repertório de erês, exus e orixás foram obrigados a camuflar sua crença para aceitar o catolicismo ibérico que aqui se instalava ocasionando o que alguns entendem por sincretismo religioso. Nesta chave de entendimento onde está pressuposta a sobreposição de uma doutrina por outra nota-se a necessidade -por parte dos colonizadores- de subjugação daqueles oprimidos onde suas tradições são invisibilizadas para que outra se legitime. Neste processo assimétrico em que ambas estão na disputa por espaço é necessário negar uma para que a outra se afirme repondo a noção de que o catolicismo seja a religião hegemonicamente brasileira.

2º. - Após alguns séculos, temos um outro momento histórico marcado também pela perseguição a essas já desgastadas tradições quando a polícia na cidade do Rio de Janeiro fechava os terreiros de Umbanda e prendia seus líderes sob a alegação de prática charlatã. Ou seja, é muito marcante e complexa a conotação negativa que foi dada a essas religiões que por muito tempo foram escamoteadas. Neste quase um século de abolição da escravatura muitos avanços ocorreram mas ainda estamos longe de uma convivência amistosa, pautada no respeito mútuo. A escola ao lado da família possui responsabilidade em desconstruir versões históricas narradas sempre pelo vencedor.

Sobre a chegada da tradição islâmica em terras tupiniquins destaca-se também dois momentos cruciais: o primeiro ocorreu impulsionado pelo processo escravagista no início do século XIX, quando africanos originários de vários países do universo afro islâmico inclusive o Benin chegaram na Bahia e logo organizaram uma rebelião conhecida por “Levante dos Malês” em 1835 (GELEDÉS, 2009). O fator gerador de tal rebelião tinha relação direta com o choque entre as prescrições religiosas e o regime escravo que muito mais do que ferir preceitos do Islã tratava-se da subjugação do ser humano elevada ao extremo. Não obstante, vale ressaltar que para os muçulmanos a única forma de escravidão permitida é aquela em que se subordina à *Allah*.

O segundo momento é bastante contemporâneo e tem conexões diretas com a crise humanitária desencadeada pelas guerras na Síria onde os movimentos migratórios direcionam-se para todas as partes do globo, inclusive o Brasil. Ouve-se em telejornais o medo de que haja uma islamização do mundo e que a chegada desses povos sírios em continente europeu impactaria o cristianismo em países como Turquia, Grécia, Itália, França, Alemanha, entre outros. Nota-se com estas declarações que há uma expressa disputa de poder entre as religiões que se pretendem todas, em diferentes medidas, universais.

Reservados os fatos históricos, alguns já distantes temporalmente de nossa realidade atual mas que ressoam profundas implicações para a conjuntura que temos hoje, caminhamos para o terceiro capítulo perpassados pela ideia de que a escola é reflexo de todo este cenário traduzido nessas poucas linhas traçadas anteriormente. Sendo assim, a escola tem sido espaço privilegiado para a discriminação e evidenciação das diferenças dada a necessidade de projetar no Outro - que é diferente de mim - todas as insatisfações com o sistema mundial e político que reprime o indivíduo e não lhe dá voz. Segundo a ex-secretária de Direitos Humanos do estado do Paraná, Stroher (2013), a escola é o segundo lugar onde mais ocorre intolerância religiosa de acordo com pesquisas da própria Secretaria. Em entrevista há três anos ela afirmou a necessidade de fortalecer a educação em direitos humanos. Sobre como atender a reivindicação desses direitos na escola pública, trataremos o próximo capítulo.

### **3. Voltando às origens**

#### *3.1. Conexões entre Educação e Fenomenologia da Religião*

Embora esta dissertação seja ambientada no campo da CR seu raio de amplitude alcança os interstícios da Educação. Com isso, faz-se necessário um retorno a alguns pensadores que nortearam concepções de Educação e que podem revelar pontos de interface entre essas teorias e o objeto que move esta pesquisa. Portanto, algumas considerações sobre a interface entre religião e educação devem ser feitas, ainda que brevemente. Através de algumas pistas observadas no desenvolvimento desta pesquisa este trabalho começa a apontar para a perspectiva sócio-interacionista, baseada no pensamento de Vygotsky, como um meio para o ER por demonstrar potencial suficiente para o diálogo com a Fenomenologia da Religião. Do encontro destas vertentes - da Educação com a Religião - emergem alguns olhares que ajudam-nos na análise dos casos supra citados no capítulo anterior. Também de forma sucinta, cabe esclarecimento sobre o que concebemos por Fenomenologia da Religião. Começemos pela última.

Por Fenomenologia da Religião entendemos ser este um método que a partir dos PCNER, elaborados pelo FONAPER atingiu maior popularização entre os professores de ER devido ao emprego de seu termo (ainda que de maneira inconsistente) em vários documentos norteadores do trabalho pedagógico com a temática religiosa, aproximando assim CR e ER (Rodrigues, 2015, p. 105). No entanto, a difusão deste termo entre os professores de ER não garantiu o consenso entre os pesquisadores da CR que não veem na Fenomenologia a mesma eficácia para a apreensão do fenômeno religioso. Isto porque pesquisadores racionalistas mais radicais enxergam nesta abordagem uma valorização do aspecto ontológico em detrimento da função social do fenômeno religioso que, na visão deles, comprometeria a isenção na pesquisa uma vez que o olhar fenomenológico poderia levar ao entendimento do fenômeno como algo atemporal, enviesado por uma forte tendência essencialista.

Se por um lado a fenomenologia pode conduzir a uma aproximação exacerbada que essencializa a religião, por outro, ela pode constituir-se num caminho de ensino sobre a religião que não compromete ideologicamente o trabalho pedagógico como é a catequese e o ensino prosélito.

Pensando nisso, é que busca-se a partir dos pressupostos da Fenomenologia da Religião além de observar, catalogar, classificar, escutar, traduzir e analisar, também conferir autonomia ao objeto abordado, permitindo assim um estudo mais fidedigno e portanto mais

justo sobre a religião que se propõe pesquisar, pois o método fenomenológico prevê certa aproximação entre aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado, buscando desfazer certas barreiras hierárquicas entre sujeito e objeto, sobre isso Rodrigues (2015) justifica

Porque é um caminho de estudo da religião que se caracteriza por privilegiar a simetria entre pesquisador e pesquisado, na medida em que reconhece a relevância de seu tema para a compreensão das sociedades e das culturas. (RODRIGUES, 2015, p. 117).

Com isto, caminha-se para a ideia de que o objeto pesquisado tem algo a ensinar não somente sobre ele mas sobre nós e sob esta perspectiva abre-se uma gama de possibilidades que fortalecem as alteridades no contexto de diversidade religiosa na escola pública.

Se na escola toda a aprendizagem é atravessada pelas experiências vividas, há que se garantir minimamente o conhecimento e a compreensão daquilo que promove as diferentes leituras de mundo que são determinadas por parâmetros religiosos tanto para os crentes quanto para os não crentes. Assim, a abordagem da CR por meio da fenomenologia contempla a crença, a descrença bem como as formas diferenciadas de religiosidades.

Do ponto de vista da escola e das relações de intolerância que se constituem em seu bojo, o fenômeno religioso precisa ser visto como um fato social e que portanto precisa ser compreendido, pois ele configura o campo religioso brasileiro. Enxergamos que é na atenção dispensada ao sujeito crente enquanto aquele detentor do discurso religioso que obteremos um caminho promissor que conduzirá a minimização da intolerância religiosa. Isto faz-nos pensar que a Fenomenologia da Religião pode se tornar aliada da Educação porque é uma ciência de interpretação e como tal faz do sujeito religioso alguém que merece ser ouvido. Em outras palavras, a discussão que se faz aqui é de ordem epistemológica porque enxerga-se no fenômeno religioso um objeto que assim como o sujeito deve estar passível de autonomia, portanto, produz conhecimento. Em caso contrário

Se o historiador tenta entender o dado religioso de um ponto de vista diferente daquela visão do crente, ele nega a realidade religiosa, pois, para o crente de qualquer religião, não há outra realidade além da sua realidade, que é mediada pela fé. (RODRIGUES, 2015, p. 110).

Daí a necessidade de mergulhar no universo do pesquisado, sem julgamentos prévios, utilizando-se da mesma “lente” que ele utiliza, com o objetivo de entender como ele enxerga o mundo. Portanto, ser fenomenólogo é estar atento ao que aparece sem negligenciar os demais aspectos intrínsecos e subjacentes ao fenômeno que, como já dito, é ambíguo. Devido

a essa ambiguidade faz-se indispensável o diálogo com a História comparada das religiões, a Filosofia da Religião e a Antropologia no sentido de recobrir o objeto integralmente.

Com isto, antes de enveredar pelo sócio-interacionismo visto como a área da Educação que vai dialogar com a Fenomenologia da Religião é importante saber que além das implicações da Fenomenologia na abordagem do fenômeno religioso também é necessário conhecer a concepção de educação no Brasil que está amparada numa reconhecida proposta tríplice que se constituiu principalmente a partir das teorizações de Piaget (1975; 1996), Vygotsky (1984; 1988; 1989; 1992) e Wallon (1992) (séc. XIX, XX). Esses autores ofereceram os pilares que temos hoje para se pensar em ensino-aprendizagem<sup>60</sup>. A fim de compreender e aprofundar-se nos caminhos sinuosos desses processos educativos, cada pensador ofereceu o seu enfoque tendo como *background* comum a ideia de que o aluno participa do processo de construção do conhecimento como coautor, ativo e questionador.

Piaget (1996) preocupou-se em pensar como alguém incorpora um novo conhecimento. Para tanto, ele postulou conceitos como “assimilação e acomodação”<sup>61</sup> que o permitem construir uma dinâmica onde o professor tem papel importantíssimo e cujo objetivo deve ser o de “desequilibrar” os esquemas mentais do aluno para que ele incorpore novos conhecimentos. Este “desequilíbrio” ou desafio que o professor deve promover ao aluno está condicionado àquilo que é compatível com a faixa etária da criança. (PIAGET, 1975, p. 13).

Além dos processos de “assimilação e acomodação”, Piaget (1975, p. 14) estruturou também os estágios evolutivos do processo de ensino-aprendizagem que mostram o nível de maturação da criança a partir de faixas etárias que começam desde o nascimento e vão até a puberdade.

Assim, quando o autor sugere a ideia de desequilibrar os esquemas mentais do alunado a fim de que ele incorpore novos conhecimentos, constata-se nisso a relevância da abordagem do PIBID ao oferecer aos alunos símbolos religiosos até então estranhos para eles. No momento em que a curiosidade é aguçada, inicia-se um processo que amplia o repertório de

---

<sup>60</sup> Reconhece-se nesta pesquisa também o valor de autores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Moacir Gadotti, entre tantos outros, enquanto aqueles que a partir de uma base já estabelecida num século anterior pelos clássicos autores pensaram num indivíduo enquanto um ser em constante aprendizado. Desta maneira, os autores contemporâneos puderam sugerir intervenções e metodologias aprimorando e recriando modelos. Registra-se aqui o reconhecimento do legado político, histórico, filosófico e ideológico desses autores brasileiros para o quadro teórico que dispomos hoje ao se pensar educação.

<sup>61</sup> Assimilação/acomodação - diz respeito a estranheza do novo. Para Piaget, isto corresponde a reconhecer alguma coisa como diferente do que eu já conheço. A partir do contato com a novidade eu refino os meus conhecimentos incorporando uma nova informação. Com esta nova categoria que seria a soma do que eu já conheço com a informação nova, eu tenho uma nova “pasta mental” que Piaget denomina de esquema e assim o meu conhecimento entra na fase da acomodação que seria uma fase em que o conhecimento estaria introjetado, aprendido de fato. (PIAGET, 1996, p. 13)

informações do educando através da surpresa propiciada pelo acesso a elementos/objetos que representavam até então o cotidiano de um exótico, tornando-se agora, familiar.

Ao tomar contato com algo novo, como por exemplo o véu islâmico, a criança tenta remeter esta informação a qualquer coisa que tenha tido contato antes ou que já conheça. Logo começam as associações: “Ah, esse véu se parece com o véu das irmãs de caridade!” e, posteriores perguntas: “Teriam a mesma função?”, que resultam em hipóteses: “Talvez esse véu seja um acessório de beleza!”.

Esse exercício promove uma categorização relacionando aquilo que a criança já sabe com aquilo que ela começa a conhecer. Logo, neste processo de estar em contato com algo novo, quando, no próprio esquema mental da criança não existe nada de similar, Piaget (1975) nomeia “assimilação”. A “acomodação” então estaria no ato de refinamento deste novo conhecimento desencadeado pelo reconhecimento e pela experimentação, seria produto do contato com a novidade, que cria um novo conceito. Dessa forma, a criança começa a ampliar seu repertório de conhecimento num contínuo processo cognitivo de assimilação e acomodação.

Wallon<sup>62</sup> (1992) foi o teórico que rompeu com a ideia de que a criança era um adulto em miniatura que perdurou por séculos em várias sociedades, principalmente as europeias. Wallon (1992) reivindicou para a criança o direito de receber um olhar atento para as suas especificidades na infância compreendida como uma etapa do desenvolvimento. Importa destacar que as etapas da vida humana para Wallon (1992, p. 41), não implicam em estágios estanques ou diacrônicos, seu desenvolvimento se daria sincronizado com variados estágios do desenvolvimento que não se anulam, somente se misturam tornando-se outra coisa. Para ele, a criança não é um sujeito “vir a ser”, ela já é portadora de uma identidade ainda que em transformação e construção assim como ocorre na fase adulta. Para tanto, o teórico francês constituiu sua teoria em quatro campos funcionais que enxergam a criança de maneira integrada: emoções, movimento, inteligência e a construção do eu (Idem).

A perspectiva de Wallon (1992) tem muitas aproximações com o processo de construção de identidade do indivíduo envolvendo imitação e negação do Outro. O legado da teoria de Wallon está na defesa da ideia de compreensão da criança completa, concreta, contextualizada e vista de maneira integral.

Buscando aplicar as elaborações de Wallon (1992) ao PIBID de ER e suas invenções na Escola José Freire encontramos alguns pontos para possíveis conexões. Vejamos.

---

<sup>62</sup> Anos de vida e morte 1879-1962

Em uma aula sobre Espiritismo, com o objetivo de mostrar a figura do menino Chico Xavier que já se mostrava com habilidades especiais desde a infância, as licenciandas do PIBID promoveram uma dinâmica em aula que oportunizou à turma um acervo de experiências cujo objetivo era enfatizar as possibilidades de se sentir e perceber o mundo. Para tanto, os alunos e alunas tiveram seus olhos vendados. Ao utilizarem mel, sal e chocolate as crianças puderam sentir alguns sabores. Em seguida, foram oferecidas pequenas doses de vinagre, ervas e pó de café para diferenciarem odores. Na sequência, alguns pedaços de algodão e lixa de parede foram entregues para que tocassem e fizessem as devidas considerações sobre as texturas. Para finalizar a vivência, cada criança colocou um óculos de sol para que a imagem de seu par fosse alterada abrindo caminho para os alunos identificarem além das características diferentes das suas que podem ser físicas, também as subjetivas.

De acordo com a teoria de Wallon (1992), os 4 (quatro) campos funcionais agem de maneira integrada. Com isto pode-se inferir que uma aula de ER onde privilegia-se experiências sensoriais como perceber cheiros, tocar texturas variadas e sentir paladares diversos em um momento de ludicidade que permita ao aluno elaborar sua consciência de si, envolve simultaneamente emoção, movimento, inteligência e construção do eu. Esta sequência dinâmica de atividades pode facilitar com significativa eficácia a inserção no universo do Outro para perceber, entre outras coisas, a sua dimensão religiosa.

O terceiro sustentáculo que norteia teoricamente os olhares no campo da educação brasileira é o estudo de Vygotsky<sup>63</sup> (1992) sobre interação social. Sua contribuição se deu quando ele postulou que o desenvolvimento do indivíduo ocorre através da relação com o Outro e com o meio onde ele vive. Para isso, Vygotsky (1992, p. 30) criou o conceito de *mediação simbólica* que trata da relação homem/mundo. Para tanto, afirmou que toda criação do homem é cultura e, entre o que o indivíduo sabe efetivamente (conhecimento real) e aquilo que ele está na iminência de aprender (conhecimento potencial) encontra-se a chamada “zona de desenvolvimento proximal”. É importante entender que o conhecimento potencial é aquele tipo de conhecimento que inclui também aquilo que a criança já realiza mesmo que seja com a ajuda de alguém mais experiente (VYGOTSKY, 1989).

Segundo a perspectiva sócio-interacionista, então gerada pelos estudos de Vygotsky (1984; 1988; 1989), é a vivência em sociedade que transforma o homem biológico em ser humano. A carga social possui um papel preponderante na formação integral do indivíduo pois na convivência com os outros é que se aprende e evolui. Aqui observa-se uma grande

---

<sup>63</sup> Anos de vida e morte: 1896-1934.

conexão desta perspectiva teórica do campo pedagógico com as aulas ocorridas no contexto do PIBID. Especialmente nas propostas de aulas que se baseiam no brincar, no ouvir histórias e no experienciar que permitem aos discentes explorar e descobrir as possibilidades e capacidades de seu corpo, além de proporcionar ocasião para a observação e interação com o mundo que o cerca.

Assim, tanto nas aulas sobre o Islã quanto sobre as aulas sobre o Espiritismo oferecidas no PIBID, podemos constatar um alinhamento com o tripé teórico que norteia a educação no Brasil. A perspectiva do PIBID conecta-se à teoria *piagetiana* no sentido de que há um cuidado da equipe em selecionar conteúdos que despertam a curiosidade das crianças para que sejam posteriormente incorporados ao seu repertório de informações, conforme explanado no processo de assimilação-acomodação por Piaget (1996). Da mesma maneira, o projeto se interfaceia com os campos funcionais postulados por Wallon (1992) porque consideramos em nosso planejamento a criança como um sujeito histórico, geográfico, cultural que está inserido num contexto que será determinante na construção do seu “eu”, por isso suas emoções, seus movimentos e sua capacidade intelectual, foram explorados como descrito nas aulas do PIBID; por fim, o PIBID esforça-se no diálogo com a teoria de Vygotsky (1992) porque valoriza a bagagem sociocultural que o aluno traz consigo, perpassando a bagagem religiosa. Quando um *pibidiano* traça o campo religioso local numa determinada sala de aula (pelo simples fato de perguntar aos alunos a qual religião eles pertencem) ele está contribuindo para reforçar positivamente em sala a diversidade existente fora dela, sensibilizando a turma para uma maior interação social-religiosa.

Com isto, à luz dessas perspectivas no PIBID, o ensino da religião na escola tem respeitado além das condições anteriormente explicitadas, também atenta-se para a relação faixa etária/maturação ao oferecer símbolos diversos das religiões para os alunos menores (observando a necessidade deles em apoiar-se no concreto) até a passagem para o abstrato, no caso dos alunos maiores, quando já se tem capacidade de abstração tornando-se possível as primeiras problematizações de ordem abstrata quanto a *ethos*, teologias, mitos e narrativas, a fim de que os conhecimentos estejam encadeados e bem consolidados.

Neste sentido, falar sobre religião não é falar sobre algo completamente evasivo, distante ou diferente daquilo que está em redor da criança no seu dia-a-dia, tendo em vista que no caminho para a escola ela se depara com templos, centros, oferendas, placas e outros tipos de objetos religiosos que constituem seu repertório de saberes sobre a religião. Daí a relação entre religião-cultura-ensino que precisa ser considerada não somente no planejamento das

aulas, mas na sua aplicação efetiva, pois sabemos que há distorções entre aquilo que se planeja e aquilo que se leciona de fato, no entanto, este não é o foco dessa pesquisa.

### *3.2. Pedagogia sócio-interacionista ou antropologia cultural?*

Algumas articulações/esforços já estão sendo observados no município – em sua rede de educação - de Juiz de Fora no sentido de aproximar educação e religião justamente por enxergar a dimensão religiosa do cotidiano local como parte que integra o conhecimento humano. Esta conduta é enviesada pelo desejo de romper com o conhecimento fragmentado com que a maioria dos alunos tem convivido até aqui. Algo que o PIBID ER em Juiz de Fora, na E.E. Prof. José Freire movimenta-se no sentido de tentar realizar. Observa-se que no trabalho realizado na escola municipal que será apresentada a seguir, há por parte dos educadores certa distância dos cientistas da religião ao contemplar o conhecimento religioso e percebê-lo como algo que constitui tanto as identidades sociais quanto a cultura local. O diálogo entre professores da rede municipal e cientistas da religião ainda não existe visto que a inserção da disciplina ER na rede municipal ainda não ocorreu.

Numa escola da cidade alta<sup>64</sup> de Juiz de Fora há a realização de festas temáticas de origem religiosa, provenientes do catolicismo popular que inclusive já foram incorporadas ao seu calendário letivo. A iniciativa deste projeto buscou atender a demanda de uma presença maciça de alunos negros que desconheciam as histórias, as memórias e a própria ancestralidade fortemente endossados por livros didáticos e práticas docentes descomprometidas com a visibilidade da negritude provocando uma grande lacuna na formação dos alunos daquela comunidade. Vale destacar que estas festas na realidade seriam a culminância de um projeto que abrange conteúdos de história, matemática, português, entre outras disciplinas que desembocam na festa do boi-bumbá, no mês de novembro.

Sabe-se que embora esta escola ofereça um currículo respeitado por toda a rede municipal de ensino e sirva de inspiração para muitos profissionais devido a sua ousadia em abordar determinados temas, ela apresenta limites. No PPP desta escola está prevista a disciplina Antropologia para os alunos. Logo, nota-se que a abordagem do fenômeno religioso se dará pela via da cultura, isto de fato parece bastante inovador num contexto onde a grande maioria das escolas aceita de forma acrítica o que a secretaria de educação propõe em termos

---

<sup>64</sup> Dá-se o nome Cidade Alta aos bairros que compõem o setor oeste da cidade de Juiz de Fora por estarem alocados no setor mais elevado do município em relação ao centro.

de currículo em âmbito municipal, porém, no trato do fenômeno religioso tal inclinação pode deixar pontos descobertos.

Alguns desses pontos podem ser justificados pela disputa epistemológica que assola a abordagem ao fenômeno religioso no Brasil, sobretudo a área<sup>65</sup> que deveria subsidiar a disciplina Ensino Religioso. Por ser um fenômeno ambíguo e multifacetado, este carece de abordagem multidisciplinar implicando em franco diálogo com outros campos do saber inclusive a Antropologia, mas não somente ela. A antropologia está entre as disciplinas com as quais a Fenomenologia da Religião dialoga, a História Comparada das Religiões, a Sociologia e a Psicologia que buscam observar, explicar, catalogar, classificar, escutar, traduzir e significar as diversas manifestações religiosas sem, contudo, reduzi-las a nenhuma esfera.

De certo a escola explicitada anteriormente possui um comprometimento em resgatar a identidade de seus alunos e alunas e, com isso, ela consegue uma aproximação com a religião, no entanto, ela ainda oferece o conteúdo de maneira fragmentada visto que a não apreensão do objeto religioso enquanto fenômeno impede que ele seja captado de maneira mais integral.

Ao nosso ver, a perspectiva sócio-interacionista pode contribuir enormemente para uma apreensão mais integral do fenômeno religioso bem como se fazer ferramenta de sistematização dos conteúdos da Ciência da Religião de forma a se tornarem palatáveis aos alunos do ensino fundamental. Contudo, este caminho não está ainda devidamente trilhado mas é a partir de iniciativas de pesquisas como esta e outros trabalhos como os que ocorrem no Estado de Santa Catarina, na Faculdade de Pedagogia de São José, entre outras iniciativas, que novas práticas e concepções pedagógicas de ER estão nascendo e consolidando uma área de ensino, cujo estudo e trabalho são novos para muitos professores, pesquisadores e autores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Para Vygotsky (1992) a base da aprendizagem está no mergulho na cultura, uma vez que esta media o conhecimento a partir das experiências vividas, sendo assim é legítimo abordar a dimensão religiosa dos fatos e eventos do cotidiano em contextos de diversidade considerando os aspectos mais intrínsecos das tradições religiosas.

---

<sup>65</sup> No último SEFOPER ocorrido em Santa Catarina durante o VI SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS DE ENSINO RELIGIOSO, em 2016 foi evidenciado que ainda não existe consenso sobre qual a disciplina ou área de conhecimento deve se tornar a base epistemológica para o Ensino Religioso. Alguns defendem a CR, outros defendem que deve ser uma Pedagogia com ênfase no Ensino Religioso e ainda há aqueles que acreditam na própria Teologia como campo legítimo para a formação docente, mesmo ciente que o MEC não autoriza nenhum curso de licenciatura em Teologia.

Na escola supracitada que explora as festas religiosas com vistas a contemplar a herança étnica enquanto legado dos povos africanos, fica evidente que o recorte cultural das festas é uma medida cautelosa para não ferir o princípio da laicidade<sup>66</sup>. Extrapolando a dimensão cultural/antropológica das festas seria razoável utilizar-se também dos instrumentos da Fenomenologia da Religião a fim de complementar a apreensão explicativa e descritiva do fenômeno caminhando para algo mais analítico e compreensivo que permita aproximar ainda mais a criança das manifestações religiosas enquanto produtoras de sentido e sujeitos reflexivos.

Percebe-se com as aulas de diversidade cultural sob a égide da disciplina Antropologia a ausência de uma perspectiva comparativa das tradições religiosas (foi observada apenas a abordagem do catolicismo popular como forma de mostrar aos seus alunos/alunas a resistência do negro escravizado através do processo de sincretismo religioso). Ressalta-se que se houvesse conhecimento da Fenomenologia (por parte dos profissionais daquela instituição) enquanto ferramenta pedagógica certamente as diversas tradições seriam tratadas podendo enriquecer fortemente o diálogo entre elas e o entendimento sobre as festas de origem religiosa. Entretanto, registra-se uma legítima contribuição desta escola no sentido de que ela dá voz ao nativo quando leva para dentro do espaço escolar lideranças religiosas assumindo o discurso do pesquisado. Nesta perspectiva, os objetivos de uma aprendizagem significativa são atingidos porque nessas práticas está impresso o esforço para tornar os anos escolares marcados pela magia da criatividade que “desequilibra” o universo imagético dos estudantes como propôs Piaget (1975, p. 14).

Lembramos que nossos estudantes são portadores do direito de se ver representados nos discursos e em toda forma de material didático que institui o processo de ensino-aprendizagem.

A abertura que a corrente sócio-interacionista oferece para a Fenomenologia da Religião pode revelar um caminho fértil para o trato do fenômeno religioso. Sem a necessidade de criar uma disciplina no currículo das escolas que já possuem o ER como componente tem-se apenas o desafio da interdisciplinaridade, segundo o qual cada disciplina contribui com o seu enfoque específico cabendo ao ER somente a incumbência de abordar o

---

<sup>66</sup> Esta percepção tem origem na conversa com a coordenadora pedagógica da escola visitada como uma das atividades de formação do PIBID, ocorrida em 17 set. 2016.

seu próprio conteúdo além da dimensão religiosa dos fatos históricos, políticos e geográficos<sup>67</sup>.

O momento é de ampliação de concepções para os professores, principalmente os dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visto que transitam por todas as disciplinas, os professores dos anos iniciais possuem facilidade maior para trabalhar com projetos, dentre outros motivos, porque não precisam se encontrar com seus pares para discutir estratégias ou pontos de interface. Ademais, o educador dos anos iniciais possui uma bagagem curricular de metodologia bem maior do que os professores habilitados em uma única disciplina como são os de Matemática, Química, Biologia, etc.

Conforme apontado no princípio do primeiro capítulo é necessária a manutenção de projetos voltados para a formação do profissional da educação. O trabalho com projetos se mostra muito eficaz porém demanda tempo para pesquisa e planejamento do professor. Qualquer que seja a metodologia, o professor precisa de tempo para se dedicar. Em se tratando da temática religiosa é preciso além da formação inicial para os que estão ingressando nas licenciaturas, um investimento nas formações continuadas, na forma de extensão, oficinas, grupos de estudo, entre outras ações.

Novamente, há que se retomar o lado positivo do PIBID nesse contexto, tendo em vista sua abertura para o trabalho com projetos, pesquisas, formação em contexto, além da perspectiva dialógica que contempla escola básica e a universidade pública tangenciando um ponto nevrálgico da educação: a formação de professores.

Sobre o dilema da formação de professores que se estende inclusive aos de Ensino Religioso pode-se destacar fatores epistemológicos, pedagógicos e políticos.

---

<sup>67</sup> O conteúdo do ER trabalhado no PIBID tem se pautado em dois eixos: Tradições religiosas (O conhecimento sobre as religiões ou o conhecimento religioso) e práticas (O conhecimento das religiões e das suas práticas religiosas). Quanto ao primeiro eixo, é abordado o conhecimento sobre a história de cada modalidade religiosa, por meio de suas narrativas fundantes (mitos) de origem para o cosmos e para a humanidade. Tais narrativas, na forma oral e escrita, indicam o saber relativo a cada religião no que diz respeito a temas como ser humano, relação com o mundo (imane e transcendente), divisão do trabalho, gênero, núcleo familiar, sociedade, concepção de vida e morte, dentre outros. Para o desenvolvimento desse eixo, importa "saber sobre" e "compreender" as razões de suas liturgias e códigos de usos e costumes (suas regras). Em síntese, nesse eixo seriam contemplados: os mitos e as ideias religiosas e o conteúdo ético e moral subjacente a essas narrativas religiosas (valores e limites éticos), sempre tendo como perspectiva a forma como as religiões se relacionam com suas civilizações de origem tecendo filosofias, ideologias e sistema doutrinários. Esse primeiro eixo tem continuidade no segundo, cuja matéria principal envolveria a linguagem da religião (suas imagens, símbolos e metáforas), e a sua materialidade expressa por meio dos seus objetos como vestimentas, comidas, objetos cômicos e seus produtos, como música, dança, arquitetura (espaços religiosos considerados sagrados) e literatura. Importante ressaltar, deste modo, que entendemos que o conteúdo básico do componente curricular Ensino Religioso deve estar atrelado às ideias e às práticas religiosas e pensado em conformidade com as especificidades peculiares a cada faixa etária em suas séries concernentes. Parecer sobre as diretrizes para o ER propostas na BNCC. (BASE NACIONAL, 2016, p. 284-293).

O Parecer nº 97/99 que trata da formação dos professores para o ER nas escolas públicas de ensino fundamental inicia seu texto reforçando a ideia de que a formação de professores está inserida numa questão maior que seria a oferta da formação religiosa para os alunos. No entanto, os relatores deste Parecer entendem que não cabe à União determinar direta ou indiretamente os conteúdos que orientam a formação religiosa dos professores porque isto interferiria na liberdade de crença individual. Percebe-se que os pareceristas não distinguiram o ER como lugar de ensino sobre religião, da ideia de formação docente para o ER como capacitação para o exercício do magistério conforme reza a Constituinte. Segue o texto do parecer:

Não cabendo a União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e Municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional.(CONSTITUIÇÃO, 1988, p. 600).

A omissão do governo federal ao justificar que não é de sua responsabilidade oferecer formação aos professores de ER evidencia o seu desconhecimento acerca do fenômeno religioso enquanto um dos vetores que explicam a sociedade e o mundo. E ainda, importa saber o que o Conselho Nacional de Educação (CNE) entende por “formação religiosa dos professores” que pleiteiam lecionar ER. Parece-nos que há um equívoco conceitual que gera tal impasse no Parecer 97/99. Qual seja? Não importa para a União a formação religiosa de seus servidores, mas importa que sejam capacitados a ensinar sobre aquilo que se propõem, seja matemática, português ou religião.

Após explicações acerca do artigo 33, dos conflitos de interesse das confissões religiosas, da liberdade que os sistemas de ensino possuem em definir seus conteúdos e da ausência de diretrizes para a formação do professor de ER, os relatores do CNE afirmam não serem responsáveis pela oferta de formação docente.

A formação religiosa adequada para professores que tratam de temática religiosa no ensino fundamental não deve existir primeiramente porque o professor desta disciplina precisa de formação profissional, pautada na didática, no aprofundamento de conteúdos que não devem estar vinculados à instituição religiosa. Em segundo lugar, o professor pode, inclusive, não professar nenhuma fé, ou pertencer a nenhuma religião, porque não é isso que fará dele um bom professor de ER.

Nota-se que esta resposta do CNE à reivindicação dos organismos que se preocupam com formação adequada de professores mostra um total desconhecimento das transformações ocorridas nas últimas décadas as quais mudaram a identidade do ER tornando-o reflexivo ao invés de catequético. O próprio CNE não entende a diferença entre oferecer formação para o professor de ER e interferir na sua liberdade individual no que diz respeito ao direito de credo.

Esse tipo de postura externalizada no documento tem uma de suas raízes na ideia difundida que o Iluminismo retirou todos do período das trevas impostas pela religião na Idade Média. Trata-se de uma forte investida dos racionalistas modernos em atribuir características de atraso, retrocesso e irracionalidade à dimensão religiosa, em nome da ciência libertadora, como se somente a religião tivesse crenças.

Habermas (2007) mostra-nos em sua análise sobre os termos Fé e Saber que estes ganharam contornos dicotomizados ao longo das eras. Para tanto, ele lança a seguinte hipótese/questionamento: “é possível apropriar-se da herança semântica das tradições religiosas sem borrar os limites que separam os universos entre fé e saber?” (HABERMAS, 2007, p. 238). Habermas possui um interesse específico na filosofia da religião por acreditar que ela forneceu um caráter racional à religião na tentativa de mostrar que até os teóricos da razão pós-iluminista precisaram de artefatos metafísicos para separar um mundo do outro.

A religião como produtora de saberes, assim como a ciência e outras instâncias, oferece-nos um léxico religioso que por si já impõe uma relação de dependência entre a Fé e o Saber. Toma-se como exemplo o que ocorre nos dias atuais ao operarmos ainda com ideia de binaridades. A noção de bem e mal, o pecado e a salvação, a morte e a vida eterna... Em todas essas construções linguísticas está implícita uma herança religiosa que pauta códigos de condutas aparentes no contexto social. A própria Declaração dos Direitos Humanos baseada numa noção de direito iluminista, vista como promotora da noção de pluralismo na escola é uma apropriação racional dos conteúdos religiosos tão suficientemente naturalizados e esvaziados de seu sentido religioso que não se questiona a origem destes pensamentos, apenas reproduz-se os tais acriticamente, reforçando a ideia de que vivemos em uma sociedade altamente secularizada.

Portanto, é necessário tomar ciência de que a separação entre Igreja e Estado não anulou a religião no debate e na vida pública. A religião somente deixou de ser a única voz e passou a concorrer com outras formas de explicação da realidade. O que aponta para uma ideia de complementaridade entre as “bagagens” de conhecimentos oriundos da ciência que o

ser humano carrega e aqueles conhecimentos advindos da religião. Essas bagagens não merecem polarização, mas são exercícios dialógicos.

Com esta discussão, caminha-se para o entendimento de que a formação do professor de ER é uma questão não equacionada porque mobiliza interesses epistemológicos e pedagógicos, portanto, políticos. Haja vista a preocupação de vários especialistas como Simone Risk Koch<sup>68</sup> que enfatizou no último seminário anual de professores de ER a urgência de se definir as diretrizes da formação de professor de ER a fim de fortalecer a categoria. Também observou-se várias articulações no sentido de criar Conselhos, Sindicatos e Organizações menores que alcancem a representatividade necessária à tomada de decisões bem como deliberações de ordem geral ou específica.

### *3.3. A abordagem do fenômeno religioso e uma visão fraca de laicidade*

A produção acadêmica atual está mais preocupada com as fronteiras das instituições e dos campos epistemológicos no sentido de protegê-los do que com as relações que se constituem no interior dessas instituições e que estão cada vez mais permeadas de preconceito e discriminação justamente porque não se tem claramente definido os parâmetros de laicidade no espaço público. Deseja-se dizer com isso que ao invés de garantir isonomia de direitos o modelo de laicidade que temos no Brasil mais atrapalha do que ajuda nas relações sociais. Com isto, presenciamos uma reivindicação de direitos por todos os lados e uma relativização de conceitos que tende a esvaziar as discussões acerca de laicidade, tolerância, etc. Isto seria visto como uma reação à tendência pós-estruturalista onde todas as categorias estão sendo desconstruídas num processo que busca comportar a pluralidade dos novos tempos (CARVALHO, 1992, p. 3).

Com o ER não é diferente, pois trata-se de um componente curricular que tenta encontrar o seu lugar no limiar entre a abordagem fenomenológica do objeto religioso e os ditames da laicidade. A dificuldade na interpretação do conceito de laicidade compromete a discussão pública de temáticas religiosas abrindo caminho para a intolerância, como ocorreu no terceiro caso desta pesquisa onde a direção da escola entendeu como ilegítimo o aprofundamento dos conhecimentos religiosos em nome de uma laicidade que não promove o diálogo entre os diferentes. Esse tipo de laicidade estagnadora é aquela assumida acriticamente por determinados educadores/as sem qualquer questionamento e que levada

---

<sup>68</sup> Simone Risk Koch é a atual coordenadora institucional do FONAPER, eleita na ocasião do XIV Seminário de formação de professores de ER (SEFOPER), ocorrido no município de São José no estado de Santa Catarina.

“ao pé da letra”, é entendida por muitos como censura a todo tipo de expressão religiosa, seja ela no interior do espaço escolar ou fora dele. Neste sentido, religião tornou-se assunto proibido ou evitado por muitos profissionais da educação que para não ter trabalho extra optam simplesmente por não colocar o assunto em pauta. Este tipo de laicidade que não leva à reflexão pode ser visto como estagnador, principalmente porque é cópia do modelo de laicidade francês o qual guarda especificidades histórico-políticas que fazem sentido naquele país, não no Brasil.

Assim, entende-se que a laicidade evocada em nosso país principalmente pelos laicistas que são contrários a presença do ER no currículo, não colabora para o reconhecimento do Outro nem para a mudança de posturas, tampouco para o avanço de discussões que gradualmente estão se tornando agendas nacionais e internacionais exatamente porque interpela os direitos civis e portanto faz-se incontornável.

O equívoco na interpretação da laicidade nas escolas brasileiras ocorre em função das dualidades impostas por um mundo que se entende moderno e secularizado, relegando à religião o espaço das subjetividades e da vida privada. Ainda não se entendeu que os discursos religiosos precisam ser contemplados no espaço público porque eles ajudam a entender muitas das relações, posturas e conflitos inerentes às sociedades do século XXI. Trata-se de demonstrar que a ideia de laicidade que não reconhece a religião como uma agência social é fraca, pensando em nosso contexto social e cultural.

Neste mundo composto de pares opostos por excelência que se delineiam para explicar a realidade, não se permitem aparecer o que está no entre-lugar. Destarte, pelo confronto de fé e razão, religião e ciência, igreja e estado, surge uma cega e mal copiada laicidade, endossada principalmente por Cunha (2016); Fishmann, (2009); Cury (2004) tornando cada vez mais difícil o avanço nos debates.

A cópia mal acabada feita pelo Brasil do modelo francês de laicidade desconsidera processos históricos que se diferem entre si por possuírem peculiaridades distintas e que se tornam fundamentais na forma como cada país vai se relacionar com a religião. Neste sentido, existem autores que estão se debruçando ao estudo da laicidade por entender que esta possui gradações que vão desde uma laicidade rígida como na França até modelos mais flexíveis como o Brasil (LAGES, 2013; PORTIER, 2011; MARTINS, 2014; GIUMBELLI, 2008).

A laicidade como um produto da secularização – uma vez que a laicidade está no âmbito jurídico e legal enquanto que a secularização está para os processos históricos-

sociais – sempre foi bandeira daqueles que se colocam contrários ao ensino deste componente, como dizem/citam por exemplo, Cunha (2016), Fishmann (2009), Cury (2004). O que, no entanto, tais críticos do ER não despendem tempo em discutir é que eliminar tal componente curricular não significa eliminar a questão religiosa do ambiente curricular. Antes, pode significar menos um espaço de reflexão sobre a questão religiosa como um fato social. Portanto, defender a retirada do ER dos currículos do ensino público não corresponde à defesa da laicidade.

Se por um lado a laicidade celebra o direito civil segundo o qual um indivíduo não está obrigatoriamente mais subordinado/vinculado a qualquer credo religioso na esfera pública para ser considerado cidadão, por outro, se torna entrave ao trabalho daqueles que entendem que em sua prática pedagógica, o tema religião é relevante e, partindo daí, objetivam trabalhar por uma sociedade pluralista e tolerante no que concerne às diferentes tradições religiosas. Eis onde começa a confusão de fronteiras.

Diante da ideia de que a religião prejudica a sociedade no campo das liberdades individuais como proclamado por alguns autores, há uma faceta da religião que faz-se chamativa na atual conjuntura social ao contrapor-se aos valores universais iluministas importados. Trata-se de seu caráter político. A religião, assim como as demais esferas sociais, possui a característica de buscar voz no espaço público, não como no passado em que ela regia todas as esferas da vida humana, mas numa perspectiva de disputa por espaços. Desta maneira, a religião se encontra entre outras vozes e clama por ser ouvida, cabendo ao Estado, enquanto o mediador, dar o mesmo espaço oferecido às demais instituições para que todas se manifestem igualmente. Nesta dinâmica de fala e escuta, uma nova perspectiva de laicidade pode ser operacionalizada para que seja mantido e oportunizado o mesmo direito de crença e manifestações a todos. Trata-se de uma laicidade que dialoga com a religião, que não “fecha os olhos” para ela. Defende-se aqui o tratamento da religião em espaço público para garantir tal laicidade pois o tratamento censurador que se tem oferecido à temática religiosa até aqui somente promoveu o engessamento de pontos de vista uma vez que não permitiu diálogos e debates simplesmente porque a religião foi reduzida a ideia de assunto polêmico, de foro íntimo e privado, portanto de alçada pessoal.

As pautas polêmicas urgem de serem tratadas justamente para que deixem de ser polêmicas, todavia, é preciso discernir aquilo que agrega valor para o cotidiano das pessoas e aquilo que não tem relevância social. Desta forma, desde que a pauta em questão conduza a

esclarecimentos mais aprofundados, desfazendo estereótipos, é legítimo e político incluí-la às discussões públicas perfazendo algo que tenha significado para o coletivo.

Asad (1999) há quase duas décadas já questionava a esterilidade das discussões sobre o conceito de secularização em pleno século XXI por entender que muito mais do que postular o fim da religião na modernidade é urgente pensar nas implicações deste processo na configuração das sociedades hoje. Isto para ele é pauta relevante e, portanto, merece ser explorado. Conforme ele diz “In other words, although the privatization of religion within its own sphere is part of what has been meant by secularization, it is not essential to modernity.” (ASAD, 1999, p. 179)<sup>69</sup>. Podemos inferir com isso que, aos olhos de Asad, a privatização das religiões deveria ser tratada como informação secundária pelos sujeitos modernos priorizando o processo inverso, ou seja, “como” a religião está se tornando pública e “quais” os caminhos que ela percorre para buscar voz no cenário público ante os demais agentes falantes. Isto para ele deveria possuir real importância.

Como uma das partes implicadas no processo de secularização do Ocidente está a escola e, por conseguinte, o PIBID, uma vez que estes são atravessados por discussões de valores liberais. Discussões estas marcadas pela curiosidade sobre direitos reprodutivos, gênero, aborto, sexo, drogas. Sabemos não serem estes os conteúdos da disciplina ER. Não obstante, eles tocam fundamentos e ensinamentos religiosos que carecem de ser trazidos à tona para que sejam compreendidos e por esta razão eles acabam entrando na arena escolar.

Para que a religião participe da esfera pública e se estabeleça de forma respeitosa sob a proposta de debate racional com oponentes que na maioria das vezes são persuasivos, assim como ela, a religião precisará negociar valores e fundamentos. Quanto mais ela se abrir para o debate racional, mais ela poderá avançar pelo cenário público fazendo com que isto repercuta nas relações de intolerância percebidas, inclusive, na escola. E na escola, ao se discutir religião, tem-se a oportunidade de discutir também direitos e deveres da religião numa sociedade laica e plural. Aí se justifica o ER e a atuação do PIBID autorizados pelo Estado, enquanto um agente que deveria ser moderador no espaço público, segundo um modelo que se pretende democrático, considerando as minorias religiosas ou aqueles que são alvos de preconceito e discriminação.

Muitas vezes, o que se percebe é que as denominações religiosas minoritárias não possuem a devida articulação para o enfrentamento dos debates acalorados que envolvem qualificação, desqualificação e persuasão. Haja vista a postura passiva de alguns segmentos

---

<sup>69</sup> “Em outras palavras, embora a privatização da religião à sua própria esfera seja um aspecto importante para a secularização, isto não se faz essencial para a modernidade.” (ASAD, 1999, p. 179).

das religiões afro-brasileiras, em relação às ofensas e aos comportamentos depreciativos que partem não somente das igrejas neopentecostais, mas também de católicos, protestantes históricos e espíritas kardecistas, estes últimos que não “gostam” sequer de serem confundidos com os umbandistas, por exemplo. Raramente observa-se respostas a estes ataques<sup>70</sup> justamente porque não está sendo garantida a eles a mesma possibilidade de expressão.

Pelos motivos expostos anteriormente há que se pensar na escola como também um espaço legítimo para discussão para que neste avanço da religião pela esfera pública não se evidencie ainda mais as disparidades entre as religiões. É preciso então que o Estado garanta da maneira mais democrática possível, um debate respeitoso, senão um diálogo aberto onde cada parte deverá despir-se das armas e negociar o que for possível diminuindo o abismo excludente entre as tradições religiosas.

Como também alertou Asad (1999), caso este debate e/ou diálogo não ocorram, os fóruns (entendidos aqui como espaços legítimos para discussão) poderão se tornar manutenção de práticas discriminatórias pois serão manipulados por agentes cuja ideologia contraria o princípio de democracia. Assim, “para alguns críticos o domínio público não é simplesmente um fórum para o debate racional mas um espaço excludente.” (ASAD, 1999, p.180).

Tensionando estas linhas de força temos o “livre discurso” que pressupõe não somente a habilidade de falar, mas também a habilidade para ouvir como um dado importante a se pensar. Por mais livres que sejam os discursos, eles possuem limitações preestabelecidas. Os discursos são balizados por limites legais e formais numa democracia liberal a fim de afastá-la do colapso. (ASAD, 1999, p. 181).

Os limites do debate que não são impostos pela lei ou por convenções, na verdade são configurados por poderes externos que estariam ligados a argumentos particulares, tangenciando desta maneira subjetividades de tempo e espaço. É importante sublinhar que estes limites de ordem intrínseca são difíceis de serem transpostos ou até combatidos uma vez que não estão aparentes.

Destaca-se aqui uma correlação com a ideia de falsa tolerância construída no primeiro capítulo. Percebendo que o direito à tolerância instaura uma verdadeira “guerra” contra “forças invisíveis” então há que se questionar - como contornar ou negociar com as

---

<sup>70</sup> As razões pelas quais essas religiões minoritárias não respondem aos ataques já foram expostas em capítulo anterior.

cartas que não estão na mesa? - Tal exercício ainda é mais árduo do que desconstruir ou ao menos mostrar os outros lados de uma mesma história para alunos que estão comumente agindo de forma intolerante e preconceituosa, pois “lidar” com aquilo que não é dito, e que está velado faz-se um grande desafio tanto para professores quanto para pesquisadores do tema.

De acordo com o teórico saudita, não existe esfera pública cujo discurso seja livre em toda e qualquer instância. Todos estão em alguma medida comprometidos por suas ontologias, cosmovisões e ideologias que potencialmente confrontam com a de outrem. Desta forma, é necessário entender experiências particulares para habilitar-se a ser um sujeito que ao mesmo tempo é ouvinte e falante no cenário público.

Com esta premissa pensamos em quanto as experiências do PIBID possuem amparo na teoria política/antropológica pois, o que se tenta fazer por meio desse projeto diariamente, é partir das experiências individuais e conhecimentos prévios da comunidade escolar e construir um conhecimento sobre religião reflexivo e plural, para fazer com que os estudantes entendam o porquê de estudar religião, se identifiquem com a aula e se sintam contemplados.

A esfera pública de certa forma não é espaço neutro para realização de debates porque também é constituída por sensibilidades, memórias e aspirações, medos e esperanças, os quais não retiram dela seu estatuto de legitimidade, uma vez que é o lugar mais apropriado para o encontro de pontos de vista diferentes. Logo, a introdução de novos discursos pode resultar na interrupção dos parâmetros existentes e colocar em xeque a autoridade que normatiza tais debates fazendo com que a estrutura discursiva seja afetada. Isto provocará uma desestabilização que poderá facilitar que todos os interlocutores sejam ouvidos. Entende-se aqui que a desestabilização é necessária.

De forma análoga ao que fez Asad (1999) ao problematizar o secularismo e a ideia de esfera pública ocidental pode-se perguntar: por que a escola como uma instituição que se diz laica e plural, contraditoriamente não discute religião?

Uma primeira saída indica que na medida em que a temática religiosa avança nos espaços, ela promove um abalo nos parâmetros que regem as relações escolares alavancando novas maneiras de ser, novos discursos e novas formas de ler a realidade. Os laicistas radicais acreditam que este movimento representa uma ameaça às escolhas pessoais. Deste modo, numa postura unilateral eles “creem” que as prescrições religiosas somente confinam e dominam, portanto, não se poderia ceder espaço para elas. Para os radicais, a religião

desprivatizada longe de se tornar um recurso de valor moral que pode enriquecer o debate, torna-se um campo de conflito através da não negociação de vários direitos.

Entretanto, os secularistas, os laicistas e outros tantos contrários à religião no espaço público, parecem desconhecer o fato de que muito dos pensamentos, das legislações bem como as formas de leitura da realidade estão imbuídas de uma base religiosa ainda que não admitido por eles. Portanto, mesmo que a religião estivesse totalmente alheia ao debate público, ou que este fosse realmente desprovido de qualquer resquício religioso, a religião ainda estaria exercendo influência. Aqui vale o entendimento sobre a ideia de que a existência dos conceitos de laicidade e modernidade bem como de secular sugerem a respeito de religião, que trata-se de um paradigma, uma polaridade indissociável e insolúvel. O que é endossado por Asad (1999) no trecho que se segue “The concept of the secular cannot do without the idea of religion” (ASAD, 1999, p. 192)<sup>71</sup>.

Perto de encerrar este tópico, contudo longe de esgotar as discussões que este tema suscita, caminha-se para a ideia de que a Fenomenologia da Religião é uma ciência que aliada à Pedagogia pode fazer muito ao tratar da dimensão religiosa dos fatos oportunizando aos alunos enxergarem as religiões por uma ótica que não seja meramente descritiva. Pois a Pedagogia sistematiza o que a Fenomenologia da Religião compreende.

Pelos motivos expostos acima foi necessário discutir os processos que desencadearam a noção de laicidade que temos hoje perpassando conceitos espinhosos como modernidade e secularização. Tais conceitos são motivos de intensa e numerosa produção bibliográfica para os quais se faz indispensável a leitura para quem deseja falar de laicidade e fenomenologia dentro da escola.

Portanto, a intenção que norteia a escrita deste trabalho e, em especial, deste capítulo, pauta-se na percepção de que a discussão sobre a ideia de espaço público, laicidade e religião tangencia a escola. Seria improdutivo falar de intolerância religiosa na escola sem passar por este caminho e problematizar a forma como essas concepções têm sido mobilizadas nesse espaço. Este trabalho não tem a pretensão de contemplar todos os desdobramentos da secularização para a modernidade ou pós-modernidade, porém entende ser produtiva a reflexão sobre um conceito de religião mais flexibilizado que nos libere da ideia naturalizada de que esse seria um tema tabu, ou interdito, inapropriado para os ambientes educacionais. Tanto não é que é possível entrever nas escolas onde a religião é

---

<sup>71</sup> “O conceito de secular não existe sem a ideia de religião.” (ASAD, 1999, p.192).

discutida como conteúdo legítimo, o interesse da comunidade escolar. Esse é o caso da Escola Estadual José Freire que há três anos recebe e apoia o PIBID de ER.

#### 3.4. Sobre o véu: *Curiosidade e fascínio versus Insegurança e repulsa*

Além do Islã é notório que dentre as religiões mais comumente estranhas aos discentes estão as de matriz africana, a espírita, o movimento *New Age* e algumas outras minoritárias<sup>72</sup> dado o seu número de adeptos no Brasil e ao processo de legitimação no território brasileiro.

Entendendo que os símbolos sagrados possuem uma centralidade em todas as tradições religiosas, pode-se abordá-los como material que expressa certa linguagem da religião, à qual se juntam os gestos, sinais ou sons pelos quais a religião se comunica com o meio espalhando impulsos religiosos no espaço político.

O símbolo aproxima o divino do ser humano, é a ponte que os liga. Está presente em todos os momentos em que houver uma *passagem*, isto é, quando ocorrerem mudanças significativas em nossas vidas, um período de transição da vida humana. (NASSER, 2006, p. 77).

Os símbolos permitem ao devoto mostrar a maneira como ele constrói o seu próprio mundo explicitando suas crenças e atividades cerimoniais. É preciso entender que a forma como os islâmicos lidam com os seus símbolos religiosos é diferente de como um católico emprega tais símbolos e por conseguinte todas as outras denominações religiosas. As indumentárias típicas de cada religião podem causar fascínio ou repulsa naqueles que já convivem num mesmo campo religioso mas isto não pode se fazer impedimento para que novas diferenças se acomodem. (CARVALHO, 1992)

De acordo com Asad (1999, p.184), a religião consiste precisamente daquelas representações e práticas que devem ser distinguidas e separadas pela política e que o secular é o terreno essencial que permite isto ser feito. Esta elaboração insinua, senão aponta, para a ideia de que é o espaço público o grande receptor do que é secular e do que é religioso, portanto os símbolos religiosos na forma de indumentárias funcionariam como propagadores de um sentimento religioso que precisa ser visto com menos estranheza para que tenhamos consciência de que existe uma analogia na maneira como desenvolvemos nossa prática religiosa.

---

<sup>72</sup> Não é nossa intenção elencar todas as religiões minoritárias no cenário brasileiro pois correríamos o risco injusto de não citar todas visto a dinamicidade do campo religioso brasileiro onde todos os dias observa-se uma nova denominação nascendo.

O terceiro caso remete-nos à facilidade com que as crianças lidam com o diferente, com as cosmovisões do Outro. Enquanto para eles o véu islâmico e o *taqiyah* provocam curiosidade e fascínio, para os adultos que já foram contaminados pela cultura do preconceito e até mesmo movidos pelo sentimento de proteção de sua própria denominação, estes símbolos religiosos na forma de acessórios que espalham impulsos religiosos pelo espaço público ganhando ruas, galerias, shoppings, cinemas e até praias suscitam insegurança, repulsa, recusa.

O uso de certas vestimentas pelas mulheres muçulmanas assim como o acessório na cabeça do homem (este último bem menos evidenciado pelos veículos de comunicação) fazem parte de um conjunto de normas e condutas necessárias e indispensáveis a quem possui um propósito religioso que é estruturante em sua vida, e que sem ele a própria vida ficaria sem sentido.

Asad chama a atenção para uma consequência da relação entre a religião e o secular a qual não é intenção aprofundar nesta pesquisa mas que em certa medida revitaliza as reflexões acerca do binômio (religião/secular) que resvalam na reflexão sobre o terceiro caso, em que os símbolos do Islã foram questionados pela família e pela escola: “Nationalism, with its vision of a universe of national societies, in which individual humans live their worldly existence, requires the concept of the secular to make sense”. (ASAD, 1999, p. 186)<sup>73</sup>.

Com este fragmento pode-se compreender então que o indivíduo necessita de um conceito de secular que faça sentido para toda uma prática cotidiana que é permeada por parâmetros religiosos. Ora, se o espaço público onde as relações acontecem não fosse secularizado talvez não houvesse a necessidade de marcar a sua identidade a partir dos símbolos e indumentárias que acenam para uma vida religiosa, ou melhor, que acenam para a centralidade da religião na vida daquela pessoa traduzindo a dedicação integral que o fiel tem à sua pertença religiosa. Em outras palavras, as vestimentas e comportamentos fazem parte de uma conduta regulada no mundo em acordo com os princípios da religião. Uma regulação que pretende ao cabo espécie de marca de distinção em relação justamente ao que é secular, ou deste mundo. Ocorre que essa vontade de separação não necessariamente pode corresponder a uma afronta ao Estado e a sociedade democrática. Pode-se interpretá-la como uma resistência à universalização de certos valores e moral, por exemplo, a judaico-cristã, que não recobrem a totalidade das sociedades humanas.

---

<sup>73</sup> O nacionalismo, com a sua visão de um universo de sociedades nacionais em que os humanos individuais vivem a sua existência mundana, requerem um conceito de secular que faça sentido.”(ASAD, 1999, p. 186).

A esta conduta Asad (1999, p. 186) dá o nome de “mundanismo do nacionalismo secular<sup>74</sup>”. Primeiro porque para ele o nacionalismo seria como a religião (ressalvados os construtos ideológicos específicos) e segundo porque ao tirar a religião do espaço público permanece então o nacionalismo. O nacionalismo assim redefine as linguagens religiosas tornando-as aptas a conviver no espaço público. Assim, o autor admite a influência religiosa em sociedades nacionalistas embora não seja de seu interesse destacar causa religiosa em todos os efeitos não-religiosos.

A fim de compreender melhor alguns aspectos internos da população muçulmana cabe aqui o registro de que existem também no contexto islâmico aqueles ativistas muçulmanos que reivindicam ser parte da tradição histórica islâmica porque, como nacionalistas culturais, para que sejam vistos como parte de alguma coisa essencialmente “moderna” e neste sentido eles se afastam da tradição defendendo uma reforma radical desta. Assim, pode-se inferir que o uso do véu em espaço público pode ser também um ato político empregado pelos próprios ativistas muçulmanos para buscar sua representação no espaço público.

Embora o autor faça uma distinção entre islâmicos e nacionalistas árabes ele acolhe a ideia de que ambos os grupos compartilham de alguns pontos em comum, especialmente no que se refere a certa rejeição ao ocidente por acreditarem que foi o ocidente quem instituiu aspectos de uma modernidade em seu país, dividindo os muçulmanos em árabes nacionalistas e islâmicos religiosos. Isto nos leva a “crer” que toda esta conjuntura ajuda a explicar o porquê destes povos do Oriente Médio terem uma ligação tão forte com a religião. Isto é constitutivo para eles, então não se justificaria neste sentido, a não utilização do véu em espaços públicos.

O antropólogo saudita também envereda pelo fato de que a vida secular, ao contrário do que pensam muitos indivíduos modernos, fiscaliza e controla a vida de todos os cidadãos tal qual faz a religião sendo tão questionada pelos racionalistas. A vida moderna é regulada por leis que deliberam sobre a trajetória dos indivíduos desde o nascimento até a morte, e em todos os aspectos da vida individual, inclusive os mais íntimos.

O ocidente precisa interpretar o *ethos* do Outro como um dado que remonta uma conjuntura histórica e milenar evidenciados nos símbolos e indumentárias como a sua dimensão mais externa. Considerando e problematizando este aspecto, será mais improvável

---

<sup>74</sup> Segundo Asad (1999), o mundanismo (entendido como a vida cotidiana mergulhada no mundo material) pode se desdobrar em duas vertentes: mundanismo do nacionalismo secular e mundanismo islâmico contemporâneo. Este aprofundamento por parte do autor em distinguir tais linhagens de não será tratado neste texto pois possui maiores implicações para quem está inserido em países islâmicos.

posturas ou comentários que levem a estigmatizações ou reduções das tradições advindas do oriente médio como ocorreu na experiência do PIBID em que a tradição islâmica provocou curiosidade e fascínio (por parte dos alunos) em detrimento da insegurança e da repulsa (por parte da equipe diretiva).

### *3.5.A rejeição ao Islã, aos cânticos do Candomblé e aos objetos de Culto Afro*

O esforço deste tópico está em tentar encontrar nos dispositivos de rejeição cunhados por Weber (1982) as possíveis causas da intolerância religiosa. Ao se debruçar sobre as rejeições religiosas do mundo, o alemão esquematizou as origens de uma ética religiosa de negação deste mundo e suas consequências. Por analogia, enxerga-se na abordagem weberiana algumas conexões com os casos relatados no segundo capítulo desta dissertação que podem ser iluminadas pelos motivos elencados por Weber para se explicar a rejeição Weber (1982, p. 226). É preciso deixar claro que não defende-se aqui a rejeição, mas tentar entender seus dispositivos pode ajudar na construção de novos conceitos e abordagens que contribuirão para as relações que se estabelecem na diversidade.

Weber (1982, p. 227) acredita que toda religião possui uma ética e que esta pode ser ascética ou mística porque possui um projeto de sociedade. Ao propor uma ética, as religiões já estão demarcando espaços e hierarquizações onde as religiões teriam uma função superior as demais instituições “do mundo”, visto que somente elas podem conduzir a um “mundo vindouro”. Nesta demarcação de espaço também há a intenção de enaltecer as religiões de salvação em detrimento das religiões “do mundo”. Observa-se tal fato entre as próprias religiões quando umas conferem estatuto de inferioridade à outra, conforme assistimos judeus e cristãos hostilizando os povos islâmicos<sup>75</sup>, e neopentecostais desqualificando os umbandistas (ao mesmo tempo que se apropriam de algumas características deles como mostrado no primeiro caso), por exemplo. Enfim, todas essas situações configuram-se como dados a serem considerados numa análise mais integral porque estas diferenças têm servido de justificativa para a rejeição do Outro, bem como de suas condutas, cosmovisões e cosmologias, resultando em discursos, ações e práticas de violência que tornam-se rotineiras ao ponto de serem reproduzidas em sala de aula.

Weber (1992) desenvolveu uma lógica dos tipos ideais que se configuram como hipóteses para o pesquisador aproximar-se da realidade empírica. Destaca-se que os tipos

---

<sup>75</sup> Os islâmicos são rotulados como adeptos de uma religião étnica, árabe e contida no Oriente Médio, o que também não justifica a islamofobia.

idealizados por Weber são o resultado de um processo cognitivo de abstração que não tem a intenção de ser uma reprodução exata do fenômeno, apenas pretende-se a partir deles, compreender as representações na realidade, extrapolando-os.

Os tipos então, são generalizações que através deles o pesquisador terá condições de buscar as singularidades. Assim, em suas teorizações, Weber se baseava no protestantismo e isto não inviabiliza sua transposição a outras realidades como as mediúnicas, as carismáticas da igreja católica bem como as religiões politeístas de uma maneira geral visto que os engendramentos da rejeição perpassam tudo aquilo que ofereça ameaça à evolução espiritual do indivíduo.

Interessa-nos nesta dinâmica o tipo ascético por tratar-se daquele religioso que, embora comprometido com o seu processo de salvação, mantém-se inserido no meio social mesmo correndo o risco de perder seu processo de salvação. Para tanto este religioso ascético<sup>76</sup> utiliza-se de mecanismos de renúncia, negação e repulsa a fim de que nada o desvie de seu caminho. Quanto ao tipo místico não nos deteremos a ele nesta pesquisa visto que o seu enquadramento está bem mais alheio às nossas indagações. Vale ressaltar que o místico propulsor de um *ethos* que rejeita o mundo encontra no isolamento o retiro necessário à não contaminação mundana.

Para o asceta, o sagrado, enquanto algo que é irracional e instintivo pode ser a representação do maligno. Daí a resistência às denominações que, por exemplo não se opõem ao uso de álcool (permitido por algumas paróquias católicas) ou substâncias alucinógenas (como o Santo Daime). O consumo destas substâncias é visto como permitido e, portanto, na visão dos religiosos cuja ética seja mais rigidamente soteriológica, ou seja, mais ligada a ideia de salvação, tais práticas funcionariam como uma cessão aos instintos e à irracionalidade.

Desta maneira, o cumprimento de uma profecia ou um mandamento significa para seus fiéis a libertação do sofrimento. Isto tem implicações de ordem íntima nas pessoas porque mobiliza sentimentos, experiências e memórias extremamente intrínsecas. Pode-se afirmar que negociar fundamentos coloca em risco a própria salvação e portanto mobiliza valores que foram introjetados nas entranhas do indivíduo religioso impedindo-o de corresponder ao projeto racional da religião redentora (WEBER, 1982).

---

<sup>76</sup> O religioso ascético pode ser movido por uma ética ascética intramundana ou por uma ética ascética mística. Os dois tipos rejeitam o mundo porém de formas diferentes, conforme Weber destaca: o ascetismo ativo (ética ascética intramundana), enquanto ação desejada por Deus, o devoto é um instrumento deste Deus e opera no mundo já a possessão contemplativa do sagrado (ética mística) que estaria ligada a figura do místico na qual o indivíduo não é um instrumento de Deus mas um recipiente do divino, sua renúncia se dá pela fuga do mundo habitado de forma a assistir às mazelas humanas sem envolvimento com elas. (WEBER, 1982, p. 228).

O fiel regido estritamente por um código de conduta religiosa rígido e caracterizado por proibições como essas precisa assegurar a sua salvação, por isso, ele apresenta dificuldades em negociar o que para ele são fundamentos pois, “ Quanto mais as religiões tiverem sido verdadeiras religiões de salvação, tanto maior foi sua tensão.” (WEBER, 1982, p. 229). Isto justifica, por exemplo, a não aceitação da diversidade religiosa, da diversidade de gênero e culturas, por parte de determinados grupos religiosos. É importante ressaltar que o nível de rejeição do religioso em relação ao mundo, ou o compromisso que ele tem com a sua religião pode afastá-lo inclusive da sua própria família. Como então reivindicar que eles se relacionem com aqueles que sequer possuem laços sanguíneos? Podem as rejeições do mundo, embora nem sempre pretendam a retirada ou o isolamento do crente em relação ao secular, conduzirem à intolerância e à violência?

Das tensões existentes entre a religião e o mundo moderno e secularizado, pode-se constatar que todas as esferas sociais foram tensionadas pela religião, segundo Weber (1982, p. 230): a econômica, a política, a estética, a erótica e a intelectual, reafirmando o grande cabedal que se constitui a religião para muitas pessoas.

Se é a fidelidade aos valores que dá sentido a ação, caminha-se para a compreensão de que o indivíduo que não negocia certos aspectos de sua conduta – racionalizada - é porque estes aspectos são estruturantes na sua vida. Existem conexões de sentido que orientam o indivíduo em relação a valores que determinarão o seu agir e esta fidelidade aos seus valores se faz condição indispensável para atingir o seu objetivo que pode inclusive ser motivada por emoções como vingança, admiração e medo. O sujeito religioso tem um motivo maior que orienta a sua ação, qual seja a salvação, ele precisa estar alinhado com os preceitos que ele acredita serem de Deus, por este motivo ele não pode negociar determinadas prescrições/fundamentos.

Existem certas rejeições por parte de algumas religiões proféticas e de salvação<sup>77</sup> que podem ser justificadas através de construções lógicas por possuírem uma racionalidade quanto a fins, ou seja, uma intencionalidade em suas ações Weber (1992, p. 314). Logo, estas rejeições não foram dadas ao acaso, simplesmente por antipatia ou qualquer motivo fútil que porventura surja na convivência com o Outro. Tanto as religiões proféticas quanto as de

---

<sup>77</sup> Religiões proféticas são aquelas que foram fundadas por profetas que comunicam a revelação de Deus. Todas as religiões proféticas são monoteístas, pode-se citar como religiões proféticas o Judaísmo, o Catolicismo e o Islamismo. As religiões de salvação estariam ligadas a um estilo de vida ascética orientado por uma racionalidade que busca disciplinar o corpo e dominar as paixões para que se atinja o mundo vindouro, como exemplo de religião de salvação podemos citar o Protestantismo histórico que deu origem a várias religiões pentecostais que assumiram a mesma postura racionalizada.

salvação para se manterem no campo precisam do discurso de rejeição do mundo. Ou seja, quando as religiões rejeitam as coisas do mundo é porque estas coisas as impedem de chegar ao mundo vindouro (WEBER, 1982, p. 226). Daí as rejeições do mundo, portanto, podem ser interpretadas como uma forma de se relacionar com o mundo. O que de forma alguma justifica a intolerância religiosa, mas, ao menos, nos proporciona entender as razões das diferenças entre as religiões e suas propostas.

Na constituição das religiões proféticas e nas de salvação existe uma dinâmica bastante interessante no que diz respeito a sua manutenção. Estas precisam eleger um inimigo para ser rejeitado como mantenedora da sua existência e construção de sua identidade (SILVA, 2007). Logo, a presença desse inimigo gera uma tensão que deverá ser combatida pela intensificação de seus discursos que orientarão para uma postura o mais racional possível. Esta postura racional tem o intuito de sublimar os desejos, é neste sentido que salvação implica em renúncia.

Assim, 1 - O caso do aluno que se refere às religiões de matriz afro de maneira repulsiva, 2 - A recusa do bolsista em tratar o candomblé a partir da dança e da música e 3 - A reprovação da família juntamente com a direção da escola ao descobrirem que a religião islâmica estava sendo tratada com as crianças, encontram luz na teoria Weberiana porque esta abriu caminho para um método fenomenológico que mostra que os sujeitos possuem subjetividades e estes dão sentido as coisas<sup>78</sup>. Esta observância permite-nos fazer algumas interpretações no que diz respeito a comportamentos e atos intolerantes, buscando compreender suas causas.

O pleito do PIBID/ER em Juiz de Fora é um trabalho audacioso que encontra limites e resistências no interior de seu próprio funcionamento como relatado na questão do licenciando. Este caso alerta para os pontos de interface entre a abordagem do fenômeno religioso na escola e as ações sociais pois uma vez que estão impregnadas de sentido orientam comportamentos como já mostrado na teoria weberiana. Tais posturas simplesmente correspondem às próprias subjetividades que compõem a conduta humana.

Isto permite o entendimento de que a resistência do licenciando em reproduzir um cântico confirma uma não disposição em negociar seus fundamentos. Contudo, em certo

---

<sup>78</sup> Weber em sua produção aponta para o fato de que as ciências humanas muito mais do que as ciências naturais (porque estas estão presas a métodos empíricos) têm condições de buscar o sentido mais interno do objeto, além da aparência. Tal elaboração ajuda a pensar que no trabalho pedagógico com o candomblé por exemplo, a utilização dos instrumentos musicais que estão presentes em seus rituais tem a capacidade de aproximar o aluno do que há de mais intrínseco naquela tradição religiosa.

ponto, determinados conflitos internos são possíveis e adequado. E mais, “As esferas individuais de valor estão preparadas com uma coerência racional que raramente se encontra na realidade.” (WEBER, 1982, p. 226).

No posicionamento sobre a aula de Candomblé, provavelmente o graduando teve sua conduta orientada por sua identidade religiosa que está sujeita por um imperativo de coerência determinando o seu nível de abertura e flexibilidade ao tratar a religião como área de conhecimento. Neste momento seria prudente que o envolvido encontrasse um equilíbrio entre os valores negociáveis de sua religião e a tolerância religiosa.

Muito mais do que tocar a questão da laicidade do estado (questão externa), o trabalho pela Fenomenologia da Religião mobiliza o que há de mais intrínseco nas pessoas e para manipular isto é demandado grande disposição para a negociação.

Uma compreensão empática que passe pelo sentido que os símbolos religiosos revelam pode levar à tolerância, ao respeito e ao reconhecimento do Outro. Este trabalho desde que feito com a devida cautela é bastante promissor se a intenção for educar para as relações de diversidade em contextos em que exista intolerância, mas não só em ambientes hostis. O contraponto feito pelo próprio teórico estaria em assumir o compromisso de calcular a experiência de forma racional, no caso, pelos professores. Para que se tenha êxito nesta empreitada poderão utilizar-se do subjetivo para chegar no objetivo desde que tenham real consciência do trabalho que estão fazendo. Sobre uma abordagem que parta de aspectos subjetivos com alcance objetivo há uma significativa explicação dada por Rodrigues (2015),

O que estou chamando de Ensino Religioso reflexivo corresponde a um tipo de ensino sobre religião que discorre sobre ela, como na área de Ciência da Religião, descritiva e analiticamente. Tomo por princípio que conhecer a religião implica observá-la conforme as variadas formas com que aparece para, então, interpretá-las e compreendê-las. Isso posto, observar a religião ou as formas com que se manifesta requer saber a respeito delas sua origem (no tempo e no espaço), seus fundadores (as), o que propõem (mitos e teologias) e como se performatizam (seus ritos e práticas). (RODRIGUES, 2015, p. 61).

Assim, o caminho apontado por Rodrigues além de sugerir os conteúdos a serem abordados funciona como ferramenta metodológica para aproximar-se do fenômeno religioso através da observação, catalogação, da escuta e da tradução para posterior análise e promoção de uma compreensão (a partir da subjetividade) sobre as diversas expressões da religião que seriam o resultado objetivo. Desta forma, “[...] descrever a prática para decompô-la, situá-la socialmente e explicitar-lhe o sentido é fazer do fenômeno algo cognoscível. Um conhecimento válido para a formação do(a) aluno(a).” (RODRIGUES, 2015, p. 61)

Se enveredamos pelo caminho da mera descrição do fenômeno religioso por respeito à laicidade, o sentido da religião para o sujeito crente que é o que nos faz aproximar dele, uma vez que se pleiteia a perspectiva fenomenológica, terá fatalmente sua singularidade esvaziada. Sabe-se que o cientista da religião tem acesso ao que representa o fenômeno, não ao fenômeno em si. Por isso, a necessidade de aproximar-se dos cânticos, das danças, dos folguedos vistos como cultura por alguns, mas que no entanto, são aspectos do que este fenômeno permite aos agentes externos enxergar.

Utilizar-se do método fenomenológico na escola significa estar atento àquilo que se apresenta para além da mera descrição ou catalogação, demanda atentar-se para as dimensões de sentido que muitas vezes não são encontradas nos livros mas são enunciadas pelo próprio nativo. É esta postura que poderá evitar reificações e reproduções de visões estereotipadas que levam à exclusão.

As narrativas de sentido que advêm das tradições religiosas merecem atenção porque é por meio delas que o sujeito religioso mostra como se relaciona com o mundo, e numa sociedade cada vez mais complexa e heterogênea na qual são estabelecidas relações que refletem nas salas de aula de todo o país, faz-se necessário instrumentalizar nossos estudantes a pensar autônoma e criticamente sobre o tema religioso, sem tendências ideológicas mas respeitando as peculiaridades de cada tradição religiosa que orientam comportamentos fora da igreja e da casa, onde estes cidadãos frequentam e vivem, respectivamente.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

De acordo com o terceiro capítulo, as conexões entre Educação e Fenomenologia da Religião são viabilizadas pela perspectiva sócio-interacionista, ou seja, o sócio-interacionismo emerge como ponte entre as duas grandes áreas. Assim:

1. Ao abordar o objeto religioso na condição de fenômeno histórico-cultural evidencia-se a partir dele a relação entre religião e cultura, religião e mídia, religião e política, religião e sociedade. Estabelecidas estas relações, o profissional de ER poderá explorar suas implicações que ao mesmo tempo são práticas (funcionalista, histórica, política, cultural) e ontológicas (porque constitutivas e assim atribuem sentido ao fenômeno) fazendo da religião uma área de conhecimento como as outras disciplinas;

2. Nesta dinâmica de tratamento da religião enquanto fenômeno histórico-cultural enviesado pela fenomenologia, há um notável compromisso com o respeito à laicidade do estado. Além disso, como produto dessas conexões que se delineiam entre Educação e Fenomenologia da Religião, pode-se destacar:

- favorecimento da autonomia do objeto que se observa ao reconhecer a importância da voz dos nativos no processo de construção do conhecimento;
- pré-disposição para o respeito às alteridades porque com esta abordagem fenomenológica os estudantes tem a oportunidade de enxergar a religião de dentro para fora e isto faz com que entendamos muitos comportamentos que são criticados pela mídia e pelo senso comum. Nesta virada hermenêutica que se dá através da aproximação do objeto no seu aspecto mais subjacente, será possível fazer uma leitura da experiência religiosa dos sujeito religioso buscando compreender a razão de certas atitudes intolerantes;

Pode-se dizer que, a partir do conceito de mediação simbólica onde toda criação do homem é entendida como cultura, a interação social é condição indispensável ao desenvolvimento do indivíduo. E, se o método fenomenológico prevê uma aproximação com o objeto que se quer conhecer, logo, a conexão entre Educação e Fenomenologia da Religião está no fato de que ambas dependem da dissolução das fronteiras para alcançar interação suficiente à produção de conhecimento não somente sobre o objeto mas também sobre o sujeito, no caso, visto como o Outro (Diferente).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aponta para um retorno às origens da minha formação conforme anunciado no terceiro capítulo, mas para se chegar a conclusão de que é preciso retornar a fonte foi preciso remontar a conjuntura do campo para compreender o imbróglio no qual está inserido o ER.

Ante esta dinâmica de reconhecimento verificou-se então que não é necessário passar muito tempo dentro da escola para perceber o quanto existe de supressão de identidades em função da intolerância religiosa que se faz cada vez mais presente no espaço escolar. Podemos dizer que esta situação possui gradações que variam desde a forma mais sutil mimetizada pela manutenção do silêncio como estratégia assumida por alguns professores para evitar conflitos, até as formas declaradas que se caracterizam por agressões verbais e físicas.

Em outras palavras, quando a escola ignora os aspectos do educando enquanto um sujeito que é social, histórico, geográfico, religioso, cultural e detentor de saberes não escolares, ela está simultaneamente negligenciando suas identidades e se eximindo da responsabilidade de muní-lo para o exercício da cidadania política. Se pensarmos que isto impede que todos tenham as mesmas possibilidades de mostrar seus modos de ser, de pensar, de estar no mundo, de crer ou de não crer, tal prática torna-se mais grave ainda.

Assim, para pesquisar o PIBID e seus impactos na escola no que diz respeito à diversidade e à tolerância religiosa foi preciso trazer à tona os desafios do PIBID junto a CAPES, conhecer o PPP da CR na Universidade Federal de Juiz de Fora e selecionar dentro do ER, o modelo que estaria mais alinhado com a legislação, no que tange a legítima exigência de laicidade para, então, confirmar o componente curricular ER enquanto ferramenta importante no combate à intolerância religiosa.

Com isto, ao invés de optar pela abordagem das outras facetas do problema quais sejam, a formação de professores, a discussão sobre a presença ou não do componente - o que recairia no espinhoso campo do currículo enquanto campo de disputa - a base epistemológica mais adequada a alimentar a disciplina na escola básica uma vez que se pleiteia uma sociedade laica e plural, ou ainda, discutir o seu formato, (se no caso, a temática religiosa deve se apresentar como tema transversal, perpassando todas as disciplinas, ou na forma de um componente como ocorre com todas as outras disciplinas), finalmente, optou-se por explorar os descaminhos da intolerância religiosa ou do que pode ser visto como uma falsa tolerância e seus efeitos nas relações que se estabelecem na escola.

Em meio a todos estes desdobramentos ocasionados pela manipulação de uma disciplina cujas implicações são variadas, optamos por avançar na discussão. Destarte, discutir aspectos ligados à sua funcionalidade e importância no sentido de pensar os limites do projeto no que concerne a uma abertura de horizontes é o que norteou este trabalho, mesmo com a consciência de que quanto à temática da intolerância religiosa no ambiente escolar ainda exista certa lacuna de produção bibliográfica<sup>79</sup>.

Com isso, explicita-se neste trabalho uma posição favorável à manutenção do componente nos currículos de todas as escolas brasileiras (como já prevê a legislação), a CR como área de referência para esta disciplina porque contempla a religião como um fenômeno histórico-cultural e, ainda, apela-se ao fato de que este componente – o ER – deve assumir papel de disciplina, uma vez que possui objeto, método e conteúdo, e não de tema transversal como já foi especulado em algumas escolas da rede municipal de ensino, em especial, em Juiz de Fora.

Assim, o único ponto de discussão que em minha opinião ainda aguarda encaminhamentos está relacionado à formação de professores, porque tal assunto possui ligação direta com o tipo de sujeito que se deseja formar na escola. Ou seja, é da formação do professor que poderão surgir iniciativas criativas e práticas reflexivas como uma verdadeira resposta à intolerância religiosa instaurada nos espaços que deveriam ser democráticos. Não adianta termos literatura de ponta, projetos e materiais didáticos de *vanguarda*, se o professorado não está capacitado a utilizá-los de maneira eficiente.

Por uma necessidade observada no campo acadêmico esta pesquisa buscou encontrar através das experiências do PIBID o “como fazer” dentro deste intenso campo de disputas epistemológicas, pedagógicas e metodológicas quando o assunto é a temática religiosa. Enxergou-se no projeto PIBID uma estratégia de excelência na formação tanto de alunos quanto de professores, porque instrumentaliza a ambos na condução de uma educação para as relações de equidade em o contexto de diversidade religiosa.

Após este “vôo” panorâmico cujo objetivo é contextualizar o âmbito da pesquisa para, em seguida, descrever os casos recortados do dia-a-dia da escola-campo partiu-se da noção de compreensão do fenômeno religioso na esfera pública e seus impactos para o mundo moderno e pós-moderno, a fim de entender como ocorre a complexa relação de diversidade que não

---

<sup>79</sup> Os autores que estão engajados na produção de um acervo bibliográfico acerca da intolerância religiosa estão inseridos nas respectivas tradições e isto leva a uma certa tendência ao elaborar suas teorizações. Foi percebido ao longo desta pesquisa uma veia militante muito marcada por parte de alguns teóricos ao defender certas religiões. Isto talvez possa se refletir no texto desta dissertação e ser identificada por alguns leitores.

pode deixar de ser evidenciada pela sua relação de causa e efeito. Isto foi percebido em decorrência da autonomização do sujeito e do enfraquecimento das instituições quando houve o surgimento de muitas tradições religiosas, bem como de religiosidades sincretizadas, hibridizadas, bricoladas e ressemantizadas, configurando a pluralidade que temos hoje (CARVALHO, 1992).

Destarte, o PIBID age como resposta às situações de intolerância que começaram a demandar posicionamentos de escolas e professores para evitar a discriminação e o preconceito no contexto de diversidade desencadeado pela modernidade. Esta diversidade que compõe o campo religioso brasileiro atual, conforme nomeado por Camurça (2009), desafia as leis da convivência e coloca realmente sob avaliação o grau de empatia necessária para se enxergar o Outro.

Nessa tentativa de enxergar o Outro observou-se que nas universidades o ponto nevrálgico está na transformação dos conhecimentos produzidos pela ciência em conhecimentos que devem estar encadeados e coerentes com as etapas do desenvolvimento cognitivo de cada estudante para reconhecer esse Outro, esse desconhecido, como pessoa aparente e legítima. Esta adequação que ainda inspira muitas interrogações demonstra certa fragilidade do componente no âmbito acadêmico da CR.

A partir desta dificuldade encontrada esta pesquisa revelou sua dupla pretensão. Primeiro, contribuir para a aproximação entre duas grandes áreas, que para muitos educadores até pouco tempo atrás seria impossível; objetivou-se, então, aproximar Religião e Educação. Segundo, mostrar pela via do PIBID experiências práticas onde foram pensados: metodologia, sistematização e aplicação didática, sem perder de vista o produto final almejado que é impactar a escola-campo para as relações de equidade.

A resposta que se espera como resultado do forte diálogo que vem ocorrendo entre universidade e escola por ocasião do PIBID é que haja um fortalecimento dos laços entre a Educação e CR, a fim de que se proponha caminhos plausíveis para a sistematização dos conhecimentos provenientes das tradições religiosas através das teorias educacionais.

Para iniciar o fortalecimento desses laços é necessário e urgente a inserção de Grupos de Trabalho (GT) ligados à religião na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, definindo atividades e agendas acadêmicas que poderão impulsionar debates sobre a interface entre religião e educação. Até a presente escrita deste trabalho observou-se 24 GT's dos mais variados temas, porém, neles a religião não aparece. Isto se reflete na própria Plataforma Freire, cujo portal é destinado à formação de professores. Na

referida plataforma também não existe qualquer menção à temática. Estas iniciativas são vistas como imprescindíveis para que mudanças concretas comecem a ocorrer aproximando gradativamente as áreas da educação e da religião.

Esta pesquisa objetivou elevar a importância do PIBID para a escola e para a universidade, uma vez que está pautada numa relação dialética em que a academia ao mesmo tempo em que se serve da matéria-prima oferecida pelo campo (escola), oferece respostas para muitos descompassos encontrados na prática pedagógica contribuindo para um reinventar, um reelaborar e um repensar para novas ações, num processo baseado em AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO.

Assim, a sistematização dos conteúdos produzidos na CR para o ER deve ser discutida amplamente pela comunidade acadêmica junto da comunidade escolar, visando medir todas as consequências e possibilidades, porque isto determinará a identidade do componente curricular na escola, podendo atender ou não a urgência de se educar para a relação de equidade em contextos de diversidade e intolerância religiosa.

Este caminho aponta para uma outra discussão, a qual poderá ser aprofundada e desenvolvida por outros pesquisadores, pois diz respeito a uma crise de fronteiras como já sublinhado no terceiro capítulo quanto ao encontro das ciências. Será a Pedagogia que vai servir à CR ou é a CR quem vai servir à Pedagogia? Ou ainda, seria possível uma fusão das duas áreas para que se construa uma Pedagogia compreensiva?

Inicialmente entendendo ser a terceira via a solução mais cabível, seria necessário englobar a abordagem fenomenológica para que esta ofereça o respaldo necessário à compreensão dos impactos das tradições religiosas no *ethos* local de cada comunidade escolar, a fim de que tradições invisibilizadas ganhem vez e voz desde a escola até as demais instituições sociais “externas” ao processo de ensino-aprendizagem.

A aproximação das áreas educação e religião foi pleiteada por autores variados tanto do passado quanto do presente, impulsionados por motivos diversos. Na área da educação são inúmeros os títulos de livros que em seus sumários pode-se identificar itens que se relacionam com a dimensão religiosa. Isto pode ter uma explicação histórica, visto que a educação nos seus primórdios sendo gestada pela Igreja, recebia influências de uma gama de fenomenólogos da filosofia (ARANHA, 1996, p. 168). Assim, verifica-se em Comênio, o maior nome da Pedagogia do século XVII uma preocupação com uma educação dos sentidos, por exemplo. No século XXI, autores clássicos da área educacional também debruçaram-se

sobre o tema enxergando nele algo difícil de se contornar como Balandier<sup>80</sup> (1999) e Larrosa<sup>81</sup> (2000).

Vale dizer que o que motivou os teóricos dos séculos anteriores a produzir teorias que vislumbravam o sentido foi a insatisfação com o modelo empirista e positivista vigentes da época, os quais norteavam a educação. Esses remotos, porém, não ultrapassados autores, já percebiam naquele momento a incipiência no tratamento de questões relacionadas a subjetividade humana, pois esta subjetividade já era vista como parte da dinâmica de apreensão da realidade e que, portanto, precisava ser considerada como peça importante do processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, a reivindicação de uma educação fenomenológica ganha força ao valorizar o fenômeno religioso como algo que está inserido e diluído nas sociedades e que portanto precisa receber tratamento pedagógico uma vez que é enxergado como algo cognoscível. Assim, privilegiar o método fenomenológico no processo educacional significa reduzir as interferências do professor no processo que conduza a afirmação da liberdade humana. Sendo a fenomenologia vista por este prisma, ela extrapola então o componente ER, servindo de ferramenta para todas as disciplinas do currículo.

Para tanto, é necessário pensar que a não interferência direta do professor no processo ensino-aprendizagem significa enxergar o aluno como o grande protagonista, conferindo a ele o mesmo status de dignidade que eu vejo em mim mesmo. Isto não implica em ser neutro em tudo o tempo todo, conforme as palavras a seguir sobre a disputa das áreas que devem subsidiar o ER

Isso não significa afirmar que a opção pela Ciência da Religião garantiria uma abstrata neutralidade dos agentes responsáveis pelo ER e de seus subsídios didáticos. Educar alguém é transmitir conhecimentos e valores, algo muito distante da atitude de quem vive em cima do muro (SOARES, 2015, p. 49).

Voltamos a afirmar que educar e transmitir valores deve ser visto como atribuição de todos os funcionários da escola entendidos como educadores. Sobre a falsa ideia de isenção e neutralidade inerente ao exercício do magistério, lamentavelmente, parece ser isto uma falácia, pois, não seria o próprio ato de almejar formação crítica do alunado um compromisso

---

<sup>80</sup> O autor em sua obra *O Dédalo: para finalizar o século XX* trata de um capítulo intitulado: Os retornos e os contornos do sagrado. Destaca-se aqui que este livro foi bibliografia exigida na prova de ingresso ao programa de pós-graduação em educação da UFJF nos níveis de mestrado e doutorado.

<sup>81</sup> *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, este livro usa ironicamente da expressão profano para remeter a tudo aquilo que escapa a normatização das instituições escolares. Amplamente utilizado nas graduações de Pedagogia. Assim como em cursos de formação continuada é leitura obrigatória para quem deseja enveredar pelo magistério.

ético-político e ideológico? Visto que se trata de um exercício que prima por uma sociedade mais justa, poderia ser essa prática ou deveria ser entendida como neutra?

Esta formação crítica tão almejada no século XXI de forma unânime pelos professores ainda é muito mal interpretada e mal conduzida tanto pela família quanto pela escola. Tal contradição pôde ser observada claramente quando houve um interesse atípico pela aula de ER, por parte da equipe diretiva, em função de sua abordagem ao Islã como relatado no terceiro caso desta dissertação.

Ressalta-se aqui a importância de a família e a equipe diretiva ocuparem esse mesmo lugar de interesse e interlocução em todas os momentos que compõem os projetos escolares, como forma de demonstrar participação pela vida escolar de seus filhos, mas sem objetivos de fiscalização ou controle. A terceira situação ocorrida na escola por ocasião do PIBID conduziu-nos à ideia de que o componente curricular ER seria uma das disciplinas que mais desperta interesse das famílias e dos funcionários da escola, seja para avaliar e fiscalizar, seja por mera curiosidade, dado os elementos subjetivos os quais ela mobiliza. Ademais, tal situação reforça o lugar da religião para as famílias modernas do Ocidente e este lugar de importância precisa aparecer na construção de conhecimento do alunado.

Outra implicação do ER durante a experiência do PIBID tem relação direta com a ideia de valores e saberes entendida pelos pais. Os valores são peça-chave na constituição das famílias determinando seu *ethos*. Isto é perfeitamente legítimo porque a família tem a religião como sentido ao passo que a escola deve enxergar a religião como saber que tem função social, enquanto produtora de conhecimento. Entende-se que à família cabe abordar o próprio credo religioso visando formar valores éticos, o que na visão dela garantirá um “caminho reto” aos seus filhos, bastante associado à formação moral. Já à escola cabe abordar os muitos credos com a intenção de dar completude aos conteúdos acumulados pela humanidade presentes em muitas áreas, inclusive a religiosa. Esta é a diferença básica entre o que se pode definir como valores da família e o que se pode definir como saberes da escola. Deste modo, o ER vem compor uma parte no arcabouço que deve ser oferecido ao aluno para que haja uma compreensão integral de todas as religiões (tarefa da escola) e da religião toda (tarefa da família) (HUFF, 2016).

A religião e suas manifestações estão para a escola irradiando saberes que devem estar à disposição dos alunos no momento em que eles quiserem acessá-los. Seja como um valor, seja como um saber. Deveria ser interesse da nação formar cidadãos cômicos de seus direitos e deveres, entretanto, para isso, eles precisam ter ao seu alcance conhecimentos que suscitem

significância. Portanto, embora a escola e a família manipulem o objeto religioso ainda que de formas díspares, ambas as partes precisam entender que em algum momento seus investimentos terão pontos de confluências.

A família não deve enxergar a escola como sua opositora, todavia, aliar-se a ela, seria desejável. Esta tomada de postura é determinante para o sucesso de ambas as relações. É necessário que a família entenda que quando a escola dá tratamento aos conteúdos religiosos ela não intenciona colocar em xeque os conhecimentos que são compartilhados em casa. Porém, é papel da escola fazer com que seus educandos pensem e reflitam sobre a sua realidade e esta reflexão passa pelo respeito ao culto do Outro e as religiões do Outro sem as quais não é possível falar em respeito e pluralidade. Neste sentido, a escola deve ser vista como um grande fórum, um espaço privilegiado de reflexão.

Faz parte do processo de ensino-aprendizagem o seduzir-se ante o desconhecido com vistas a torná-lo conhecido. Isto não significa que o educando abandonará suas crenças adquiridas junto à família, sobre as quais inclusive, ele nutre memória afetiva. O suposto abandono da religião de origem tão temido pelos pais pode ocorrer em qualquer etapa da trajetória humana, independente da escola apresentar ou não tradições diferentes das praticadas em casa.

Rubem Alves num de seus ensaios sobre educação, conta uma passagem ocorrida em sua casa enquanto realizava um conserto doméstico. Ao receber sua funcionária, cuja filha era uma criança de tenra idade estando assim no auge da curiosidade em descobrir o mundo, fez inúmeras perguntas para o escritor. Ambos, o ensaísta e a funcionária (mãe da menina) precisaram dedicar alguns minutos para saciar a sede de aprender da garota. A menina ao ver Rubem Alves mexendo com ferramentas variadas (réguas e instrumentos para ela até então desconhecidos) teve sua curiosidade despertada e começou a indagar várias coisas para ele. O autor conta que em meio ao conserto de seu móvel ofereceu uma aula de números decimais para a garota que se via seduzida ante ao novo. A mãe não esperou o desenrolar do processo que ora se estendia, enquanto que Rubem Alves apresentava à garota conhecimentos contextualizados a partir de uma interação social mediada pela curiosidade.

Assim ocorre por meio do contato com o novo. Tais experiências podem levar nossas crianças a se “perderem” aos olhos dos adultos. Todavia, esta efêmera “perda de rédeas” da situação pode fazer-se extremamente fértil para que ele ou ela se sintam ativos e sujeitos de seu próprio processo de crescimento.

Se a autonomia é pressuposto básico para a protagonização de sua inserção no mundo então há que se pensar em mudança de foco de interesse por parte da criança. Talvez um abandono momentâneo de certas práticas ou visões possa ser eficaz, uma vez que isto também está previsto no processo sem, contudo, pensar que a escola oferece ameaça à família. Ambas as instituições não estão em lados opostos, mas numa caminhada onde deve estar pressuposta a confiança recíproca.

Se a mãe da menina não tivesse confiança no conhecimento que seria passado para ela, certamente ela não deixaria a sua filha na companhia daquele adulto. Da mesma forma, as famílias quando matriculam seus filhos nas escolas precisam confiar na instituição. Entendemos que esta confiança é construída e que, portanto, não ocorre do dia para a noite. Contudo, ela precisa permear toda a relação família/escola.

A proteção que a família acredita ser positiva para seus filhos e filhas pode se tornar empecilho ao processo educacional, acarretando em formação fragmentada com prejuízo para o seu desenvolvimento. Por isso, defende-se aqui uma educação que seja ampla e integral e que perpassasse questões não somente religiosas mas de gênero e raça porque são todos estes aspectos constituintes de identidade.

Caminhando para o desfecho desta pesquisa, não obstante estamos longe de liquidar a questão, aponta-se como um limite observado durante o PIBID/ER em Juiz de Fora, a sua não abrangência ao segmento de Educação Infantil. Sabe-se que a própria BNCC para o ER não contempla esta etapa. Porém, enxerga-se nela uma oportunidade de aproveitar a facilidade da fase sensório-motora para introduzir alguns conteúdos advindos de uma produção cultural-religiosa de forma a iniciar uma sensibilização a abordagem do fenômeno religioso que se iniciará nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Assim, justamente por ser a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica chama-se a atenção neste trabalho para a necessidade de educar o olhar das crianças para tais conteúdos e esse educar pode começar numa fase que anteceda o ensino fundamental preparando a criança para receber todo um arcabouço ao longo de sua trajetória escolar.

Tal segmento que permaneceu inexplorado durante o acompanhamento do projeto PIBID emerge no atual momento da pesquisa como um rico universo a ser descoberto pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil assim definem

a criança como um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.  
DCNEI (DCNEI, 2010, p. 12).

Desta maneira, desde que considerados os estágios evolutivos nas infâncias acredita-se na viabilidade de oferecer já na primeira etapa da educação básica o acesso a conhecimentos elementares oriundos das tradições religiosas que também são culturais uma vez que o conteúdo religioso se forja na cultura de um país o qual a criança está imersa. As instituições de educação infantil possuem uma função que é sócio-política além de pedagógica, portanto, torna-se relevante assim como é feito no período da Copa, das Olimpíadas e outros eventos mundiais, utilizar-se de fontes variadas de informação como caminho legítimo para uma leitura do cotidiano, rumo à “alfabetização religiosa” no sentido de explorar as informações contidas na própria sociedade como dados que tem muito a dizer sobre o ser humano.

Nesse sentido, essa dissertação enxerga que o projeto do PIBID de ER em Juiz de Fora contribui para uma construção de sociedade que contempla o conhecimento religioso, os saberes sobre as religiões e as tradições religiosas como fontes de saberes histórico-culturais tão legítimas como as outras fontes que dizem respeito às identidades sociais de nossos alunos e alunas e, conseqüentemente, da sociedade a qual integramos. Compreender, portanto, esse conjunto de práticas e saberes por meio do ER corresponde a um caminho justo de visibilização das diversidades religiosas e da construção do respeito mútuo com vistas a permitir uma permanência saudável de nossos estudantes no espaço escolar de forma que eles se sintam livres para dizer quem são, de onde vem e no que acreditam sem qualquer receio de serem rechaçados. A escola, nessa perspectiva, serve para dar asas, não para tolher ou isolar.

## REFERÊNCIAS E FONTES CONSULTADAS

ALMEIDA, Ronaldo de. **A igreja Universal e seus demônios: um estudo etnográfico**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009.

ALVES, Maria Lucia Bastos. Tolerâncias e intolerâncias religiosas no cotidiano familiar. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ano 1, n. 3, p. 3-3, 2009.

ALVES, Rubem. **O que é religião**. São Paulo: Ars poética, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Ana Paula de. Campos Lexicais e semânticos. Disponível em: <http://www.infoescola.com/redacao/campos-lexicais-e-semanticos>. Acesso em: 06 set. 2015.

ASAD, Talal. A construção da religião como uma categoria antropológica. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 19, p. 263-284, 2010.

\_\_\_\_\_. Religion, Nation-State, Secularism. In: VEER, Peter Van der; LEHMAM, Hartmut (Org.). **Nation and Religion: perspectives one Europe and Asia**. Princeton: Princeton University, 1999, p. 178-196.

\_\_\_\_\_. Thinking about religion, belief, and politics. In: ORSI, Robert (Org.). **The Cambridge Companion to religious studies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 36-57.

BALANDIER, Georges. **O dédalo para finalizar o século XX**. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1999.

BLANCK, Lilian de O. A formação de docentes para o Ensino religioso no Brasil: leituras e tessituras. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 24-267, set.-dez. 2005.

BLANCK, Lilian de O; CECHETTI, Élcio. Diversidade religiosa e educação em Direitos humanos na cultura da escola: desafios e perspectivas. Conferência proferida no 7º Encontro Anual da ANDHEP - Direitos Humanos, Democracia e Diversidade 23 a 26 de maio de 2012, UFPR, Curitiba.

BLANCK, Lilian de O; MARKUS, Cledes . Diversidade cultural e religiosa no Brasil entre desafios e perspectivas para uma formação docente. In: **Culturas e diversidade religiosa na América Latina, pesquisas e perspectivas pedagógicas**. Blumenau: Edifurb, 2009, p. 249-270.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL, Constituição (1988). Decreto-lei nº 9476/97, 20 de dezembro de 1996. **Lex: legislação federal e marginalia**, 1996. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127108/lei-9475-97>. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL, Constituição (1988). Parâmetros Curriculares Nacionais. **Lex: Ensino Fundamental 1**. Brasília, DF: MEC, 1997.

CAMURÇA, Marcelo. Entre sincretismos e “guerras santas”: dinâmicas e linhas de força do campo religioso brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 81, p. 173-185, mar.-maio. 2009.

CAMURÇA, Marcelo; MARTINS, Sueli. A laicidade e o “jeitinho brasileiro”: formas diversificadas e improvisadas de regulação do religioso em ambientes laicos e públicos: o caso das escolas municipais de Juiz de Fora/MG. **Numen**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 141-171, 2014.

CARDOSO, Vânia Zikán. Contar o passado, confabular o presente: performances narrativas, poética e as construções da história. In: PAPOSO, Paulo; et. al. (Org.). **Terra do Não-Lugar: diálogos entre Antropologia e Performance**. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

CARRANZA, Brenda Maribel D’ávila. **Renovação Carismática Católica: origens, mudanças e tendências**. 1998. 261f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CARVALHO, José Jorge de. **O encontro de velhas e novas religiões: esboço de uma teoria dos estilos de espiritualidade**. Brasília: UNB, 1992.

CONCISO, Dicionário Houaiss. 1. ed., Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2011.

CONNOLLY, Willian E. Some theses about Secularism. **Cultural Antropology**, v. 26, n. 4, p. 648-656, 2011.

CUNHA, Luiz Antonio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan.-abr., 2009.

\_\_\_\_\_. A entronização do ensino religioso na base nacional comum curricular. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan.-mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1235-1256, set.-dez. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública : o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 27, p. 183-213, set.-dez, 2004.

DANTAS, Douglas Cabral. **O Ensino Religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte (MG): história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência**. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

DICKIE, Maria Amélia S. ; LUI, Janayna de A. O Ensino religioso e a interpretação da lei. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan.-jun. 2007.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o profano: a essência das religiões**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na câmara federal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 563-583, maio-ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Documento: Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan.-abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Escola pública não é lugar de religião. **Revista Gestão Escolar**. Disponível em : <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/acordo-ensino-religioso-504521.shtml>. Acesso em: 13 set. 2015.

\_\_\_\_\_. FISCHMANN, Roseli (Org.). **Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o estado laico**. São Paulo: Factash, 2008.

FOLHA UNIVERSAL, São Paulo, ano 8, n. 390, set.-out.1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAMENTAL, Currículo Básico Comum do Ensino. **Anos iniciais: ciclos de alfabetização e complementar**. Belo Horizonte, 2014.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008.

\_\_\_\_\_. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. **Revista de Antropologia**, v. 53, n. 1, p. 39-78, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27345>. Acesso em: 8 set. 2014.

\_\_\_\_\_. O “baixo espiritismo” e a história dos cultos mediúnicos. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19. P. 247-281, 2003.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de S. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: [www.educacao.ufrj.br/artigos/n2/numero2-egiumbelli.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n2/numero2-egiumbelli.pdf). Acesso em: 29 jan. 2017.

GOMES, Eunice Simões Lins; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso: religião e cultura**. João Pessoa: Editora UFPB, 2016.

GROSS, Eduardo. A ciência da religião no Brasil: teses sobre sua constituição e seus desafios. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana de; et. al. (ORG.). **Religião, política, poder e cultura na América latina**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012.

GRUEN, Wolfgang. Ciências da religião numa sociedade multicultural. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 15-26, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensino religioso escolar. In: NAVARRO, Maria; PEDROSA, V. Maria. **Dicionário de catequética**. São Paulo: Paulus, 2004, p. 411-421.

HABERMAS, Jurgem. **Entre naturalismo e religião**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2007, p. 235-278.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1936.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. **Numen**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 433-456, 2012. Disponível em: <http://numem.ufjf.emnuvens.com.br/numem/article/view/1659/1454>. Acesso em: 8 dez. 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A construção histórica entre o Ensino Religioso e as Ciências da religião no cenário brasileiro. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de; MORI, Geraldo de (Org.). **Religião e Educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 169-187.

\_\_\_\_\_. A relação entre a formação do professor e a identidade do Ensino Religioso. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 121-135, jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Espaço e representação na formação do professor de Ensino Religioso: arte/espiritualidade. **Pistis & Praxis**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 345-359, jul.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. **Rever**, Curitiba, n. 2, p. 10-24, jul.-dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Objeto do Ensino Religioso: uma identidade. **Rever**, Curitiba, n. 1, p. 181-195, jan.-jun. 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RIBEIRO, Cesar Leandro. Ensino Religioso e espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser explorado. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso (Org.). **Educação e religião**: múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. **Pistis Praxis**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, maio-ago. 2014.

KLEIN, Remí. A pergunta sob um novo olhar no processo educativo-religioso. **Interações**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 318-328, jul.-dez. 2013.

\_\_\_\_\_. As linguagens do ensino religioso: interfaces com a literatura brasileira. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso (Org.). **Educação e religião**: múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 35-52.

\_\_\_\_\_. Ensino Religioso expectativas e perspectivas discentes em formação docente. **Pistis Prax**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 253-267, jul.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **O Ensino religioso na formação docente**: um olhar sobre a metodologia de ensino religioso em cursos de licenciatura em pedagogia. p. 1-9. Disponível em:

<http://www.gper.com.br/newsletter/bcec95101a69d740599865e6c47c6593.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Ligório. Educação e Religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso. In: BRANDEMBURG, Laude Erandi (Org.). **A espiritualidade na escola e a tradição religiosa familiar**. São Paulo: Paulinas, 2013.

LAGES, José Antônio Correa. De uma laicidade de incompetência a uma laicidade de inteligência: o caso do ensino religioso na escola pública. **Interações**, Belo Horizonte, v. 8 n.14, p. 242-260, jul.-dez.2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3. ed., Belo Horizonte: Editora autêntica, 2000.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MARIANO, Ricardo. Mudanças no campo religioso brasileiro no Censo 2010. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 14, n. 24, p. 119-137, jul.-dez. 2013.

MONTERO, Paula. Talal Asad, para uma crítica da teoria do símbolo na antropologia religiosa de Clifford Geertz. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 19, p. 259-261, 2010.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. In: **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

NASSER, Maria Celina Cabrera. **O uso de símbolos**: sugestões para a sala de aula. Coleção Temas do Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2006.

ORO, Ari Pedro. Intolerância religiosa iurdiana e reações afro no Rio Grande do sul. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância religiosa**: Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2007.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. 3. ed., São Leopoldo : Sinodal, 2007.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso, construção de uma proposta. In: **Coleção Temas do Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PIMENTEL, Claudio Santana. O Ensino religioso em Portugal e França: contribuições à reflexão e prática brasileira. **Pistis Praxis**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 277-295, jan.-jun. 2012.

PINTO, Paul Mendes. O ensino da religião na escola laica, uma leitura do “Relatório Debray”. **Revista Lusófona de Ciência das religiões**, ano 11, n. 16-16, p. 11-3-, 2012.

PONDÉ, Luís Felipe. Em busca de uma cultura epistemológica. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

PORTIER, Philippe. A regulação estatal da crença nos países da Europa Ocidental. **Religião e Sociedade**, cidade, ano 31, n. 2, p. 11-28, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872011000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872011000200002&script=sci_arttext). Acesso em: 14 nov. 2015.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo**. São Paulo: Editora da USP, 1991.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Graduação em Ciência da Religião da UFJF, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/graduacaocre/curso/ppp/>. Acesso em: 29 set. 2016.

RICOUER, Paul. **Interpretação e ideologias**. 4. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RODRIGUES, Elisa. A religião e o espaço público: reflexões teóricas, problemas concretos. In: SILVEIRA, Emerson; MORAES JR., Manoel Ribeiro de. (Org.). **Religião, política e espaço público no Brasil**: discussões teóricas e investigações empíricas. 1. ed. São Paulo: Fonte Editorial, 2015, p. 201-235.

\_\_\_\_\_. As faces do ensino religioso nas Minas Gerais. In: JUNQUEIRA, Sérgio. (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2015, p. 288-318.

\_\_\_\_\_. Ciência da Religião e Ensino Religioso: Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **Rever**, São Paulo, ano 15, n. 2, jul.-dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública. **Numen**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 763-782, 2013. Disponível em: <http://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/2126/1935>. Acesso em: 03 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Formação em ensino religioso. Dilemas e desafios. In: JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2015, p. 119-128.

\_\_\_\_\_. O que é isso que chamamos Fenomenologia da Religião? Reflexões em curso. In: SILVEIRA, Emerson; COSTA, Waldney de Souza Rodrigues. (Org.). **A polissemia do sagrado**. Os desafios da pesquisa sobre religião no Brasil. 1. ed. São Paulo: Fonte Editorial, 2015, p. 105-119.

\_\_\_\_\_. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião. **Revista Interações**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6375>. Acesso em: 16 maio 2016.

SANCHIS, Pierre. O campo religioso contemporâneo no Brasil. In: ORO, Ari Pedro ; STEIL, Carlos Alberto (Org). **Globalização e Religião**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.103-117.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2007.

SOARES, Afonso Maria Ligório. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **Rever**, n. 2. Jul.-dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ciência da religião, ensino religioso e formação docente. **Rever**, p. 1-18, 2009. Disponível em: [http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf). Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Literatura, religião e educação: considerações a partir da ciência da religião. In KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso (Org.). **Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 65-79.

\_\_\_\_\_. Religião e educação: da ciência da religião ao Ensino religioso. In: **Coleção Temas do Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 9-149.

SOARES, Afonso Maria Ligório; SILVA, Maria E. A. da. Formação docente e o Ensino Religioso: resultado preliminar de levantamento sobre teses e dissertações no Brasil. **Pistis Prax**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 361-381, jul.-dez. 2010.

SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Formação docente para o ensino religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em Ciências da religião da UFPB, UFJF E UFS. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/DEvelinChristine.pdf> Acesso em : 30 jan. 2017.

TEIXEIRA, Rodrigo Lima. Círio do Carmo: Rito e performance e o pensamento cultural simbólico dos promesseiros nos centros urbanos da cidade de Parintins, no Amazonas. **PLURA**, Juiz de Fora, v. 7, n 1, p. 198-215, 2016.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. 3. ed., São Leopoldo: Sinodal, 1985.

USARSKI, Frank. **O espectro disciplinar da ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Teologia da cultura**. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes. 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alex; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed., São Paulo: Editora Edusp, 1988.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A presença oculta da religiosidade na prática docente. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VASCONCELLOS, Pedro Lima. Fundamentalismos: matrizes, presenças e inquietações. In: **Coleção Temas do Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2008.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. , São Paulo: Guanabara Koogan, 1982.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 1992.

## SITES CONSULTADOS

BASE Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 set. 2015.

BBC Brasil. **O que é o jihadismo?**. dez. 2014. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141211\\_jihadismo\\_entenda\\_cc](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141211_jihadismo_entenda_cc). Acesso em: 29 jan. 2017.

CÂMARA dos deputados. **Comissão debate residência pedagógica para os professores da educação básica**. set. 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/495016-COMISSAO-DEBATE-RESIDENCIA-PEDAGOGICA-PARA-OS-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA.html>. Acesso em: 08 out. 2016.

CONSELHO Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil. **Entrevista com Marga Ströher sobre o Comitê de Diversidade Religiosa**. set. 2013. Disponível em: <http://conic.org.br/portal/noticias/801-entrevista-com-marga-stroeher-sobre-o-comite-de-diversidade-religiosa>. Acesso em: 07 nov. 2016.

EBC. **Estado Islâmico**: entenda a origem do grupo. jan. 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/internacional/2015/01/estado-islamico-entenda-origem-do-grupo>. Acesso em: 28 dez. 2016.

FOLHA Vitória. Disponível em: <http://www.paulopes.com.br/2008/09/universal-condenada-por-chamar-me-de.html#.WI1bltIrLIU>. Acesso em: 28 jan. 2017.

FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Disponível em: [http://www.fonaper.com.br/documentos\\_concepcao.php](http://www.fonaper.com.br/documentos_concepcao.php). Acesso em: 10 out. 2015.

FUNDAÇÃO Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 02 jan. 2017.

GELEDÉS Instituto da mulher negra. **A revolta dos Malês**. out. 2009. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/revolta-dos-males/#gs.fdmcbX4>. Acesso em: 10 dez. 2016.

JORNAL da USP. **Islamofobia não pode ser resposta para homofobia**. jun. 2016. <http://jornal.usp.br/artigos/islamofobia-nao-pode-ser-resposta-para-homofobia/>. Acesso em: 16 dez. 2016.

O GLOBO. “Um incentivo à islamofobia”, diz Tariq Ali sobre ataque em Paris. jan. 2016. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/mundo/um-incentivo-islamofobia-diz-tariq-ali-sobre-ataque-em-paris-14995173>. Acesso em: 03 nov. 2016.

REVIDE. **A outra face do islã**. mar. 2015. Disponível em: <http://www.revive.com.br/editorias/entrevista/outra-face-do-islã/>. Acesso em: 04 jan. 2017.

REVISTA Educação. Disponível em:  
<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/197/artigo296178-1.asp>. Acesso em: 03 out. 2016.

REVISTA FORUM. **Diga sim à diversidade cultural e religiosa. Voltem às aulas de Antropologia!** mar. 2016. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2016/03/29/diga-sim-a-diversidade-cultural-e-religiosa-voltem-as-aulas-de-antropologia/>. Acesso em: 10 maio 2016.

SECRETARIA Especial de Direitos Humanos. **Participação Social:** Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR). Disponível em:  
<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cnrdr>. Acesso em: 20 dez. 2016.

TERRA. **Exclusivo:** ministra finlandesa explica os pilares da educação no país. Out. 2013. Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/educacao/exclusivo-ministra-finlandesa-explica-os-pilares-da-educacao-no-pais,5c6e6b8eaeff1410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 18 dez. 2016.

### ANEXO A – As idas e vindas do PIBID

05/2015	O coordenador institucional anunciou em reunião que por questões de ordem econômica o PIBID sofreria grandes impactos. Por este motivo não havia informações sobre a duração do projeto.
01/10/2015	Reunião extraordinária do PIBID instruindo sobre a mobilização na cidade de Juiz de Fora reforçando o movimento nacional. Foram feitos cartazes e passeatas com o lema “FICA PIBID”.
03/12/2015	No dia da qualificação deste projeto de pesquisa a coordenadora do sub-projeto repassou a informação de que os PIBID’s de ER, EF e ARTES tendo em vista os critérios estabelecidos internamente, seriam cortados a partir do ano seguinte. Tais critérios foram baseados na ideia de que estas disciplinas não são tão importantes como Português e Matemática. Com isto, todos que completassem 24 ou 48 meses de bolsa, bolsistas formandos e bolsistas que acumulassem subsídios estariam automaticamente desligados e que novos editais estariam suspensos.
23/02/2016	Após o anúncio feito pela CAPES de que todos os bolsistas que completassem 24 meses seriam desligados, o FORPIBID publicou uma nota de repúdio direcionada à CAPES, tal carta foi amplamente divulgada pelas redes sociais.
24/02/2016	Forte mobilização em todo o país. Em Juiz de Fora foi feito panfletagem no Parque Halfeld buscando sensibilizar a sociedade juiz-forana. Como resultado da mobilização ocorrida em todo o país, o governo recuou e conseguimos manter o projeto.
01/03/2016	Aviso oficial por e-mail informando que as bolsas não seriam cortadas.
07/03/2016	Na 1ª reunião do ano a coordenadora informa sobre a ausência de informação/orientação por parte da CAPES sobre inclusão/exclusão de bolsistas no sistema.
05/2016	Entrada da professora Áurea Maria da Silva como nova supervisora do PIBID por meio de edital “ENRE1604D14B”. Em reunião, a nova supervisora foi informada quanto à incerteza sobre a permanência do projeto no segundo semestre de 2016.
15/06/2016	Revogação da Portaria 046/2016 que estabelecia a redução em 50 % do número de bolsas.
08/2016	Recebimento da notícia de que o projeto se estenderia até dezembro de 2016.

16/09/2016	Informação de que as bolsas que foram cortadas por motivo de colação de grau não serão repostas.
21/09/2016	Informação pela coordenadora de área que as bolsas poderiam ser restituídas após análise de recursos.
09/2016	Durante todo o mês de setembro houve intensa mobilização virtual em torno da frase : “SOMOS TODOS PIBID”.
09/2016	Recadastramento de todos os bolsistas e informação de que após a desvinculação de qualquer bolsista não haverá reposição de novos integrantes.
01/2017	Informação via mídia televisiva de que todos os programas educacionais criados na gestão anterior serão auditados pelo governo atual colocando o PIBID novamente em situação de vulnerabilidade.

**ANEXO B – Ficha Individual do aluno**

E. E. PROFESSOR FRANCISCO FARIA  
 PRAÇA DUQUE DE CAXIAS S/Nº - BENFICA - JUIZ DE FORA - MG - CEP: 36090-050  
 TELEFAX: 3222-5361 - CNPJ: 65.280.755/0001-90 - DIRETORA: Vera Lucia Reis Zambelli

ALUNO (A): \_\_\_\_\_

**FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO DESCRITIVA**  
 Ciclo Inicial da Alfabetização - 5º Ano do Ensino Fundamental – Ano Letivo: 2012 (de acordo com as capacidades, detalhamento e conteúdos das matrizes de referência e curriculares da S.E.E./MG).

**LINGUA PORTUGUESA**

Eixos	APROVEITAMENTO GLOBAL				FINAL
	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM	
1. Oralidade	Oralidade e expressão	X	X	X	X
2. Procedimentos de leitura.	Compreender frases ou partes que compõem um texto. (D0)	X	X	X	X
	Identificar um tema ou o sentido global do texto. (D1)	X	X	X	X
	Localizar informações explícitas em um texto. (D2)	X	X	X	X
	Inferir informações implícitas em um texto. (D3)	X	X	X	X
	Inferir sentido de palavra ou expressão. (D5)	X	X	X	X
	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D10).	X	X	X	X
3. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto.	Identificar o gênero de um texto. (D6).	X	X	X	X
	Identificar a função de textos de diferentes gêneros (D7).	X	X	X	X
	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal. (D8)	X	X	X	X
4. Coerência e coesão no processamento do texto.	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (D11)			X	X
	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. (D12)		X	X	X
	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade. (D15)		X	X	X
5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa. (D19)	X	X	X	X
	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos. (D23)	X	X	X	X
6. Conhecimento ortográfico e Variação linguística	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações. (D21).	X	X	X	X
	Identificar marcas ortográficas e linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. (D13)			X	X
7. Cultura e Produção Escrita	Compreender e valorizar a cultura e a produção escrita	X	X	X	X
8. Literatura	Literatura Infanto-Juvenil	X	X	X	X

APROVEITAMENTO GLOBAL DO ALUNO EM LÍNGUA PORTUGUESA: ( ) A ( ) B ( ) C

**HISTÓRIA (ARTICULADO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO).**

Eixos	APROVEITAMENTO GLOBAL				FINAL
	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM	
Os primeiros habitantes do território	X				
O Povo Brasileiro		X			
Os imigrantes			X		
Africanos no Brasil				X	

APROVEITAMENTO GLOBAL DO ALUNO EM HISTÓRIA: ( ) A ( ) B ( ) C

**GEOGRAFIA** (ARTICULADO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO)  
-5º Ano do Ensino Fundamental-

Eixos	APROVEITAMENTO GLOBAL				
	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM	FINAL
planeta terra.	X				
escala e projeção cartográfica e escalas.				X	
ambiente em que vivemos: Campo e cidade / espaço rural e urbano.			X	X	
natureza e sua dinâmica.		X	X		
regiões do Brasil Sudeste, Sul e Norte.		X			
regiões do Brasil: Centro-oeste e Nordeste.		X			
APROVEITAMENTO GLOBAL DO ALUNO EM GEOGRAFIA: ( ) A ( ) B ( ) C					

**MATEMÁTICA**

Eixos		APROVEITAMENTO GLOBAL				
		1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM	FINAL
Espaço e formas	Identificar a localização/movimentação de pessoas e objetivos em mapas, croquis e outras representações gráficas. (D1)	X				
	Identificar posições relativas de retas no plano (paralelas e concorrentes). (D2)	X				
	Relacionar figuras tridimensionais (cubo, e bloco retangular) com suas planificações. (D3).	X				
	Reconhecer uma figura plana (Triângulo, quadrilátero e pentágono) de acordo com o número de lados. (D4).	X				
2. Grandezas e medidas	Identificar quadriláteros (quadrado, retângulo, trapézio, paralelograma, losango), observando as posições relativas entre seus lados.		X	X	X	
	Estimar medidas de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não. (D6).			X	X	
	Resolver problema utilizando unidades de medida padronizadas como Km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml, bem como as conversões entre l e ml e as conversões entre toneladas e Kg. (D7)			X	X	
	Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo (milênio, século, década, ano, mês, semana, quinquena, dia, hora, minuto, semestre, trimestre, e bimestre) na resolução de problema. (D8)	X	X	X	X	
	Ler e interpretar horas em relógios digitais e de ponteiros. (D9)	X				
	Estabelecer relações entre horários de início e de término e/ou o intervalo de duração de um evento ou acontecimento. (D10).		X	X	X	
	Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas. (D11)		X			
	Resolver problemas envolvendo o cálculo da área de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas. (D12).			X	X	
	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamento e trocas na base 10 e princípio do valor posicional. (D13).	X	X	X	X	
	Reconhecer a escrita, por extenso, dos numerais. (D14).	X	X	X	X	
3. Números e operações - Álgebras e Funções	Identificar a localização de números naturais na reta numérica. (D15)	X	X	X	X	
	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição. (D16)	X	X	X	X	

	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da subtração. (D17).	X	X	X	X	
	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação. (D18)	X	X	X	X	
	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da divisão. (D19)	X	X	X	X	
	Identificar diferentes representações de um mesmo número racional. (D20)			X	X	
	Localizar números racionais na forma decimal na reta numérica. (D21).			X	X	
	Estabelecer trocas entre cédula e moedas em função de seus valores. (D22).			X	X	
	Calcular adição de números racionais na forma decimal. (D23).		X	X	X	
	Calcular subtração de números racionais na forma decimal. (D24).		X	X	X	
	Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição. (D25).		X	X	X	
	Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da subtração. (D26).		X	X	X	
	Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo adição e subtração. (D27).		X	X	X	
	Resolver problema envolvendo o quociente de um número racional na forma decimal por um número natural não nulo. (D28).				X	
4. Tratamento da informação.	Ler e interpretar informações e dados apresentados em tabelas. (D29).	X	X	X	X	
	Ler e interpretar informações e dados apresentados em gráficos de coluna. (D30)	X	X	X	X	
<b>APROVEITAMENTO GLOBAL DO ALUNO EM MATEMÁTICA:</b>		( ) A		( ) B ( ) C		
<b>CIÊNCIAS (ARTICULADO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO)</b>						
<b>Eixos</b>		<b>APROVEITAMENTO GLOBAL</b>				
		<b>1º BIM</b>	<b>2º BIM</b>	<b>3º BIM</b>	<b>4º BIM</b>	<b>FINAL</b>
Terra e Universo.		X				
Vida e ambiente.			X			
Ser humano e saúde.				X		
Tecnologia e sociedade.					X	
<b>APROVEITAMENTO GLOBAL DO ALUNO EM CIÊNCIAS:</b>		( ) A		( ) B ( ) C		
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>						
<b>Eixos</b>		<b>APROVEITAMENTO GLOBAL</b>				
		<b>1º BIM</b>	<b>2º BIM</b>	<b>3º BIM</b>	<b>4º BIM</b>	<b>FINAL</b>
Esporte		X	X	X	X	
Jogos e brincadeiras		X	X	X	X	
Danças e movimentos expressivos			X		X	
<b>APROVEITAMENTO GLOBAL DO ALUNO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:</b>		( ) A		( ) B ( ) C		

## EDUCAÇÃO RELIGIOSA

- 5º ano do ensino fundamental -

	Eixos	APROVEITAMENTO GLOBAL				FINAL
		1ºBIM	2ºBIM	3ºBIM	4ºBIM	
1. Conhecimento	Quem somos.	X				
	Qual a importância da inteligência	X				
	Liberdade	X				
	Responsabilidade	X				
	Infância e Adolescência	X				
2. Família	Sentimento e afetividade.	X				
	Tipos de família		X			
	A casa como lugar de acolhida e respeito		X			
3. Meio Ambiente	A família - elemento básico da sociedade		X			
	Sustentabilidade (incluindo o projeto)		X			
4. Relações	O senso crítico			X	X	
	O perdão			X	X	
	Caráter			X	X	
	Virtudes			X	X	
	Valores			X	X	

APROVEITAMENTO GLOBAL DO ALUNO EM EDUCAÇÃO RELIGIOSA: ( ) A ( ) B ( ) C

## ARTES - 5º Ano do Ensino Fundamental

	Eixos	APROVEITAMENTO GLOBAL				FINAL
		1ºBIM	2ºBIM	3ºBIM	4ºBIM	
Artes Visuais		X	X	X	X	
Dança			X		X	
Música		X	X	X	X	
Teatro			X		X	

APROVEITAMENTO GLOBAL DO ALUNO EM ARTES: ( ) A ( ) B ( ) C

### PARECER DESCRITIVO

1º Bimestre:

Faltas: \_\_\_\_\_

2º Bimestre:

Faltas: \_\_\_\_\_

3º Bimestre:

Faltas: \_\_\_\_\_

4º Bimestre:

Faltas: \_\_\_\_\_

### ASSINATURA DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Professora Regente:

Educação Física:

Educação Religiosa:

Supervisor(a):

Referencial para preenchimento da Avaliação:

A - Alcançou satisfatoriamente os objetivos trabalhados.

B - Alcançou parcialmente os objetivos trabalhados.

C - Requer mais tempo e esforço para alcançar os objetivos trabalhados.

## ANEXO C – Parecer da BNCC



---

Juiz de Fora, 15 de dezembro de 2015.

Ref.: Parecer sobre as diretrizes para o Ensino Religioso propostas na Base Nacional Comum Curricular

Por ocasião da chamada pública para discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo conteúdo corresponde à meta n. 7, Estratégia 7.1, do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.0005, de 25/07/2014), em 30 de novembro do corrente ano foi realizado um debate sobre o Ensino Religioso na BNCC. A mesa de discussão ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com a presença dos professores(a) doutores(a), Roney Polato (FACED/UFJF), Sérgio Junqueira (Educação/PUC-PR) e Elisa Rodrigues (Dept. de Ciência da Religião/UFJF), como parte das atividades relativas ao II Seminário Internacional Diferenças e Educação.

Como resultado desse debate, elaboramos o parecer que segue em que apresentamos nossa perspectiva e sugestões quanto ao encaminhamento que consta na BNCC relativo ao componente curricular Ensino Religioso. Nosso parecer reconhece a relevância do tema, os avanços no que tange a essa discussão e as contribuições anunciadas no documento que veio ao grande público por meio do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

O Departamento de Ciência da Religião da UFJF, alocado em seu Instituto de Ciências Humanas oferece uma Licenciatura em Ciência da Religião, bem como uma Especialização e os programas de mestrado e doutorado nessa mesma área, em caráter *strictu sensu*. A trajetória desse departamento, há pouco mais de quarenta anos, é reconhecida no território nacional em função de seu pioneirismo e excelência nos estudos de religião. Nestes cursos, cuja vocação principal é o estudo da religião, enfatiza-se a formação de pesquisadores e de professores, pois entendemos que a religião é matéria relevante, na medida em que representa uma das dimensões que constituem a vida na sua face social, cultural e econômica do ser humano em sociedade. Mais do que isso, entendemos que do ponto de vista da história material tanto quanto da construção de identidades, a religião é um poderoso discurso norteador de práticas que se estendem para além dos limites da vida privada e chegam ao âmbito da esfera pública, na forma de regras de condutas, de direcionamentos para a vida prática, de princípios éticos e valores morais sobre os quais uma parcela significativa da população brasileira assenta suas ações e

relações sociais. Para muitas delas, a religião é força que as mobiliza.

A presença do tema religioso na BNCC, portanto, se justifica na medida em que visa construir um tipo de conhecimento sobre as modalidades de religião que constituem o campo religioso brasileiro e que contribua para a compreensão desse fato social: o fenômeno religioso. Deste modo, entendemos que o que se está proporcionando (ou deveríamos proporcionar) aos jovens educandos que debatem

sobre religião na escola pública e laica é um conjunto de instrumentos que os habilitarão a pensar autonomamente sobre o tema religioso, discernindo a respeito das diferentes vertentes religiosas (suas teologias e práticas) e elaborando suas conclusões de modo crítico, como é esperado de um cidadão pleno.

Para esse tipo de abordagem da religião que se detém no que é específico do fato religioso, sem declinar da historicidade da religião, da sua potência como discurso ideológico, mas concomitantemente reconhecendo o seu caráter de narrativa de sentido, o componente curricular Ensino Religioso se apresenta como lugar mais apropriado para a promoção de conhecimento sobre as religiões que possibilita a compreensão de suas teologias, práticas e propostas para a sociedade. Não se prescinde aqui da relação entre religião e os processos históricos que levaram, tanto o campo acadêmico, quanto o campo político brasileiro, à construção de dicotomias como: Estado e Igreja; Ciência e Religião; Razão e Fé. Contudo, pergunta-se se tais dicotomias que podem ser paralisantes, na medida em que encerram o fato religioso em perspectivas que, apressadamente, tentam defini-lo em termos de projeção, alienação, discurso moral, entre outros, poderiam ser problematizadas em favor de um entendimento da religião que indicasse o movimento da religião frente à Ciência, à Razão e ao Estado?

Neste sentido, dos anos iniciais ao segundo ciclo do ensino fundamental, entendemos que o Ensino Religioso pode e deve integrar a BNCC de acordo com dois eixos principais, os quais seriam:

1) Tradições religiosas - O conhecimento sobre as religiões ou o conhecimento religioso

2) Práticas - O conhecimento das religiões e das suas práticas religiosas

Quanto ao primeiro eixo, propomos como conteúdo básico o conhecimento sobre a história de cada modalidade religiosa, por meio de suas narrativas fundantes (mitos) de origem para o cosmos e para a humanidade. Tais narrativas, na forma oral e escrita, indicam o saber relativo a cada religião no que diz respeito a temas como ser-humano, relação com o mundo (imane e transcendente), divisão do trabalho, gênero, núcleo familiar, sociedade, concepção de vida e morte, dentre outros. Para o desenvolvimento desse eixo, importa "saber sobre" e "compreender" as razões de suas liturgias e códigos de usos e costumes (suas regras). Em síntese, nesse eixo seriam contemplados: os mitos e as ideias religiosas e o conteúdo ético e moral subjacente a essas narrativas religiosas (valores e limites éticos), sempre tendo como perspectiva a forma como as religiões se relacionam com suas civilizações de origem tecendo filosofias, ideologias e sistema doutrinários.

Esse primeiro eixo tem continuidade no segundo, cuja matéria principal envolveria a linguagem da religião (suas imagens, símbolos e metáforas), e a sua materialidade expressa por meio dos seus objetos como vestimentas, comidas, objetos cúltricos e seus produtos, como música, dança, arquitetura (espaços religiosos considerados sagrados) e literatura.

Importante ressaltar, deste modo, que entendemos que o conteúdo básico do componente curricular Ensino Religioso deve estar atrelado às ideias e às práticas religiosas e, pensado em conformidade com as especificidades peculiares a cada faixa etária em suas séries concernentes. Nosso entendimento é que uma abordagem fenomenológica da religião em diálogo com a história comparada das religiões, a filosofia da religião e a antropologia, entre outras áreas do conhecimento

alocadas nas ciências que compõem o campo das Humanidades, é suposto como meio de assegurar aos jovens educandos e cidadãos, uma formação crítica para autonomia pela promoção do conhecimento reflexivo, conforme as garantias expressas na Constituição do Brasil (1988).

Assim, no componente curricular Ensino Religioso os conteúdos relativos às tradições religiosas (presentes nas realidades das diferentes regiões do território nacional) e suas práticas receberiam um tratamento que buscaria desvelar a religião a partir dela mesma, entendendo-as como dimensão que, para algumas pessoas, toca-as incondicionalmente. Nesses casos, ter fé corresponderia a deixar-se mover por algo que lhe mobiliza, de uma profunda seriedade que somente pode ser dessa maneira significada por seres humanos. Nisso se revela um dos traços que a constitui: a religião diz a respeito da condição humana, de pensar sobre si mesma.

Vale dizer, então, que do ponto de vista epistemológico não se justificaria um eixo destinado ao “Ser Humano”, como proposto no atual documento norteador para o componente curricular Ensino Religioso na BNCC. Isto porque tanto o tema “valores e limites éticos”, bem como “direitos humanos” e “dignidade humana”, segundo entendemos, constituem temas transversais a todos os componentes curriculares. É, portanto, matéria de responsabilidade social sobre a qual não apenas o Ensino Religioso deve versar, mas também disciplinas como Filosofia, História, Português e todas as outras que compõem os projetos políticos-pedagógicos que norteiam, por fim, as unidades escolares das redes estaduais e municipais.

Embora, historicamente, o Ensino Religioso tenha assumido a função de trabalhar com tais temas em função de sua afinidade com as pautas relativas aos Direitos Humanos, entendemos que urge a necessidade de especificarmos o conteúdo relativo a esse componente curricular de forma propositiva, como em outras áreas do conhecimento isso é estabelecido. Neste sentido, considerar como um eixo norteador específico do Ensino Religioso os conteúdos citados acima, a nosso ver, poderia contribuir para a reificação de práticas proselitistas e catequéticas na condução do Ensino Religioso em sala de aula. Sob forma alguma, essas práticas podem ser justificadas, sob pena de se infringir direitos básicos legados aos cidadãos brasileiros, como a liberdade religiosa e o direito de exercício da sua crença.

Na qualidade de laica, a escola deveria atinar para o Ensino Religioso como oportunidade de promoção do conhecimento sobre as diferentes modalidades religiosas que compõem o cenário nacional, contribuindo para a formação do nosso Estado e da nossa sociedade. No escopo de conteúdos relativos ao Ensino Religioso, os temas “valores e limites éticos”, “direitos humanos” e “dignidade humana” seriam parte do programa curricular como igualmente deveriam constar como parte dos currículos de outras disciplinas, principalmente, do campo das Humanidades. O que é específico do Ensino Religioso, isto é, o conhecimento sobre as religiões ou o conhecimento religioso e, o conhecimento das práticas religiosas possui potencial para por si mesmos conduzir os educandos no longo processo de ensino-aprendizagem à identificar e compreender que as religiões também são:

- Expressão de sonhos e esperanças da humanidade, portanto, fruto do desejo.
- Possibilidades de transcender as diversas situações e condições contextuais socioculturais. Meios de superar situações de conflito como aquelas constituídas por intolerância e discriminação.

Desta forma, o que propomos é a possibilidade de um Ensino Religioso que componha o Campo das Humanidades e ao mesmo tempo caracterize-se como humanista, em função de uma abordagem que prioriza o religioso na relação com as outras esferas sociais e não, simplesmente, em que medida a religião resulta da relação com as outras esferas sociais, sendo por elas determinada.

Sem mais para o momento, esperamos contribuir para a confecção do Plano Nacional de Educação, por meio da discussão sobre o Ensino Religioso na BNCC que, nacionalmente, norteará as secretarias de educação e as escolas das redes públicas de ensino.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Elisa Rodrigues (Dept. Ciência da  
Religião/UFJF)  
<http://lattes.cnpq.br/0897974071236041>

Prof. Dr. Roney Polato  
(FACED/UFJF)  
<http://lattes.cnpq.br/8537816801948657>

Prof. Dr. Sérgio Junqueira  
(Educação/PUC-PR)

<http://lattes.cnpq.br/86487269760579>

22

Prof. Dr. Arnaldo Huff Jr. (Dept. Ciência da  
Religião/UFJF)

<http://lattes.cnpq.br/1338130517240143>

Prof. Dr. Frederico Pieper (Dept. Ciência da  
Religião/UFJF)

<http://lattes.cnpq.br/4770309851004817>

ra o Ensino Religioso propostas na Base Nacional Comum Curricular

## ANEXO D – Carta de lamento da direção da escola

Juiz de Fora, 1 de dezembro de 2015.

À  
**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes**  
**MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**

E. E. PROFESSOR JOSÉ FREIRE  
1º E 2º GRAUS  
Tipologia - R045C3 Cód. 68799  
DECRETO 33336 DE 24/01/92  
PARECER 858 26/11/94 CEE  
R. Nunes Lima, 350 - Bairro Industrial  
JUIZ DE FORA - MG



A Escola Estadual Professor José Freire, situada na cidade de Juiz de Fora-MG manifesta por meio desta carta um profundo pesar pelo término do Projeto PIBID de Ensino Religioso em nossa escola. Ao longo destes dois anos reconhecemos o avanço propiciado a nossas crianças em virtude das atividades realizadas. Atividades que refletiram nas relações interpessoais de nossos alunos, especificamente no que diz respeito a tolerância religiosa. Tais atividades foram inúmeras e citaremos algumas: feira cultural, exposição, vivências, subsídio pedagógico para os professores de nossa unidade, publicação de matéria em revista de circulação nacional sobre nossa escola, aulas dinamizadas com objetivos de abordar temas difíceis como as tradições religiosas, convidados especiais que trouxeram sua experiência para mostrar aos alunos o quanto é importante a auto aceitação e o respeito ao próximo. E até mesmo a possibilidade de inserção de nossos professores no Programa de Pós-graduação para fins de pesquisa, como é o caso da supervisora do Projeto que ingressou no Mestrado em Ciência da Religião da UFJF, a partir do PIBID no ano de 2014. Destacamos também os inúmeros convites para que nossos professores participassem de formação continuada, congressos, mesas, conferências, entre outros. Enfim, o legado deixado pelo PIBID para nossa escola justifica o nosso pedido de manutenção do Projeto, se ainda houver tempo.

Percebemos o quanto os professores iniciantes na carreira chegam despreparados na escola. Apresentam dificuldades em administrar problemas que são comuns do contexto educacional. Através do PIBID, esses licenciandos têm a oportunidade de vivenciar situações cotidianas antes de sua inserção no mercado de trabalho e isto contribui muito para a diminuir a sua insegurança e futura evasão.

Em nossa visão, não é somente os pibidianos quem aprendem com nossos professores aqui lotados, mas o contrário também ocorre quando os alunos da universidade trazem ideias e sugestões que foram pensadas no interior do espaço acadêmico e com isso conseguem avivar as aulas que ocorrem nesta escola, precisamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para nós é lamentável constatar que o atual Ministro da Educação não enxergue, neste projeto, que aproxima a Universidade da escola pública como um dos fatores determinantes para o sucesso e a consolidação da carreira docente neste país tão carente de boas iniciativas que resgatem o interesse pela carreira do Magistério, bem como sua valorização. Contudo, esperamos por dias melhores. Dias em que não mais precisaremos lutar por escola de qualidade, visto que este será um valor indiscutível e revelado em todas as políticas públicas brasileiras.

Atenciosamente,

  
José Luiz Pinto de Castro

DIRETOR DA E.E. PROF. JOSÉ FREIRE - (32) 3232 6585

José Luiz Pinto de Castro  
Diretor  
MASP 0803802-8  
MG 21/01/12