

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

GIOVANI ZANIRATI

**ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE:  
MODELOS GERAIS E PRÁTICAS ESPECÍFICAS**

PORTO ALEGRE

2018

GIOVANI ZANIRATI

**ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE:  
MODELOS GERAIS E PRÁTICAS ESPECÍFICAS**

Monografia apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais pela  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Alessandro Giumbelli

PORTO ALEGRE

2018

GIOVANI ZANIRATI

**ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE:  
MODELOS GERAIS E PRÁTICAS ESPECÍFICAS**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Examinado em 14 de dezembro de 2018.**

**Banca examinadora**

---

Prof. Dr. Emerson Alessandro Giumbelli (Orientador)  
PPGAS/UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Valente Dullo  
PPGAS/UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Me. Renan Bulsing dos Santos  
PPGAS/UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo ensino de qualidade e aos professores que contribuíram para que o trabalho fosse desenvolvido. Dentre todos, os nomes de Caleb Farias, Cornelia Eckert e Marcelo Tadvald, ambos do Departamento de Antropologia, merecem destaque pelas orientações ao longo das disciplinas.

Ao meu orientador Emerson Giumbelli que, ao me convidar, em 2014, para participar das reuniões do Núcleo de Estudos da Religião (NER) da UFRGS concedeu oportunidades e orientações para o resultado do trabalho.

Aos colegas Luzia Sant'Anna Vieira e Paulo Abraão por estarem presente na minha trajetória no curso de Ciências Sociais.

As escolas que facilitaram o espaço para que eu pudesse frequentar as aulas com liberdade, e ao professor que aceitou minha presença nas duas oportunidades que realizei o trabalho de campo. Sempre muito gentil, foi fundamental para a realização da etnografia. A todos os funcionários e alunos das duas escolas que, de alguma forma, foram receptivos.

No tempo de vestibulando não poderia deixar de agradecer aos professores que estiveram presentes neste período, principalmente o professor de Português, Claudio Espíndola.

Aos familiares e amigos pessoais. É essencial reverenciar a importância dos meus pais, pelo incentivo e paciência. Boa parte dessa conquista é para eles. Aos irmãos e ao sobrinho de três anos, sempre é bom ter uma criança por perto para alegrar o ambiente. E ao amigo de longa data Daniel Rodrigues, sempre interessado e participativo na minha vida.

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que começou em 2014 com o objetivo de observar o material aplicado nas aulas de ensino religioso em Porto Alegre. O histórico da disciplina em escolas públicas é marcado por forte presença do cristianismo em seu conteúdo, material escolar, formação dos professores e práticas do dia-a-dia como, por exemplo, orações. Ou seja, além de garantir espaço para uma religião específica se manifestar, a disciplina desconsiderou a pluralidade religiosa existente na sociedade brasileira ao excluir as outras práticas de crenças. Diversas diretrizes, criadas ao longo dos anos, reforçam o esforço do Estado em garantir uma disciplina plural, mas devido à falta de um conteúdo definido, cada instituição de ensino ficou responsável pelo ensino religioso, o que abriu a possibilidade de diversos cenários. Embora seja o comum o privilégio ao cristianismo nas aulas de ensino religioso, a pesquisa que efetivei revela um cenário mais complexo. Acompanhei duas escolas em Porto Alegre, entrevistei os professores de ensino religioso e observei algumas aulas. Embora em algumas ocasiões temáticas religiosas sejam trabalhadas nas salas, predomina uma preferência pelos Direitos humanos e temas sociais.

**Palavras-chave:** Ensino religioso, Cristianismo, Direitos Humanos, Etnografia

## **ABSTRACT**

The present work is the result of a research that began in 2014 with the objective of observing the material applied in religious education classes in Porto Alegre. The history of the discipline in public schools is marked by a strong presence of Christianity in its content, as well as in school material, teacher training and day-to-day practices such as prayers. That is, in addition to guaranteeing space for a specific religion to manifest itself, the discipline disregarded the religious plurality existing in Brazilian society by excluding other belief practices. Several guidelines, created over the years, reinforce the State's effort to guarantee plurality, but due to the lack of a defined content, each educational institution was responsible for its religious education, which opened the possibility of several scenarios. Although the privilege of Christianity is common in religious teaching classes, this research reveals a more complex scenario. I witnessed the procedures of two schools in Porto Alegre, interviewed teachers of religious education, and observed some classes. Although religious themes are addressed in classrooms on some occasions, a preference for the topic of Human Rights and social themes prevails.

**Key-words:** Religious education, Christianity, Human rights, Ethnography

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| FIGURA 1: Símbolos Adinkra- Costa do Marfim .....               | 45 |
| FIGURA 2: Culinária local - Guiné Equatorial.....               | 45 |
| FIGURA 3: Maquete floresta - Botsuana .....                     | 46 |
| FIGURA 4: Máscaras e culinária local - Gâmbia.....              | 46 |
| FIGURA 5: Mapas, e relatos políticos e culturais - Angola ..... | 47 |

## **LISTA DE SIGLAS**

CDHM- Comissão de Direitos Humanos e Minorias

CONER-RS- Conselho de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul

EM1- Ensino Médio 1

EM2 Ensino Médio 2

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

FPE- Frente Parlamentar Evangélica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEC- Secretaria de Educação

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>1: A PRESENÇA DO CRISTIANISMO NOS MODELOS APLICADOS NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO .....</b> | <b>15</b> |
| 1.1 Modelo confessional .....  | 16        |
| 1.2 Modelo não confessional.....   | 19        |
| <b>2: AS ESCOLAS .....</b>   | <b>25</b> |
| 2.1 Escola Paraguai.....   | 25        |
| 2.2 Escola Uruguai.....  | 27        |
| <b>3: O ENSINO RELIGIOSO SEM RELIGIÃO.....</b>   | <b>33</b> |
| 3.1 Escola Paraguai.....   | 33        |
| 3.2 Escola Uruguai.....  | 34        |
| 3.2.1 Armas .....  | 34        |
| 3.2.2 Influência de youtubers como formadores de opinião .....                                 | 37        |
| 3.2.3 Desigualdade social.....   | 41        |
| 3.2.4 Feira das Nações Africanas .....   | 42        |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>48</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>51</b> |

## INTRODUÇÃO

O meu interesse em desenvolver um estudo sobre religião e sociedade começou em 2014, numa época em que as discussões estavam centralizadas na presença da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) na política brasileira, principalmente pela nomeação do Deputado Federal Marco Feliciano do Partido Social Cristão (PSC-SP) como presidente da Comissão dos Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos Deputados, em 2013, e a influência do voto protestante na disputa presidencial do ano seguinte.

Por se envolver em manifestações polêmicas com a comunidade LGBT e por considerar o Projeto Anti-Homofobia uma forma de perseguição religiosa, o nome de Feliciano foi alvo de debates no meio acadêmico e nas redes sociais.<sup>1</sup> O Pastor da Assembleia de Deus, ao ser nomeado para presidente do colegiado, foi alvo de fortes protestos de manifestantes contrários ao mandato.

Essa comissão era historicamente presidida por parlamentares com uma trajetória de militância nos Direitos Humanos, movimentos sociais e sindicatos. As legendas às quais esses parlamentares eram vinculados estavam identificadas por uma forte ativação de esquerda ou centro-esquerda, sendo assim, a ascensão de um político ligado à frente parlamentar evangélica que defendia uma agenda oposta àquela tradicionalmente deferida pelos integrantes e presidentes dessa comissão causou comoção nacional e a sociedade foi às ruas questionando a representatividade de Marco Feliciano para a sociedade como um todo (LOPES; LUI; VITAL DA CUNHA, 2017, p. 31).

Segundo Tadvald (2015), Feliciano exerceu o papel de porta-voz do *ethos* conservador da FPE mantendo a defesa em temas políticos comuns, conectado ao campo da moral, do costume e da família. O embate frente as propostas sociais para movimentos identitários (descriminalização do aborto e da criminalização da homofobia, e do casamento de pessoas do mesmo sexo) tornou visível o seu nome ao eleitorado, e no ano de 2014 foi reeleito deputado federal com quase 400 mil votos. No mesmo ano, o PSC lançou a candidatura do Pastor Everaldo para a disputa da presidência. O Pastor e o partido, que apoiaram Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições de 2010, posicionaram-se contra o

---

<sup>1</sup> O Projeto de Lei da Câmara n.º 122 de 2006 (PLC 122/2006) apresentado pela Deputada Iara Bernardi do Partido dos Trabalhadores tinha como objetivo a criminalização de ações preconceituosas motivadas pela orientação sexual e pela identidade de gênero. Feliciano se mostrava contra a lei, que era discutida no Senado, porque o projeto era contra a liberdade de expressão. Ele citou um exemplo: caso um casal homossexual quisesse casar em sua igreja, ele teria o direito de negar devido aos princípios que carrega. Em contrapartida, Feliciano foi autor do projeto n.º 8.099/2014, que instituiu o ensino do criacionismo nas escolas brasileiras, públicas e privadas. Segundo o texto, a lei propõe conteúdos referindo que a vida tem sua origem em Deus, como criador supremo de todo universo. O estudo deveria levar o estudante a discussões paralelas ao evolucionismo.

projeto de “aparelhamento do Estado” e criticaram a postura do partido diante de projetos conectados à comunidade LGBT. Dessa forma, a sua participação era vista como importante para o desenvolvimento do primeiro turno.

Pastor Everaldo, vice-presidente nacional de sua legenda, é ligado à Assembleia de Deus de Madureira, no Rio de Janeiro. Antes da campanha eleitoral, o candidato já fora considerado “inimigo público” por ativistas dos direitos LGBT, devido ao fato de ter sido um dos idealizadores da campanha “Homem + Mulher = Família”, promovida pelo PSC em 2012. Ele também recebeu críticas de defensores dos direitos dos homossexuais por afirmar que, se fosse eleito presidente da República, iria somar esforços à FPE ao propor um projeto de lei ao Congresso Nacional para reverter a decisão do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que passava a reconhecer o casamento entre pessoas do mesmo sexo em todo território nacional (TADVALD, 2015, p. 270).

No segundo turno, Everaldo apoiou a candidatura de Aécio Neves do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), o mesmo aconteceu com diversos representantes evangélicos que viram no candidato a imagem de um cidadão religioso. A importância do voto dos evangélicos era significativa, pois Dilma também buscou este apoio.

De fato, Dilma Rousseff tentou uma aproximação com líderes evangélicos, preparando um material de campanha específico para esse público. Além de dois milhões de panfletos, como uma declaração feita por Dilma em visita à Assembleia de Deus do Brás (SP), imprimiram 10 mil encartes intitulados “mensagem de Dilma aos evangélicos do Brasil”. Nele, Dilma diz que se “impressiona” com a firmeza dos evangélicos em “responder ao chamado de Jesus para cuidar dos ‘mais pequeninos’”. (LOPES; LUI; VITAL DA CUNHA, 2017, p. 74).

A participação do Pastor Everaldo, que obteve 0,75% de porcentagem de votos no primeiro turno, foi um fato inédito na política brasileira, pois se trata do primeiro candidato confessional evangélica à Presidência da República.<sup>2</sup> Em oposição, os legislativos nacional e estadual ostentaram significativo avanço da FPE. O número de candidatos evangélicos aumentou em 40% em relação ao pleito anterior e mais evangélicos foram eleitos em 2014 do que em qualquer outra eleição desde que a frente foi formada (LOPES; LUI; VITAL DA CUNHA, 2017, p. 72).

O crescente papel da FPE abriu um leque de temas a serem associados à laicidade do Estado brasileiro. É importante ressaltar a complexidade do conceito e a forma como é entendido no Brasil. Conforme aponta Ranquetat Jr. (2008a), a laicidade é um fenômeno político e não um problema religioso, ou seja, ela deriva do Estado, e não da religião. De

---

<sup>2</sup> Em 2010, Marina Silva, declaradamente evangélica, concorreu a presidência pelo Partido Verde (PV). Everaldo foi o primeiro Pastor a concorrer à presidência, um fato comum quando se trata de outros cargos na política.

forma sucinta, o Estado laico está associado à separação entre Estado e religião conforme é citado na Constituição brasileira de 1988 no art. 19, I:

É vedada à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes de relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

Porém, a separação Estado/Igreja não está necessariamente conectada à laicidade, pois um país ao adotar o rompimento com a religião pode, ao mesmo tempo, manter relações de privilégios a determinada crença; em contrapartida, um Estado confessional pode ser tolerante e garantir em dispositivos jurídicos a liberdade de manifestação a todas as formas de crenças. De acordo com Zylbersztajn (2012), o significado de “Estado laico” está além da definição básica de separação entre Estado e Igreja e os desdobramentos do conceito devem ser explorados dentro do âmbito das práticas de cada país. Oro (2011) reforça que o conceito não pode ser abordado de forma universal porque depende do histórico cultural e social de cada país.<sup>3</sup>

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

A laicidade representa um campo onde o Estado é neutro, sem conceder privilégios à determinada religião; ao mesmo tempo, deve estar presente para evitar práticas de intolerância religiosa e garantir a liberdade de manifestação, conforme é apontado no art. 5.º, VI: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias”.

Por consequência, a problemática é compreender como a “liberdade de consciência e de crença” deve ser interpretada pela sociedade. Abrir o espaço público para uma religião

---

<sup>3</sup> O autor apresenta três formas de enxergar a laicidade nos países do Ocidente, em países da União Europeia e da América Latina: países que mantêm uma separação entre Estado-religião; países que adotam regimes de separação entre religião e Estado com dispositivos particulares em relação a algumas igrejas e religiões; e, por fim, países que adotam o regime de igreja de Estado.

específica se manifestar seria um desrespeito à liberdade de outras pessoas? Se sim, qual seria a solução?

O ensino religioso em escolas públicas, logo, tornou-se campo de interesse de diversos pesquisadores para obter a resposta da questão, pois a disciplina foi historicamente campo de atuação da Igreja Católica. Após a 1ª Constituição da República (1891), que determinou o ensino público leigo, a disciplina foi excluída da grade escolar. Contudo, a força católica no país foi suficiente para recuperar privilégios e aderir à escola pública como espaço para a aplicação do ensino religioso com o objetivo de contribuir com a formação dos estudantes.

Por muitas razões, a Igreja Católica teve um papel crucial na definição do novo regime de relações entre Estado e religião no Brasil republicano. Ressalta-se bastante o fato de que a Igreja Católica foi contrária à sua separação com o Estado. É fácil de mostrar como seus líderes e representantes se empenharam na defesa do regime contrário ou de algum tipo de reconhecimento, por parte do Estado, da preeminência do catolicismo na constituição da nacionalidade (GIUMBELLI, 2008a, p. 82).

De acordo com Ranquetat Jr (2007) os favoráveis à presença do ensino religioso (bispos e a intelectualidade católica conservadora da 1ª República) destacavam que tentar impedir a presença da disciplina marcaria uma forma de intolerância com a religião da maioria da população e o direito dos estudantes de receberem conteúdos ligados à sua crença. Uma escola neutra seria ateuista e irreligiosa. De acordo com os críticos (liberais, maçons, positivistas, socialistas e alguns protestantes), defensores de uma escola laica, a existência do ensino religioso significava a presença do elemento eclesial na escola, servindo aos interesses da Igreja Católica (Ranquetat Jr, 2007, p.166).

Durante as décadas de 30 até 60, o ensino religioso desenvolveu um modelo (confessional) que ia de acordo com a religião de cada aluno, pais ou responsáveis. Isto é, os alunos eram separados de acordo com a religião para receber o ensino. Ao invés do conhecimento sobre a diversidade religiosa se afirmava a separação entre os credos (MACHADO; NISHIMURA, 2018, p. 54). Em décadas posteriores, a disciplina passou por transformações suprimindo o modelo confessional.

A questão então passou a ser sobre o conteúdo a ser ministrado aos alunos, havendo aqueles que defendiam o ensino genérico de fundamentos religiosos, como um tipo de história das religiões, mas também aqueles que defendiam o enfoque em poucas ou apenas uma religião (MACHADO; NISHIMURA, 2018, p. 54).

Dessa forma, a minha intenção ao realizar a pesquisa é compreender o conteúdo aplicado nas aulas de ensino religioso. Em 2014, consegui realizar a observação em uma escola pública de ensino fundamental em Porto Alegre e, desde então, mantive interesse em prosseguir como o projeto. A presença na escola foi um processo importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois dos diversos materiais utilizados como referência, poucos apresentam casos semelhantes. A dissertação de mestrado realizada por Santos (2013) é um material que relata as situações ocorridas em sala de aula em três escolas públicas de Porto Alegre. A partir desse cenário – a exigência de trabalhos de campo – mantive contato com o professor da escola – a sua metodologia foi o principal motivo da escolha – e consegui espaço para acompanhar as aulas de disciplina em uma segunda escola; dessa vez, de ensino médio, com características diferentes da primeira.

A pesquisa é desenvolvida em três partes. Na primeira realizo um levantamento sobre os modelos aplicados nas aulas de ensino religioso desde que a disciplina retornara à grade escolar em 1934. Em seguida, a contextualização das duas escolas em que realizei as observações (a forma como a disciplina é vista por professores e diretores). Por fim, o destaque para o modelo alternativo de ensino religioso – sem o uso de preceitos religiosos – ministrado pelo professor J.R. Durante o tempo nas escolas, diversos assuntos foram discutidos, como liberdade de expressão, violência, machismo, desigualdade social e racismo.

## **1. A PRESENÇA DO CRISTIANISMO NOS MODELOS APLICADOS NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO**

O ensino religioso em escolas públicas é tema agregado à laicidade do Estado brasileiro e à presença do cristianismo no espaço público. Após retornar oficialmente à grade escolar em 1934, a disciplina sofreu transformações para, deste modo, se adequar à pluralidade religiosa presente na sociedade brasileira.<sup>4</sup> No decurso de 84 anos foram apresentados diversos modelos nas escolas; para simplificar irei desenvolver como objeto de estudo o confessional e o não confessional. O confessional se perpetuou durante as décadas de 30 até 60, mas se encontra em alguns estados brasileiros como, por exemplo, o Rio de Janeiro. O não confessional começou a ser elaborado a partir da década de 70 e, atualmente, denota maior fôlego, sendo amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e órgãos destinados à disciplina.

A diferença entre os modelos encontra-se em suas teorias. O confessional solicita o ensino exclusivo de acordo com a crença do aluno ou dos pais/responsáveis, as aulas ficariam sob a responsabilidade de professores próximos à religião. O não confessional possui como característica o diálogo entre as diversas religiões em forma de conteúdo singular, sem separar o alunado. Segundo Giumbelli (2011) o modelo procura contemplar a diversidade religiosa por meio de um conteúdo comum, que serviria como referência para o trabalho dos professores. Porém, diferentemente do confessional, sua definição abre a possibilidade de ramificações.

Na verdade, o que seria o modelo não confessional não designa uma configuração tão precisa quanto a primeira, daí a multiplicação dos termos para denominá-lo, quando essa denominação existe: interconfessional, supraconfessional, não confessional, ecumênico, inter-religioso (GIUMBELLI, 2011, p. 262).

---

<sup>4</sup> A promulgação da 1ª Constituição (1891) foi a única a excluir o ensino religioso das escolas públicas, iniciando o princípio de ensino leigo para corresponder ao novo ordenamento jurídico de princípio de laicidade, porém não significou a ausência da disciplina. Ranquetat Jr. (2007) aponta que o ensino do catecismo já fazia parte da grade escolar das escolas públicas de Minas Gerais antes da promulgação da Constituição de 1934, em decreto conduzido em 1928.

### 1.1. Modelo confessional

A similaridade está na presença, em vários aspectos, do cristianismo como ensino padrão, que estabelece limites às outras crenças.<sup>5</sup> O confessional, ao separar os alunos conforme a religião favorece a Igreja Católica, que se organiza para oferecer materiais e profissionais incumbidos de realizarem as atividades. O retorno da disciplina, após a promulgação da 1ª Constituição em 1891, deu-se num contexto de interesses da Igreja. Por ser contrária à prática de ensino leigo nas escolas, a Igreja Católica considerava injusto que a religião da maioria dos brasileiros não fosse ensinada para os estudantes. De acordo com Santos (2013), durante as primeiras décadas do século XX, o ensino religioso era conduzido em uma perspectiva catequética. As religiões minoritárias não tinham voz no presente modelo.<sup>6</sup>

Além da mera instrução as crianças e adolescentes necessitavam da educação religiosa católica para formar sua alma, sua personalidade, de acordo com os princípios do cristianismo. A ausência do ensino religioso nas escolas públicas era percebida pela *intelligentsia* católica brasileira das primeiras décadas da República como um instrumento de descristianização do povo brasileiro, como um produto do preconceito laicista contra religião católica (RANQUETAT JR., 2007, p. 166).

Após a Constituição de 1967<sup>7</sup>, o ensino religioso começou a sofrer transformações e o modelo confessional foi suprimido da grade escolar. O Estado começou a trabalhar com a possibilidade de um estudo transversal do religioso, que abrangesse a diversidade religiosa do país. Por consequência, vedaria que determinada religião se sobrepusesse às demais. Todavia, o estado do Rio de Janeiro propôs novamente a prática em sala de aula, no início dos anos 2000. A lei<sup>8</sup> determina que os professores devam ter formação religiosa, sendo credenciados pelas autoridades competentes; o conteúdo apresentado é de oferecimento das mesmas autoridades apoiadas pelo Estado.

---

<sup>5</sup> O espaço favorecido ao cristianismo, em especial à religião católica, é reflexo da construção social e cultural da sociedade brasileira. Durante o período colonial (1500-1822) os colonizadores portugueses identificavam como objetivo a evangelização da população local e, posteriormente, os escravos de origem africana. O regime de padroado auxiliava a prática de formação religiosa e a educação tornou-se campo de atuação da Igreja Católica.

<sup>6</sup> As demais crenças foram colocadas em um contexto subalterno, marcadas por estereótipos e opressão. No período colonial e imperial as crenças não católicas sofreram com o processo de “sincretismo forçado” onde os seus costumes foram misturados com as práticas católicas, uma forma de se manterem vivas aos seus adeptos.

<sup>7</sup> Nas Constituições de 1934 e 1946 o ensino religioso prezava pela metodologia confessional; a de 1967 pela primeira vez exclui a confessionalidade da disciplina e aponta: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”.

<sup>8</sup> Lei n.º 3.459, promulgada em 14 de setembro de 2000, pelo então Governador Antony Garotinho.

A exigência de credenciamento do servidor público perante autoridade religiosa para exercer o magistério estabelece um claro laço de dependência do Estado com as instituições religiosas. O mesmo se percebe na determinação de atribuição específica de autoridades religiosas no estabelecimento do currículo religioso, cabendo ao Estado apenas *apoiá-lo integralmente* (ZYLBERSZTAJN, 2012, p. 161).

Uma das mudanças propostas foi a realização de um concurso público que abriu 500 vagas para professores de ensino religioso em 2004. A divisão ficou estabelecida entre católicos, evangélicos e outros.

Foram criadas por decreto 500 vagas para professores de religião, distribuídas de acordo com estudo estatístico, feito pela Secretaria de Educação, da seguinte forma: 342 vagas para católicos, 132 vagas para evangélicos e 26 vagas para outros credos. Para concorrer a uma vaga, o candidato ao magistério dessa disciplina deveria “possuir curso de formação universitária com licenciatura” plena em qualquer disciplina e ser credenciado pela autoridade religiosa do respectivo credo. Em janeiro de 2004 foi realizado o concurso público e, a partir de abril daquele mesmo ano, a maior parte dos aprovados para as 500 vagas já se encontrava em atividade nas escolas (CAVALIERE, 2007, p. 305).

Porém, a baixa representatividade de professores das crenças não cristãs demonstrou a dificuldade de assimilação e transcorreu o não cumprimento da lei. Cavaliere (2007) acrescenta que as 14 escolas, de sua amostra de pesquisa, não aderiram à prática devido à falta de infraestrutura oferecida pelo Estado em oferecer o número de profissionais que conseguissem preencher a diversidade religiosa dos alunos. A maioria dos professores era oriunda do catolicismo e do protestantismo, sendo que foi encontrado um professor de religião afro-brasileira e um espírita. Devido à sua forma de proselitismo e intolerância, o ensino religioso não fora bem recebido pelos professores de outras disciplinas. Giumbelli (2008b) informa que a Coordenação de Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação, que deveria acompanhar a disciplina, era composta majoritariamente por católicos e protestantes. Contudo, tamanha problemática não impediu o catolicismo de manter seus privilégios frente ao ensino religioso e o modelo confessional ganhou notoriedade devido a dois capítulos recentes:

1) O acordo promulgado entre Brasil e a Santa Sé de Roma, de acordo com o decreto n.º 7.107, que apresenta um estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. Ao tratar sobre a disciplina, a concordata modifica o texto original da atual LDB ao indicar *o ensino religioso católico e de outras confissões religiosas*. O documento assinado retrata privilégios à Igreja Católica, pois o ensino católico não é previsto na Constituição de 1988 e nem na LDB.

Art. 11 – A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita dar

importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. 1º O ensino religioso, católico ou de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de proselitismo.

2) A decisão dos ministros de negarem o pedido de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439 apresentado no Supremo Tribunal Federal (STF). Na ocasião, a Procuradoria Geral da República (PGR) fez um pedido de revisão do modelo confessional, pois violaria a Constituição e o princípio de laicidade.<sup>9</sup> Entretanto, a maioria (6x5) decidiu pela improcedência da ação e que o ensino religioso pode identificar o modelo confessional.<sup>10</sup> O argumento utilizado é que as normas não ofendem a Constituição, pois garante a liberdade de expressão, e porque a disciplina é facultativa. O FONAPER<sup>11</sup> demonstrou a insatisfação diante da decisão do Supremo Tribunal Federal.

Há mais de duas décadas o Fonaper vem trabalhando para propor e consolidar o ensino religioso como uma área de conhecimento responsável por tornar o conhecimento religioso um objeto a ser estudado em perspectiva histórica, social, científica e cultural, uma vez que estes saberes são resultantes das formulações de diferentes tradições e movimentos religiosos que ao longo da história da humanidade contribuíram para a estruturação da vida em sociedade (NOTA PÚBLICA CONTRA O ENSINO RELIGIOSO CONFESSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA, 2017).

Dessa forma, a decisão do STF é vista como uma afronta aos princípios defendidos pela Constituição e abre espaço para o proselitismo e privilégios para as religiões hegemônicas no Brasil, como a católica e as protestantes.

---

<sup>9</sup> O Ministro Relator, Luis Roberto Barroso, apontou durante a votação que o ensino religioso já é uma exceção à laicidade, mas o modelo confessional seria inconstitucional, pois identifica a relação entre Estado e religião. A Procuradoria Geral defende o modelo não confessional em que a disciplina passa a ter como conteúdo programático a exposição das doutrinas, práticas e dimensões sociais das diferentes religiões, incluindo não religiosas. A ideia é, também, que os professores de ensino religioso não estejam presentes em sala de aula como representantes de determinada crença.

<sup>10</sup> Votaram contra o pedido (ADI): Alexandre Moraes, Edson Fastin, Carmen Lúcia (presidente) Dias Toffoli, Lewandowski e Gilmar Mendes. Votaram a favor do pedido (ADI): Luis Roberto Barroso (relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Melo.

<sup>11</sup> O FONAPER se apresenta como uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação por qualquer natureza. O grupo foi criado em 1995, em Florianópolis/ SC, com o objetivo de acompanhar, organizar e subsidiar, ao lado de pesquisadores, professores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. Disponível em <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 27/11/2018.

Por fim, há de se destacar o tratamento discriminatório ante as religiões que não se organizam de modo a ter uma “autoridade competente” ou mantêm instituições de formação religiosa. Caso pretenda garantir a liberdade e a igualdade religiosa, o Estado não pode deixar de contratar professores ou oferecer aulas de religião nestes casos, sendo necessárias alternativas ao credenciamento dos professores e estabelecimento de conteúdos (ZYLBERSZTAJN, 2012, p. 162).

## 1.2. Modelo não confessional

O modelo não confessional, por sua vez, implica uma prática de ensino que valoriza a compreensão do fenômeno religioso presente na cultura.

O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras vem se desconessionalizando e desclericalizando-se, já não é, ao menos teoricamente, o ensino de uma determinada religião, e não é ministrado por um clérigo ou alguém diretamente ligado a uma confissão religiosa (RANQUETAT JR, 2007, p. 178). Conforme manifestado, a presente metodologia é aparada pelo FONAPER e pelas leis de diretrizes. Atual versão da LDB-EN, sendo o texto original modificado,<sup>12</sup> determina:

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, assegurando 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 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.

A LDB-EN estabelece a disciplina como campo onde as diferenças possam coexistir e serem respeitadas, porém apresenta irresoluções. Assim como a Constituição de 1988 ou a Constituição Cidadã no seu art. 210, § 1º: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”, a LDB não define a forma de conteúdo a ser trabalhado, ficando sob responsabilidade de cada instituição de ensino. Devido à indefinição, o modelo não consegue cumprir a proposta de excluir as práticas doutrinárias e valorizar a diversidade religiosa. “O fato de que as

---

<sup>12</sup> A emenda original da lei (9.394/96) de dezembro de 1996 determinava o ensino religioso sem ônus aos cofres públicos e seu conteúdo podendo ser elaborado de duas maneiras: de caráter confessional ou interconfessional (resultante do acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa). Em julho de 1997 a emenda sofreu modificações excluindo a parte “sem ônus aos cofres públicos” e os modelos definidos como confessional e interconfessional.

modalidades não confessionais detenham maior disseminação e legitimidade não significa que estejam ao abrigo de problematizações” (GIUMBELLI, 2011, p. 263). Ou seja, assim como o modelo confessional, o cristianismo se mostra em destaque.

É possível constatar tal destaque devido aos representantes católicos ou protestantes nas entidades civis; pela formação intelectual/religiosa dos professores; pelos materiais escolares disponíveis; pelos símbolos ostensivos nas escolas; e, por fim, pelas práticas cristãs (como orações) durante o cotidiano escolar. Neste sentido, reforça-se a concepção abordada por Giumbelli (2008b) de que em vários estados o peso católico se evidencia não na normatização, mas pela presença de suas referências e agentes em posições importantes da estrutura de implementação do ensino religioso.

No Rio Grande do Sul, diferentemente do estado fluminense, as escolas seguem as orientações da lei federal, sendo supraconfessionais e inter-religiosas e vedando quaisquer formas de proselitismo, porém a diferença está na presença da disciplina no ensino médio. Em seu artigo 209, § 1º “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio”.

No Rio Grande do Sul não existe uma lei sobre o ensino religioso. A principal normatização é uma resolução do Conselho Estadual de Educação, de 2000, que estipula que os conteúdos da disciplina “são fixados pela escola, de acordo com seu projeto pedagógico, com base [...] parâmetros curriculares que serão estabelecidos sob a coordenação da Secretaria de Educação (Resolução 256/2000) (GIUMBELLI, 2011, p. 266).

O Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER-RS)<sup>13</sup> que corresponde a um dos principais atores no processo de construção de um currículo pluralista enfrenta posições contrárias. De acordo com Ranquetat Jr (2008b) membros do CONER indicam a ação de entidades conservadoras que se posicionam contra o modelo não confessional nas escolas e que priorizam a aplicação de conteúdo vinculado ao cristianismo.

No próprio Coner-RS há denominações religiosas que se mostram resistentes em aceitar um ensino religioso pluralista nas escolas públicas. São denominações que, apesar de nominalmente fazerem parte da atual estrutura do Coner-RS, não têm participado das reuniões da entidade (RANQUETAT JR., 2008b, p. 10).

A própria entidade, ao longo de sua construção, apresenta predominância cristã e algumas denominações não se encontram presentes, como as religiões de matriz africana.

---

<sup>13</sup> Em 1997, a partir da definição da LDB-EN de que as diferentes denominações religiosas deveriam ser escutadas, o Coner-RS foi criado.

Outro ponto apresentado por Ranquetat Jr. (2008b) se deve à discussão de grupos neopentecostais que temem a presença do catolicismo como forma de proselitismo, porém declaram as práticas cristãs (ensinamento sobre o criacionismo, Bíblia como referência material) como ferramenta fundamental aos valores morais dos estudantes. Atualmente, além da presença cristã, a entidade é composta pela Sociedade Islâmica do Brasil de Porto Alegre, a Federação Espírita do Rio Grande do Sul e o Centro Budista Chagdud Gompa Brasil, mas as religiões afro-brasileiras seguem de fora do contexto.<sup>14</sup>

A ausência de representatividade das religiões afro-brasileiras nas escolas públicas brasileiras será considerada na discussão. Ao ter pouco conhecimento sobre a religião e suas denominações e/ou por possíveis recepções negativas de alunos e pais, os professores dificilmente abordam o assunto. Segundo Valério (2006) os professores das escolas públicas de Pernambuco, que seguiu o caminho do Rio Grande do Sul, se declaram, em sua maioria, como católicos ou protestantes e desconhecem as outras religiões; a Bíblia e textos cristãos tornam-se materiais de ensino. Santos (2016) destaca que nas escolas públicas de São Paulo e Campinas os materiais destinados ao ensino religioso prezam pela prática cristã em seus conteúdos e alguns livros abordam o tema da cultura religiosa afro-brasileira superficialmente. Conforme destaca Santos (2013), os cursos de extensão ou especialização sobre o ensino religioso também são oferecidos quase que exclusivamente por instituições de ensino superior alinhadas ao pertencimento religioso cristão.

Esta problemática vai de encontro aos avanços sociais na área da educação como a lei n.º 10.639, que passa a incluir oficialmente na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Porém, estes instrumentos não chegam devidamente às salas de aula, “lembrando que as questões que se referem às religiões afro-brasileiras, por exemplo, também se mostram relevantes para um entendimento do que é o Brasil” (OLIVEIRA, 2014, p. 177). Segundo Cavaliere (2007), o fato de os adeptos dessas religiões nas escolas não se manifestarem sobre o assunto é um problema preocupante a ser compreendido e considerado como um sinal do preconceito e do possível crescimento da intolerância religiosa. De acordo com Oro (1997), esse tipo de perseguição, atualmente

---

<sup>14</sup> O CONER-RS representa as seguintes entidades, de acordo com site oficial: Centro Budista Chagdud Gompa Brasil, Confissão Israelita, Convenção Batista do Rio Grande do Sul, Convenção das Igrejas Evangélicas do Estado do Rio Grande do Sul, Federação Espírita do Rio Grande do Sul, Igreja Adventista do 7º dia, Igreja Católica Apostólica Romana, Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Igreja Metodista, Igreja Pentecostal Assembleia de Deus e Sociedade Islâmica de Porto Alegre. Disponível em: <<https://conerrsblog.wordpress.com/>> . Acesso em: 27/11/2018.

associada às religiões neopentecostais, tem como motivos a demonização<sup>15</sup> (discursos acusatórios marcados por agressões e preconceito) e a lógica mercadológica, ou seja, disputa por novos fiéis, normalmente em zonas urbanas menos favorecidas.

A facultatividade da disciplina é um ponto similar em todas as Constituições e na LDB-EN. Caso se negue a participar das aulas, o aluno deve ser ocupado com outra atividade; as escolas, para evitarem transtorno, em muitas ocasiões orientam os professores a não passarem este tipo de informação. Em Pernambuco “tanto os pais como os alunos da escola analisada não receberam essa informação da direção da escola” (VALÉRIO, 2008).

Algumas escolas costumam não informar aos alunos sobre a facultatividade da disciplina, usando às vezes métodos questionáveis para forçar os alunos a cursarem-na e, assim, desincumbirem-se de oferecer atividade alternativa (SANTOS, 2013, p. 99).

Nas escolas do Rio de Janeiro, os alunos do ensino fundamental não são avisados sobre a facultatividade do ensino religioso porque as escolas não ofereciam atividades alternativas.

Em todas as escolas estudadas, a busca por informações relativas a como os alunos têm conhecimento do caráter facultativo do ensino religioso obteve respostas evasivas e contraditórias. Às vezes a direção da escola informa essa condição, mas o professor de ensino religioso diz que evita passar a informação. Outras vezes dá-se o contrário. Fica claro que o caráter optativo, dentro da grade horária obrigatória, é um problema de difícil trato para a organização da vida escolar e para o professor de ensino religioso (CAVALIERE, 2007, p. 316).

Em suma, o ensino religioso é a única disciplina que consta na Constituição Federal e a sua presença torna-se ainda mais resistente<sup>16</sup> mesmo diante de intensas discussões. Ambos os modelos apresentados mostram uma perspectiva que atenda a pluralidade religiosa existente na sociedade brasileira, mas na prática são expostas as mesmas contradições, a construção de um ambiente que permite o proselitismo em sala de aula. Este é um aspecto

---

<sup>15</sup> O plano da Igreja era justamente libertar as pessoas endemoninhadas e que apenas Jesus Cristo teria esse poder e que a Igreja seria o local para a realização desses cultos. E o culto de exorcismo está, pela lógica da IURD, conectado com o panteão religioso afro-brasileiro.

<sup>16</sup> Após a decisão do STF, foi aprovada, no dia 15 de dezembro de 2017 pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares estaduais e municipais e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Segundo o texto previsto na base nacional, o ensino religioso deve ser oferecido nas instituições públicas e privadas, mas como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a matrícula poderá ser optativa aos alunos do ensino fundamental. Entre as competências para esse ensino está a convivência com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

recorrente, conforme foi apresentado no capítulo, e cria-se um cenário possivelmente contrário ao que determina a laicidade do Estado brasileiro.

Os defensores da disciplina reiteram a religião como uma ferramenta para contribuir com a formação moral dos estudantes. Ou seja, os problemas inseridos na vida de um adolescente como a violência, as brigas familiares, as drogas, a depressão e o preconceito podem ser solucionados a partir de uma perspectiva religiosa. Por consequência, tornam-se frequentes situações em que alunos de religião não cristã ou ateus/agnósticos são constrangidos em ambientes em que são obrigados a adotar uma prática diferente de sua filosofia. Em Simões Filho (região metropolitana de Salvador), um pai (ateu) denunciou ao Ministério Público a escola em que a filha de seis anos estuda, porque os estudantes eram orientados a rezar o “Pai Nosso” antes das aulas.<sup>17</sup> Contudo, há quem interprete essas ações como universais e afastadas do aspecto religioso. Na problemática envolvendo a escola de Simões Filho, a Secretaria de Educação apontou que a escola duas vezes por semana realiza o “momento cívico” onde é feita a oração do “Pai Nosso”, por ser considerada uma oração universal, sem conotação religiosa.

A partir destes pontos levantados, Roseli Fischmann, doutora em filosofia e história da educação, é crítica à presença do ensino religioso, independentemente do modelo proposto, pois considera um risco de violação frente à presença da mesma divindade que imposta mesmo inconscientemente ao outro produz uma visão a ser aceita como verdadeira (FISCHMANN, 2015).

Se dada religião é tomada como “melhor” ou “preferencial”, comparativamente às outras religiões que estejam presentes em dada sociedade, e sejam quais forem os argumentos usados, automaticamente o grupo de adeptos dessa religião passará a gozar de privilégios e distinção que excluirão os demais (FISCHMANN, 2012, p. 17).

A autora reforça que sua postura não seria um combate à religião, mas uma forma rigorosa de respeito que todas as religiões merecem; outro ponto é sua discordância frente à ideia de que o ensino religioso é capacitado a garantir a educação como meio de combate à violência. Para ela este trabalho deve ser realizado a partir de um conteúdo voltado aos Direitos Humanos, considerando o respeito às minorias (FISCHMANN, 2015). A escola deve ser neutra em relação às religiões, mas presente em trabalhar questões sobre desigualdade e

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/02/ateu-denuncia-escola-da-filha-ao-mp-por-causa-do-pai-nosso-antes-de-aula.html>. Acesso em: 16/10/2018.

respeito às especificidades de cada grupo social, pois em uma sociedade capitalista influenciada por padrões de “certo” e “errado”, fruto de consequências herdadas de um passado colonialista, o etnocentrismo acaba por construir uma imagem negativa das características que são consideradas diferentes.

Dessa forma, a escola funciona como um ambiente de sociabilidade no interior do qual os estudantes têm suas experiências mais significativas de relacionamentos com outros coletivos humanos para além dos laços de família e vizinhança (SANTOS, 2013, p. 11).

Nos últimos anos, diversas ações marcadas por preconceito tornaram-se comuns, principalmente nas redes sociais. Em muitas oportunidades, a presença de influenciadores digitais<sup>18</sup> e políticos, somada às notícias falsas compartilhadas nas redes, contribuem para o crescimento de manifestações de ódio contra mulheres (normalmente grupos feministas), negros, membros do movimento LGBT e nordestinos.

Em suma, é de se destacar a presença do professor J.R, interlocutor da minha pesquisa de campo, nas escolas públicas de Porto Alegre. Trabalhar assuntos alternativos, em uma aula de ensino religioso, carregada por um histórico de representatividade cristã, torna-se um desafio para a metodologia não só da disciplina, mas também do ambiente escolar.

---

<sup>18</sup> Esta vai ser uma discussão apresentada no capítulo destinado a uma das atividades apresentadas nas aulas de ensino religioso que tive a oportunidade de acompanhar.

## 2. AS ESCOLAS

Este capítulo é destinado à apresentação dos ambientes nos quais a pesquisa foi realizada, ou seja, as duas escolas, e os professores responsáveis pela disciplina.<sup>19</sup> Na primeira escola (Paraguai) durante três meses, acompanhei as aulas de ensino religioso com o professor J.R, e conversei com a professora Terezinha e a vice-diretora, Adriana. Na segunda escola (Uruguai) durante quatro meses, acompanhei as aulas, novamente sobre a responsabilidade do professor J.R, e conversei com a professora de Geografia e História, Claudia – a primeira professora de ensino religioso da escola desde que a disciplina retornara em 2015.<sup>20</sup>

### 2.1. Escola Paraguai

A escola é localizada em um bairro na Zona Sul de Porto Alegre e é frequentada por alunos do entorno da localidade criando um ambiente pouco diversificado nas características sociais.<sup>21</sup> O contato ocorreu devido à familiaridade e facilidade (em termos de locomoção), pois concluí o ensino fundamental na escola e como se tratava de uma primeira experiência de campo, considerei oportuna esta relação.

O bairro, um dos mais antigos núcleos habitacionais de Porto Alegre, apresenta ligações com o cristianismo. Perto da escola é possível encontrar uma Capela e um Instituto Católico de Assistência Social que atende a jovens de 6 até 18 anos de idade, com atividades que visam a contribuir para formação social das crianças (6-15) e preparar os adolescentes (15-17) para o mercado de trabalho. O Instituto atende mais de 150 jovens e oferece atendimento educacional, pedagógico e psicológico<sup>22</sup>. Outra entidade religiosa presente no bairro atende a jovens e idosos e possui uma creche destinada a crianças desde o primeiro ano

---

<sup>19</sup> O tempo destinado a cada escola funcionou da seguinte maneira: O meu primeiro contato com a escola Paraguai ocorreu em 2014 quando acompanhei as aulas; em 2017 ocorreu a conversa com Terezinha, pois J.R. não se encontrava mais na escola e, por fim, a conversa com Adriana em 2018. O trabalho realizado na escola Uruguai ocorreu entre julho e novembro de 2018.

<sup>20</sup> Os nomes das escolas e dos interlocutores serão mantido em sigilos, conforme prometido durante a trajetória de campo.

<sup>21</sup> A maioria são frequentadores do bairro; os que necessitam se deslocar de ônibus fazem três tipos de trajeto: um que os leva até a Avenida Costa Gama, localizada no bairro Restinga; dois para os bairros Vila Nova e Cavalhada e, por fim, mais dois que os mantêm no mesmo bairro, porém em áreas mais afastadas da escola.

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://www.redeicm.org.br/institutosaobenedito/>>. Acesso em: 16 nov. 2018

de idade.<sup>23</sup> Em avenidas próximas, diversos templos da Igreja Quadrangular reforçam o simbolismo cristão da região. Porém, mesmo em número menor, a comunidade é palco para manifestações de culto das religiões afro-brasileiro com a presença de três terreiros de umbanda e batuque.

A escola atende até 600 estudantes de ensino fundamental; segundo a vice-diretora Adriana, 200 crianças fazem parte das turmas do 1º até 5º anos, enquanto 400 das turmas de 6º até 9º anos. Os alunos pertencem, em sua maioria, à classe baixa e alguns se encontram em situação bastante humilde.

O primeiro contato ocorreu em 2014, durante as aulas do professor J.R. Nascido em Porto Alegre, J.R. formou-se em História e trabalhou na escola entre 2008 até 2015. Além de exercer a função em sua área de formação, aceitou o desafio de conduzir as aulas de ensino religioso para cinco turmas (duas do nono e três do oitavo) para preencher a carga horária. Devido à falta de um currículo pré-definido e o fraco desempenho dos alunos em “história das religiões”, ele decidiu adotar um modelo próprio. No decorrer do campo, ele abordou temas como “Os 50 anos do Golpe Militar” e “liberdade de expressão”, porém o cronograma foi interrompido quando a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEC) orientou um trabalho específico sobre religião e meio ambiente.

Ao retornar em 2017, ele não se encontrava na escola e, por consequência, conheci a professora Terezinha. A professora, formada em Literatura, trabalhou na escola por 15 anos, decidiu ministrar ensino religioso em 2012 para cumprir a carga horária e lecionou para as turmas do sexto e nono ano. Assim como J.R, a professora adotou um modelo próprio. Em julho de 2018, com objetivo de frequentar as aulas de Terezinha e dar sequência a pesquisa, eu descobri que ela havia se aposentado e a escola estava sem professor de ensino religioso.

Em sequência, após ficar alguns meses sem responsável pela disciplina, Adriana apontou que professores de variadas disciplinas assumiram o cargo com um conteúdo único. Os professores utilizam o material de Terezinha para seguir o planejamento, ou seja, sem influência da SEC. Adriana me informou que os professores da disciplina sempre organizaram o próprio material e que o ensino religioso está presente “há muito tempo” na escola com objetivo, no entanto, de não discutir religião para não causar desconforto nos alunos. O material de Terezinha está relacionado a um ensino centrado para a formação dos jovens. Ela citou “valores” como algo a ser trabalhado. Adriana disse que a escola aproveitou a carga

---

<sup>23</sup> Disponível em: <[http://ong.portoweb.com.br/amparosc/default.php?p\\_secao=3](http://ong.portoweb.com.br/amparosc/default.php?p_secao=3)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

horária dos professores (literatura, matemática, português, educação física) para coordenar a disciplina e oferecer projetos em forma de palestras/vídeos/seminários. Os temas apresentados foram o tráfico de drogas e a automutilação. Ela ressaltou que algumas alunas estão se automutilando (cortes nos pulsos) e a escola realiza um trabalho associado ao Posto de Saúde do bairro para orientar as estudantes frente a este problema. Ao ser perguntada se a disciplina utilizava este espaço para trabalhar casos de intolerância religiosa, Adriana respondeu que a escola ainda não exerce este tipo de atividade, pois não presenciou nenhum problema relacionado a problemática.

## **2.2. Escola Uruguai**

Ela atende alunos do ensino médio, sendo uma das instituições de ensino técnico público mais antigo do Brasil. Encontra-se em uma zona central da cidade de Porto Alegre e, por consequência, abre a possibilidade de um encontro de jovens de diferentes bairros e características sociais. Segundo J.R é uma das melhores escolas nas quais trabalhou, com excelente estrutura. Na escola é possível utilizar diversas salas de computação e multimídia. “Em nenhuma escola que trabalhei foi possível utilizar duas salas de informática, não existe muita burocracia, é só agendar e as salas ficam disponíveis”. O contato com a escola ocorreu com a coordenadora pedagógica, Kátia. Após algumas negociações, a minha presença foi aceita para acompanhar as aulas para duas turmas do primeiro ano.

No decorrer do trabalho de campo, a professora Claudia me contou sobre o processo de implementação da disciplina na escola. Ela me recebeu na sala de Ciências Humanas da escola no dia 08/10. Segundo Claudia, o ensino religioso é novo na escola, pois anteriormente era oferecida uma disciplina voltada para os direitos humanos. Os alunos e os professores realizaram diversos trabalhos (história em quadrinhos, exposição de máscaras, curta-metragem) que foram apresentados na Feira do Livro e na Câmara dos Vereadores com o propósito de dialogar com os direitos humanos. A professora lembra que o trabalho chamou a atenção de Maria do Rosário (PT) que compareceu à escola para conhecer melhor a metodologia para propor às outras escolas públicas. A disciplina era bem aceita pelos professores e alunos, porém após a eleição de José Ivo Sartori (PMDB), em 2014, o cenário foi modificado. No governo Sartori, a disciplina de direitos humanos foi substituída pelo ensino religioso mesmo frente ao questionamento da escola. Ela reforça que um “homem de influência na Igreja Católica” presente na Secretaria de Educação do governo Sartori seria o

responsável pela imposição forçada do ensino religioso. A disciplina, diferentemente da orientação da LDB-EN, não é facultativa, ou seja, os alunos são obrigados a frequentar e correm o risco de serem reprovados. Claudia argumenta que o material organizado deve ser assimilável para impedir a reprovação dos alunos. “Se o aluno for reprovado em duas matérias – mesmo que uma seja o ensino religioso – ele terá que repetir o ano, isso é um absurdo. Se os pais tiverem conhecimento da constituição podem (e devem) denunciar a escola ao Ministério Público” disse a professora.

Ao ser questionada se uma vitória de Eduardo Leite (PSDB) nas eleições estaduais poderia mudar o cenário, ela disse que no mínimo a escola poderia reivindicar.<sup>24</sup>

Se o Leite vencer vai mudar o corpo político do Estado e acho que podemos colocar em debate a exclusão do ensino religioso e o retorno da antiga disciplina, mas se Sartori vencer essa possibilidade não existe e seremos obrigados a exercer essa ordem.

O material imposto é semelhante ao que o FONAPAER propõe, ou seja, o ensino religioso como parte da formação básica do cidadão com características inter-religiosidade. Conforme o material, fornecido pela professora, a área da disciplina está dividida entre Ensino Fundamental – voltada para estudantes de 6º ao 9º ano – e o Ensino Médio.

O currículo da disciplina apresenta um ensino voltado para Culturas e Tradições Religiosas (Filosofia e Tradição Religiosa, História Tradição Religiosa, Sociologia e Tradição Religiosa, Psicologia e Tradição Religiosa), Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís (Revelação, História das narrativas sagradas, Contexto Cultural, Exegese) Teologias (Divindades, Verdades de Fé, Vida além-morte) Ritos (Rituais, Símbolos e Espiritualidades), Ethos (Alteridade, Valores e Limites). O Não Religioso aparece como Perspectivas Não Religiosas (Ateísmo, Agnosticismo, Ceticismo e Materialismo) e Visão sem o Transcendente (Projeto existencial de ser humano e morte numa visão sem o transcendente). Baseado neste material, a SEC propõe uma metodologia que possa respeitar o estudo das diferenças culturais e tradições religiosas.

A professora dedicou parte dos seus estudos para obter a formação em Teologia, mais por princípios pessoais que por interesse em atuar na área. Ela expôs que não desejava exercer a função, pois considera que os professores acabam, mesmo involuntariamente, impondo sua visão religiosa para os alunos. Os alunos estranharam a presença da disciplina e diversos

---

<sup>24</sup> A população do Rio Grande do Sul decidiu no dia 28/10/18 a vitória de Eduardo Leite para o governo do estado. O candidato do PSDB, o mais novo da história a governar no país, foi eleito com 53,62% contra 46,38% de José Ivo Sartori, que buscava a reeleição.

questionamentos foram feitos durante o período que lecionou. Assim como J.R, ela evitou inserir práticas confessionais em sala de aula: “Não acho correto aplicar o ensino de uma religião em escola pública, se fosse uma escola particular, o processo seria diferente. A escola pública deve ser laica”. Porém, devido ao interesse de alguns alunos, o assunto eventualmente aparecia em discussão e perguntas sobre as religiões majoritárias e religiões de matriz africana, budismo, espiritismo, adventista foram constantes no primeiro ano de aplicação da disciplina. “Alguns alunos colocaram em debate o satanismo; eu não tinha conhecimento de que se tratava de uma religião, mas fui pesquisar”. Ela deixava evidente aos alunos que para este tipo de questionamento, eles deveriam estar preparados para conhecer sobre a religião dos outros, sem preconceito. Os alunos, segundo a professora, assimilavam bem o conteúdo e não presenciou nenhuma forma de intolerância em sala de aula, mas apontou que os adeptos do protestantismo são os que têm mais coragem para se manifestar. “Eu acredito que eles se manifestam para que os outros estudantes possam conhecer mais a religião e até fazer parte dela”. Perguntei se a presença protestante inibiu a fala de outros e ela disse que considerou a ausência dos católicos, pois ateus e membros de religião afro-brasileira se mostraram incisivos em suas manifestações.

Após este breve período, como professora de ensino religioso, Claudia decidiu se ausentar deste espaço e o professor J.R que ministrou a disciplina em duas escolas – entre elas a Paraguai – decidiu assumir a responsabilidade. Ele se interessou pelo programa da disciplina anterior (Direitos Humanos) e tenta seguir parte do material, conforme será apresentado em frente.

Em relação à ausência de símbolos religiosos nos corredores da escola, a professora acrescentou que esta é uma prática normal, os membros da escola têm sua visão religiosa, mas não existe a necessidade de expô-la. Contudo, ela aposta que caso acontecesse poucos iriam perceber. J.R lembrou que na outra escola em que leciona como professor de sociologia, durante muito tempo era possível notar a presença de uma cruz e de uma Bíblia na entrada do local. Devido à reivindicação de alguns professores, incluindo a sua participação, a Bíblia foi retirada. A cruz permanece no local.

Sobre a presença da religião em sala de aula, pretendo apresentar os momentos que o tema foi discutido na escola Paraguai. No primeiro caso, uma imposição da Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul ao professor J.R e, seguida, um trabalho realizado pela professora Terezinha. Durante meu tempo na escola em 2014, J.R afirmou que evita trabalhar com “história das religiões”, mas garantiu que a liberdade de manifestação dos alunos seria respeitada e que as religiões poderiam ser debatidas para desconstruir preconceitos, ou seja,

sem fugir na metodologia que adota em aula. “No mínimo devemos conhecer a religião do outro para respeitar” disse o professor em uma das aulas.

Ele acredita que se afastar de preceitos religiosos é uma forma de respeitar as diferenças, pois se abordasse uma religião, o mesmo deveria ser feito com as outras, ocasionando “uma prática inviável frente à pluralidade religiosa”. Em poucas oportunidades, segundo o professor, os alunos questionaram sobre a possibilidade de se aplicar um conteúdo de religião; em resposta aos questionamentos, ele reforça que não devem existir privilégios a nenhuma crença devido à laicidade do Brasil. Outro fato importante corresponde à perspectiva pessoal sobre a religião. Por exemplo, o seu questionamento frente ao sacrifício de animais nas religiões afro-brasileiras e a posição das religiões neopentecostais sobre os homossexuais poderia influenciar em sua posição durante as aulas. Ele também lembrou que em uma escola em que trabalhou a professora de ensino religioso se recusava a aplicar aulas sobre espiritismo devido à posição religiosa. Ele acredita que a exclusão da religião é o caminho adequado a ser utilizado.<sup>25</sup>

A vinculação com religião só ocorreu na escola Paraguai devido à imposição da SEC que pediu um trabalho que relacionasse religião e meio-ambiente. Durante o tempo do trabalho, os alunos produziram uma pesquisa que associava um elemento da natureza com entidades religiosas. Ao todo, sete grupos das três turmas conseguiram realizar a atividade; em algumas ocasiões, os trabalhos ficaram incompletos, principalmente sobre a parte de religião.

Na turma 85, dois grupos se apresentaram; o primeiro expôs a história sobre os deuses mitológicos relacionados ao sol como Apolo e Hélio (mitologia grega) e Rá (mitologia egípcia); o segundo grupo composto por 11 alunos desenvolveu sobre deuses relacionados ao vento como Zéfiro (mitologia grega), Fujin (mitologia japonesa) e Njord (mitologia nórdica), esta parte ficou sob responsabilidade de três alunos e o restante arcou com a importância da energia eólica. Na turma 84 apenas um grupo se apresentou; os estudantes abordaram sobre

---

<sup>25</sup> O único momento do campo na escola Uruguai onde religião foi colocada sobre debate ocorreu na sala de professores onde fui questionado sobre a minha presença pela professora de matemática, Júlia. Após relatar o interesse da minha pesquisa, os professores: Júlia, José, Carmen (educação física) e Paulo (geografia) começaram a debater sobre ensino religioso e religião. Ambos os professores demonstraram uma posição cética em relação à religião, principalmente aos pastores das igrejas evangélicas. José afirmou que incomoda é a posição da hierarquia divina, como se tivesse que seguir regras de orientação, ou seja, perdendo a sua liberdade. Carmen apontou não seguir nenhuma religião, mas acreditava na presença de Deus e contou uma história que ao chegar eventualmente mais cedo em casa conseguiu salvar o pai que estava passando por problemas cardíacos. Notei que uma das professoras ficou um pouco desconfortável com o assunto. Raquel (Matemática) se disse evangélica e que frequenta a igreja e não vê problema nenhum na religião, não sente que perde a sua liberdade ao seguir os conceitos religiosos. “Sou muito feliz e livre com a minha religião, não me sinto presa em nada” reforçou a professora ao ser questionada sobre sua crença.

Poisedon (mitologia grega) e Iemanjá (mitologia africana). A escolha de Iemanjá foi interessante para reforçar a presença de uma entidade associada às religiões afro-brasileiras. Por fim na turma 82 dois grupos fizeram a apresentação; o primeiro apresentou sobre Poseidon e o segundo os deuses do sol.

No caso de Terezinha, religião poderia ser importante para abordar questões como bons costumes e valores, principalmente diante os problemas de moralidade da juventude. Está é uma prática comum no discurso de atores favoráveis a presença do ensino religioso.

A ineficiência do controle social exercido pelas instituições societárias tais como a família, as associações comunitárias e a própria escola por meio de suas funções típicas, parece levar a um raciocínio compensatório em relação à possibilidade de a religião exercer de forma mais efetiva (CAVALIERE, 2007, p. 313)

Ela evitou abordar o contexto histórico das religiões, no máximo respondeu questões ocasionais dos alunos; essa reflexão foi adotada, a partir das palestras realizadas pelo CONER de que participou. O CONER, segundo Terezinha, apontou a necessidade do respeito pela diversidade dos alunos e por um conteúdo que não se dirigisse a nenhuma religião específica. Por este motivo, para as turmas de sexto ano, ela aproveitou para que os alunos interagissem “Eles não gostam de realizar trabalhos em grupos, utilizo a religião para esses fins”. Ela abordou temas como paz e liberdade. Terezinha disse que os programas de televisão tornaram a violência algo banal sendo um reflexo do que ocorre nas ruas: “As pessoas estão matando por menos de 50 reais”. Outra forma de violência, segundo a professora, ocorre por questões políticas, e por futebol. Para ela a sociedade deveria começar a desconstruir estes problemas para evitar futuros confrontos. A professora chegou a apresentar o Papa Bento XVI como exemplo de um indivíduo que prega a paz e o respeito à diferença. Grupos filantrópicos e voluntários, segundo a professora foram utilizados como outras formas de referência. Para as turmas de nono ano, ela buscou outros materiais e aplicou textos filosóficos “Nada de Platão e coisas mais complexas e sim algo que fala a língua deles”. O material utilizado foram textos de Rosângela Trajano, que aplica o que seria denominado filosofia para jovens.<sup>26</sup>

A sua prática de ensino se relacionou ao modelo não confessional quando trabalhou com os alunos as práticas comuns do dia-dia através de preceitos universais que normalmente

---

<sup>26</sup> Rosângela Trajano nasceu no Rio Grande do Norte, cursou filosofia e letras na universidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ela oferece cursos e materiais para contribuir para a prática de ensino da filosofia para crianças e jovens do ensino fundamental e médio, respectivamente. Disponível em <<https://rosangelatrajano.com.br/>>. Acesso em: 27/11/2018.

fazem parte do âmbito cristão.<sup>27</sup> No entanto, ela desconsidera o modelo confessional e não aprova o uso de elementos de determinada religião como padrão em sala de aula. “Alguns professores utilizam até mesmo a Bíblia e isso não é uma prática correta devido à laicidade, nenhum professor tem o direito de impor sua crença aos alunos”. Outro motivo reforçado é a possível represália dos pais dos alunos caso descobrissem que os filhos estão assistindo aula sobre religiões afro-brasileiras, pois em nenhum momento apontou desconhecer tais crenças ou que tenha alguma restrição pessoal. Em uma das poucas oportunidades em que religião foi discutida, os alunos do nono ano deveriam responder: “A importância do respeito aos outros?” Esta pergunta levou os alunos a discutirem sobre religião.

Ela considerou a dificuldade em trabalhar esse tipo de assunto devido aos estereótipos apresentados, mas não poderia se afastar da discussão, afinal a proposta era justamente debater a importância do respeito aos outros e a melhor forma de iniciar este processo seria desconstruir alguns conceitos. Alguns alunos admitiram serem católicos devido à orientação familiar, mas não frequentavam a igreja, outros assumiram serem ateus e os alunos mais seguros de suas crenças, segundo a professora, eram os evangélicos.<sup>28</sup> Alguns dos alunos residem na Avenida Costa Gama no bairro Restinga, o local apresenta uma comunidade com muitos adeptos da Igreja Quadrangular.

---

<sup>27</sup> Ela conversou com os alunos sobre as seguintes questões: Respeito ao próximo (tratar todas as pessoas da maneira que deseja ser tratada), a valorização da família (em nenhum momento fez referência a “família tradicional” ou a “família alternativa”, que gera discussões importantes sobre a possibilidade de casais homossexuais adotarem crianças), bons costumes (educação, boa postura, linguajar adequado, não responder com agressão a quem o agride) e moral (em relação à moral ela apontou os problemas de corrupção da sociedade, que seria o reflexo dos representantes políticos; “de nada adianta reclamar dos políticos corruptos, se nós fizermos o mesmo como, por exemplo, se aproveitar de um troco recebido por engano de um caixa de supermercado ou encontrar uma carteira ou celular e ficar pra si”).

<sup>28</sup> Se os alunos evangélicos representaram um grupo convicto de suas crenças, também são os que geraram polêmica. Uma aluna havia relatado que a irmã mais velha participava do grupo de jovens organizados pela igreja, mas decidiu se retirar porque uma das líderes aconselhou os jovens a queimarem as camisas de banda de rock. Uma menina adepta da religião evangélica, em defesa de sua crença, argumentou que as coisas não são mais desse jeito e convidou alguns alunos para frequentarem a igreja. Alguns questionamentos foram abordados como, por exemplo, o enriquecimento dos pastores e a visão sobre homossexuais.

### 3. O ENSINO RELIGIOSO SEM RELIGIÃO

Ao excluir a religião e priorizar um estudo voltado para os Direitos Humanos, a metodologia do professor J.R. apresenta-se como um modelo alternativo para a disciplina. A forma como as aulas são facilitadas contribui para o processo de uma educação problematizadora, abrindo espaço para o diálogo e o pensar crítico. O conteúdo apresentado, em alguns casos de escolha do próprio alunado, normalmente é relacionado a alguma problemática recente. Ele argumentou o motivo dos temas: “o mundo sempre me dá motivos para dar aula, sempre que ocorre algum problema tenho que colocar em debate para vocês refletirem”.

Neste capítulo, irei abordar os conteúdos demandados em meu tempo de campo nas escolas Paraguai e Uruguai. Por se tratar de um período recente, o capítulo vai destacar os acontecimentos na escola Uruguai, onde eu tive a oportunidade de acompanhar as aulas de ER entre 12 de julho até 10 de novembro.

#### 3.1. Escola Paraguai

Durante as aulas foram trabalhados temas como feminismo, censura e liberdade de expressão. No material relacionado ao feminismo, ele levou às aulas músicas de funk, pop e rock que tinham mulheres como protagonistas, porém nas composições não apresentavam elementos de luta pelo direito das mulheres.<sup>29</sup> No final da atividade, alguns alunos escreveram músicas com letras de apoio à causa. Sobre ética, censura e liberdade, o professor utilizou como referência os 50 anos do Golpe Militar, período que se perpetuou entre 1964 até 1985. Ele expôs aos alunos músicas que foram censuradas durante o período. Entre os artistas perseguidos estavam Chico Buarque com as músicas *Apesar de Você* e *Cálice* (em parceria com Milton Nascimento) e Caetano Veloso com *Alegria, Alegria* durante o governo Médici. As músicas, em forma de metáfora, denotavam críticas à violência do período. Segundo o professor era a forma da ditadura moldar o caráter do cidadão, que passaria a conviver em um ambiente onde as ideias contrárias ao governo seriam vistas como uma afronta. O cidadão,

---

<sup>29</sup> Esta informação eu obtive durante as conversas com o professor, ou seja, não consegui acompanhar estas aulas com tema de estudo proposto.

dessa forma, deveria seguir apenas um caminho, que seria o da ética. Foi aplicado um trabalho, em torno do conteúdo proposto, no qual os alunos deveriam discorrer em um texto sobre liberdade e como ela deveria ser utilizada. Alertou os alunos que a liberdade de expressão conquistada, após o período militar, não pode ser confundida com preconceito, pois no momento que a uma manifestação ofende uma pessoa ela deixa de ser opinião e passa a ser discurso de ódio.

### **3.2. Escola Uruguai**

Após iniciar o trabalho de campo, J.R me informou os temas abordados em sala de aula. No primeiro caso, ele aproveitou o Dia Internacional da Mulher (Dia 08 de Março) para discutir com os alunos sobre a “Violência contra as mulheres”. Segundo o professor, o tema foi bem aceito e algumas questões foram colocadas em pauta, como o assédio sexual e a forma como a sociedade enfrenta o problema. Porém, no segundo tema, a recepção não foi significativa. J.R propôs um trabalho sobre a “Representatividade LGBT nos filmes, séries e livros”, e alguns estudantes demonstraram desconforto para discutir o tema e não entregaram a tarefa.

#### **3.2.1. Armas**

No primeiro dia de campo, ele levou os alunos à sala de informática, fato ocorrido em diversas aulas, e pediu para eles pesquisassem sobre a legalidade do registro e porte de armas no Brasil. Este é um assunto que voltou a ser discutido no cotidiano, tornando-se pauta de campanhas e debates políticos. Os alunos deveriam apresentar os requisitos necessários para obter uma arma e o que mudaria com um projeto debatido para revisar o Estatuto do Desarmamento.

Após a pesquisa on-line, os alunos indicaram que ter mais de 25 anos, não ter antecedentes criminais, ter residência fixa e ocupação lícita, e aptidão técnica e psicológica são os requisitos para o cidadão registrar uma arma de fogo. Em seguida, eles manifestaram algumas mudanças planejadas pelo Estatuto de Armas de Fogo. Neste projeto, caso as necessidades básicas apresentadas anteriormente sejam respeitadas, o cidadão poderá obter o registro. Contudo, dessemelhanças foram destacadas pelos alunos das turmas entre elas, facilitar o porte de armas para autoridades como políticos ou agentes de segurança

socioeducativa, e retirar o impedimento para pessoas que respondem algum inquérito policial ou processo criminal. Os dois últimos pontos chamaram a atenção dos alunos e do professor, tornando-se objeto de análise na discussão.

Entretanto o debate ganhou outros temas, os alunos das turmas EM1 e EM2 levantaram questões “Quem ganharia com este processo?”, “O que seria cidadão de bem?”, “O que seria bandido?”, “Quais as consequências negativas caso seja facilitado o porte de armas?” Na EM1, o diálogo variou entre os alunos, enquanto na EM2 centralizou-se em dois ou três estudantes.

A maioria do alunado apresentou discurso semelhante ao porte e posse de armas, o primeiro ponto está interpelado ao custo para obtê-la; um processo caro que favoreceria apenas “quem tem dinheiro” na opinião de Diogo (EM1). “Um trabalhador que ganha um salário mínimo não teria condições de comprar e, dessa forma, não acredito nestas propostas de políticos em liberar as armas” foi a visão de Renata da turma EM1.

A principal defesa levantada pelos adeptos ao porte/posse de armas é a violência no Brasil, o “cidadão de bem” por estar desprotegido merece alcançar este direito, pois os bandidos continuam armados e são perigosos. Este desejo de obter arma como mecanismo de segurança e legítima defesa não convence os jovens estudantes. Os alunos da EM1 colocaram em debate um tema interessante: O que seria “cidadão de bem” e “bandido”?

Na opinião deles “cidadão de bem” seria uma imagem construída para diferenciar as pessoas de acordo com o comportamento; o “cidadão de bem” estaria em um status superior na configuração da sociedade por exercer condutas civilizadas. Porém, segundo os estudantes, os “cidadãos de bem” podem cometer crimes como qualquer bandido comum, Patrícia (EM1) lembra o caso recente de Tatiane Spitzner, uma advogada, que foi morta pelo namorado<sup>30</sup> Para Patrícia, o assassino de Tatiane seria a imagem do “cidadão de bem”, mas que cometeu um crime terrível.

Em seguida, eles foram enfáticos ao associarem criminalidade aos políticos e, por consequência, o direito facilitado para conduzir armas de fogo a deputados e senadores seria contraditório. Gabriel (EM1) lembrou que muitos políticos estão normalmente acompanhados de seguranças e não faria sentido estarem também armados. Está é uma referência importante sobre a visão dos estudantes aos políticos; eles pertenceriam, quase sem exceção, a um grupo

---

<sup>30</sup>Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/03/imagens-mostram-advogada-que-caiu-de-predio-sendo-agredida-pelo-marido.ghtml>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

de criminosos. Contudo, a população enxerga “bandido como aquele que fica nas ruas na espera por uma pessoa para abordar” completou o professor.

Na turma EM2, Pablo (um aluno acima da média, segundo, o professor) aponta que a problemática se trata de uma tática no qual aproveita o medo da população frente à criminalidade para ganhar voto. O jovem citou o livro *O Príncipe* (1532) escrito pelo filósofo florentino Nicolau Maquiavel, ao dizer que o político pode aparentar boas intenções, mas na verdade esconde desígnios opostos. Ele acentuou que o Estado ao facilitar o acesso às armas, estaria deixando de cumprir seu papel, que é oferecer segurança à população.

A proposta do Novo Estatuto abre a possibilidade de pessoas com problemas na justiça tenham direito de registrar uma arma. O professor cita um exemplo: “Um homem com problemas na justiça por falta de pagamento de pensão, caso tenha o direito de portar uma arma, o que o impediria de ameaçar a mulher?” Os alunos se perguntaram e, mesmo em nível exaltado, ficaram ainda mais ciente da necessidade de um controle rigoroso ao porte de armas.

A preparação psicológica foi colocada em dúvida por parte dos alunos. Na EM1, os alunos acentuaram a probabilidade dos crimes aumentarem devido às brigas originadas por causa de política, futebol e trânsito. “Acho que psicologicamente ninguém está preparado para isso” disse Paula (EM1). Diego da EM2, assim como Pablo, se manifesta constantemente nas discussões, ele acredita que psicologicamente as pessoas não têm condições de portar armas de fogo devido aos inúmeros problemas do cotidiano como desemprego, estresse no trabalho e na vida pessoal. Ele também questiona as técnicas necessárias para utilizar uma arma, pois “se um policial que é devidamente treinado acaba morrendo em um confronto com o bandido, o que torna o cidadão comum, sem o mesmo preparo, com condições de enfrentamento”, apontou.

O professor participa do debate e apresenta para as duas turmas uma história ocorrida quando era criança; o evento foi influente para formar um pensamento contrário ao porte de armas. Na ocasião, ele estava regressando com a família da igreja quando foram abordados no estacionamento por um pequeno grupo de jovens que pediam moedas. De repente, ao ocorrer uma briga entre os menores pelas moedas, a mãe do professor acabou caindo. O pai, um militar formado, sem perceber o motivo da briga, ao ver a esposa no chão, apontou a arma para um dos meninos. Ocorreu em questão de segundos. Devido à briga por moedas, uma tragédia poderia ter acontecido. O professor reforçou “o pai é militar treinado e mesmo assim não pensou duas vezes em apontar a arma para uma criança, que regulava de idade comigo. A sorte foi que ele conseguiu refletir e não disparou”. J.R prosseguiu com o relato, enquanto os

alunos escutavam atentamente “Qual seria o comportamento de uma pessoa que não recebeu o devido treinamento?”

Os alunos apontaram que o Estado deve atuar na raiz do problema “No Brasil, bandido é preso e morto o tempo inteiro e a violência não diminui, armar a população não seria a solução”, disse Pablo (EM2). Muitos crimes ocorrem, segundo o estudante, devido à desigualdade social no Brasil, porque grupos são colocados em um contexto subalterno sem acesso à educação, saúde e lazer. Mais de 50% da população carcerária do Brasil é composta por pessoas que não conseguiram completar o ensino fundamental; outra porcentagem determina que mais de 60% da população carcerária é composta por pessoas negras. A solução passa por investimento forte em educação desde o princípio básico, políticas públicas para reduzir a desigualdade social e combate ao tráfico de drogas que leva muitos jovens à criminalidade, completou o estudante. Franciely da EM1 acredita que existem políticos envolvidos com tráficos de drogas, mas quem acaba sendo criminalizado é o jovem de periferia. Ela argumenta que os políticos tentam mascarar a situação ao colocar determinados sujeitos como se fossem inimigos, enquanto os verdadeiros criminosos estão soltos e buscando serem eleitos.

É possível, a partir da manifestação dos alunos das turmas EM1 e EM2, frisar que o uso de armas de fogo deve ser utilizado apenas por policiais. Eles acreditam que o governo deve garantir melhores condições para os policiais exercerem seu trabalho, pois uma das cobranças dos alunos é a ausência de policiais nas ruas. Ao facilitar o uso de armas de fogo, a possibilidade de aumento da violência seria grande, pois não iria coibir o bandido a tentar cometer o crime e poderia levar o cidadão comum a utilizar a arma após discussões casuais. Por fim, o acesso à educação, à saúde e diversas assistências básicas podem ser tornar ferramentas para reduzir o alto índice de violência no país. Este tipo de projeto exige maior empenho e coragem da política brasileira. Pablo (EM2), ao se referir a esta questão, lembra que a população “quer escutar o que deseja e não o que precisa”. Por conseguinte, “é mais fácil escutar que vai ser facilitado o uso de arma para se defender de atos de violência do que a educação é um projeto mais eficiente”.

### **3.2.2. Influência de youtubers como formadores de opinião**

No início do ano, J.R. pediu aos alunos para escolherem temas para serem abordados em sala de aula. Uma das atividades propostas era a influência de *youtubers* como formadores de opinião. Os temas publicados na plataforma são variados entre entretenimento (videogame,

séries e filmes, humor), cursos on-line (língua estrangeira, maquiagem, computação) até assuntos complexos como a política. Os influenciadores digitais atingem milhões de visualizações, criando uma base fiel de fãs, tornando-se novas celebridades, empresários do ramo e garantindo contratos com multinacionais. A função dos *youtubers* acaba sendo mais complexa do que se imagina, eles podem ser vistos como sujeitos sociais que se transformaram em agentes de opinião com a capacidade de conhecer as preferências dos grupos sociais e suas trajetórias.

O professor apontou que o YouTube é uma plataforma democrática que apesar das diferenças de produção (questões financeiras para elaborar um trabalho de qualidade) serem explícitas, também abre espaço para pessoas de diversas realidades sociais se manifestarem. Ele revelou que utiliza alguns canais do YouTube para inteirar-se sobre a realidade de alguns grupos sociais e conseguir apresentar temas como racismo e machismo.

O foco da discussão centrou-se em uma análise crítica sobre os discursos proferidos pelos *youtubers*. Ele apresentou dois casos de grande repercussão. O primeiro foi o de Júlio Cocielo, com mais de 17 milhões de seguidores no YouTube e 07 milhões no Twitter que, durante a Copa do Mundo de 2018, fez um comentário de cunho racista ao apontar que o jogador da França Kyllian Mbappé *faria um arrastão top na praia* devido à velocidade. Após a pressão dos críticos e a perda de publicidades, Cocielo gravou um vídeo e pediu desculpas pelo ocorrido. Em outra repercussão negativa, Everson Zoio, com mais de 10 milhões de seguidores no YouTube, relatou aos amigos detalhes de como abusou da ex-namorada que estava dormindo. O caso foi investigado pela delegacia de Belo Horizonte, mas Zoio disse que o vídeo era uma brincadeira com os amigos<sup>31</sup>.

Em seguida, o professor pediu para os alunos lessem um quadrinho on-line chamado “Quem matou Caixeta?” escrita por Rainer Petter.<sup>32</sup> Na história, um jovem (que tinha seu rosto encoberto por uma caixa) utilizava seu canal no YouTube para produzir piadas de cunho machista, homofóbico e racista. Ele ganhou milhões de seguidores que o apoiavam; mas, ao mesmo tempo, inúmeras críticas. Em sua defesa, Caixeta dizia “que as pessoas se ofendem com qualquer coisa”. Caixeta acabou morrendo de forma misteriosa. A opinião dos personagens da história é variada. Há os que lamentaram profundamente e culparam o

---

<sup>31</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2018/07/28/video-do-youtuber-everson-zoio-com-relato-de-suposto-estupro-e-investigado-por-delegacia-em-belo-horizonte.ghtml>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

<sup>32</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/quemmatoucaixeta>>. Acesso em: 27/11/2018. A história também está disponível em versão impressa.

politicamente correto pela morte de Caixeta. Alguns responderam que o personagem central não merecia morrer, embora seu comportamento fosse equivocados. Por fim, há os que festejaram a morte do personagem. Caixeta devido à popularidade conquistada tornou-se referência para muitos jovens. Um desses seguidores com um visual parecido (uma caixa cobrindo o rosto) era agressivo com a namorada, a insultando constantemente. A narrativa da história se mostra atual e impactante. Após a leitura, ocorreu o debate entre os alunos.

Diferentemente da primeira atividade que presenciei, foi notório observar nas duas turmas discursos antagônicos, abrindo para uma discussão mais intensa com foco no racismo e na violência contra as mulheres. No caso Cocielo, ocorreu divisão sobre a piada ser racista. Na EM1, Gustavo defendeu que a piada não foi racista e que as pessoas interpretaram de forma errada, pois o *youtuber* estava falando da velocidade do jogador. Em resposta, Gabriela disse que ele associou a isso a cor do jogador e, caso Mbappé fosse branco, a piada não aconteceria. Gabriela elevou o tom da voz, durante a discussão, e acrescentou a existência de um racismo explícito no Brasil, as piadas seriam uma forma de mascarar a visão preconceituosa. Alguns alunos lembraram que devido à perda de patrocinadores, Cocielo realizou um vídeo de desculpas pelo ocorrido, mas foi pouco convincente. “Ele sentiu no bolso, né?”, colocou Gabriela.

Na EM2, Diego disse não considerar a piada de Cocielo como racista. O professor colocou que ambos estão inseridos em um processo diferente. “Nós dois somos brancos e, dessa forma, não temos direito de dizer o que seria ou não racista, não temos o direito de dizer que uma pessoa negra está errada ao demonstrar incômodo com uma piada. Seria o mesmo se alguém me chama de bicha. Eu ficaria muito ofendido e não seria um heterossexual que vai me dizer o contrário, pois ele não sente na pele este tipo de problema, não tem como saber se foi algo realmente ofensivo”.

Em relação ao caso de Zoio e o suposto abuso da ex-namorada, os alunos de ambas as turmas foram enfáticos ao condenarem a ação. Um aluno (EM2) disse que mesmo que ação não tenha ocorrido, a forma como ele expôs gera desconforto, pois ao mesmo tempo em que contava a história, ele estava rindo com os amigos. As alunas não pouparam acusações ao *youtuber* “machista”; “sexista”, “estuprador”. Na turma EM1, Gabriela disse que os homens não têm como entender o machismo, pois não são afetados por ele. Ela disse que “muitos acham graça de piadas machistas porque não colocam a mãe ou a irmã no lugar das mulheres ofendidas” Michele (EM1) apontou que o machismo faz parte de uma construção cultural na qual sociedade determina a posição em que os homens e as mulheres devem estar inseridos. As mulheres são apontadas como fracas devido a questões inatas. Gabriela (EM1) apresenta

uma opinião complementar, pois a cultura patriarcal seria responsável por esta construção. Ela argumenta “as mulheres desde crianças são criadas para serem mães e donas de casa; ganham de presentes uma boneca (para aprender a ser mãe) e panelas (para ser dona de casa) enquanto os meninos têm maior liberdade”. Ela questiona os aspectos inatos e psicológicos como preponderantes na construção da mulher. Eduarda (EM1) aponta que o sistema patriarcal tem como ato a submissão das mulheres de forma que elas sigam normas e obedeçam as ordens de figuras masculinas sem maiores questionamentos. Desse modo, as mulheres que viveram sob este sistema poderão carregar esta estrutura inclusive na criação das filhas ou filhos. O silêncio frente à opressão patriarcal ocasiona vários tipos de crimes como, por exemplo, o abuso sexual. Michele (EM1) finalizou a discussão dizendo que as mulheres violentadas carregam a culpa por conta de roupas ou por estarem sozinhas e que o sistema não se interessa em protegê-las e, por consequência, muitas acabam mortas.

Em relação à influência dos *youtubers*, Pablo (EM2) fez referência à história de Caixeta e criou uma analogia ao dizer que o personagem vivia dentro de uma bolha social. Pablo, semelhante às meninas da EM1, indaga os aspectos culturais como fator predominante para a formação das pessoas; o personagem era conhecido pelas provocações às minorias e a família (pai, mãe, tio e irmão) tinha conhecimento da polêmica, mas não questionava as ações dele. Após o assassinato de Caixeta, as manifestações dos familiares apontavam o jovem como um menino bem educado, de família bem estruturada e que, nas redes sociais, só estava dando a sua opinião. Porém, Caixeta ridicularizava mulheres e homossexuais em seus vídeos criando, dessa forma, muitos inimigos. Entre os insultos, Caixeta falou para um rapaz “Olha aí o gordinho fazendo gordice”; para um casal heterossexual “É isso aí, mano! Mulher casada tem que andar acompanhada”; para duas mulheres “É gostosa mesmo! Se não gosta de elogio, então não se veste assim, pô”; para um casal de lésbicas “Poxa, que desperdício! Se é por falta de macho a solução está bem aqui”; para uma mulher negra: “Parabéns! Tu é negra, mas é linda! Tem uma beleza, tipo exportação”; para um grupo de homossexuais: “Mas é um bando de viado, hein! Nada contra vocês, mas de mãos dadas aqui não dá, né? Tem crianças vendo! Não precisa incentivar, né?”<sup>33</sup>

O personagem não conseguia compreender o mal que estava fazendo e ficava triste com as críticas, mas segundo o irmão ele deveria continuar com o trabalho e ignorar “os comentários esquerdistas e de todos esses otários que bancavam de politicamente correto”. Pablo reforça que as pessoas acabam evitando escutar opiniões contrárias por estarem dentro

---

<sup>33</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/quemmatouocaixeta>>. Acesso em: 27/11/2018.

da “bolha” criando um conflito que poderia ser evitado. Se Caixeta, desde o início, tivesse observado o transtorno causado pelas provocações, a tragédia não teria acontecido. Por consequência, é perigoso que estas manifestações cheguem até milhões de jovens que acabam por aderir ao mesmo comportamento. “Eles (os que fazem as piadas) falam que hoje em dia não se pode fazer nenhuma brincadeira que o pessoal de ofende... tipo, quem fica incomodado com as ofensas está errado?” pondera Pablo. Na opinião dos alunos e do professor existem outras maneiras de produzir uma piada, sem precisar humilhar as outras pessoas.

### **3.2.3. Desigualdade social**

A atividade seguinte estava associada aos direitos dos menos favorecidos, a desigualdade social. O professor utilizou duas aulas para os alunos assistirem o filme “Que Horas Ela Volta?” protagonizado por Regina Casé. O filme conta a história da pernambucana Val (Regina Casé), que após se mudar para a cidade de São Paulo começou a trabalhar como doméstica para uma família de classe média. Com o passar do tempo, ela se tornou residente da casa e enviava dinheiro para a filha Jéssica (Camila Márdila) que morava no interior de Pernambuco. Porém, Jéssica decidiu ir para São Paulo para realizar a prova do vestibular. Até o dia da prova, ela ficou na casa dos patrões de Val. O resultado foi conturbado, pois Jéssica quebrou alguns tabus que estavam estabelecidos na residência.

Após o filme, o professor explicou a necessidade de se debater sobre a desigualdade e como ela cria certos muros entre as classes sociais. O filme seria um exemplo importante a ser considerado. Antes da chegada de Jéssica, Val se sentia como membro da família, mas era necessário manter diversos limites. Jéssica, em contrapartida, fez tudo o que a mãe era proibida de fazer, como tomar banho na piscina, dormir no quarto de hóspedes e jantar na mesa da sala. Jéssica quebrou as regras e assustou a dona da casa e Val. As duas nunca conversaram sobre a existência desse limite e reproduziam de forma involuntária.

J.R alertou a analogia apresentada na narrativa, pois a elite demonstra incômodo ao presenciar “um menos favorecido” que ultrapasse essa linha simbólica dos espaços sociais, como se eles estivessem destinados a determinadas pessoas. O ponto principal ocorre quando Jéssica foi aprovada no vestibular. A dona da casa tenta desmerecer a conquista ao apontar que existem muitos obstáculos a serem superados, e não existiam motivos para Val ficar empolgada.

Ao prosseguir com o debate, J.R apontou os problemas da disputa pelo vestibular, caracterizando uma forma de desigualdade. Primeiramente, pelo modelo adotado que não

explora a capacidade dos alunos nas áreas em que realmente se destacam. Em seguida, pela desigualdade de ensino, pois muitos estudantes recebem preparação escolar adequada para o vestibular; em compensação, a maioria está inserida em um contexto de dificuldade e inferioridade que prejudica nas práticas educacionais. O professor lembra que muitos estudantes não conseguem conciliar trabalho e estudo, e apresenta significativos reflexos na disputa.

### 3.2.4. Feira das Nações Africanas

Após um breve recesso, eu retornei à sala de aula<sup>34</sup> quando J.R. apresentou aos alunos uma proposta de trabalho referente ao Dia da Consciência Negra que ocorre em 20 de novembro. O projeto foi elaborado por ele e a professora de História com objetivo de mostrar aos alunos a importância do continente africano na construção da cultura brasileira.

Segundo o professor, o Brasil tem que começar a ser visto como um “país negro” devido à representatividade dessa parte da população na sociedade brasileira. Ele explicou para as duas turmas que o estudo sobre a cultura afro-brasileira e o histórico de desigualdade é pouco citado em sala de aula, inclusive a questão da escravidão. Ele lembrou as imensas dificuldades enfrentadas pelos negros no Brasil devido à escravidão – na sua visão, apresentada como um fato curioso da história – e as mudanças, após o período, não foram profundas e os negros seguiram em um contexto subalterno. Outro ponto importante refere-se aos estereótipos relacionados à cultura africana:

Sempre que alguém fala da África, automaticamente se pensa em três coisas: que a África é um país, a extrema pobreza e as savanas. É necessário devido à importância da cultura africana na sociedade brasileira tentar compreender um pouco mais a respeito sobre o continente para quebrar essa barreira.

Ao escutar a manifestação do professor lembrei-me do antropólogo Darcy Ribeiro (1995), que criticou a falta de assistência à população negra após a escravidão. Os negros estariam inseridos em um ambiente violento de repressão, pois a elite econômica da época era composta por filhos e netos dos senhores de escravos que mantinham o mesmo desprezo pelos negros. Dessa forma, não existia acesso ao trabalho (ocupado pelos imigrantes) e à educação. O autor explica que este processo construiu um estereótipo e forte influência ao preconceito

---

<sup>34</sup> Período que fiquei ausente das aulas devido ao feriado (20/09) e dias que não ocorreu aula na escola (04/09 e 15/09) e devido a compromissos particulares. Dessa forma, retornei à escola no dia 18/10.

onde a população branca opta por converter o negro em responsável pelas adversidades enfrentadas ao invés de reconhecer o histórico de desigualdade.

Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa (RIBEIRO, 1995, p. 222).

O projeto é uma atividade complementar (que pode ser válida para as outras disciplinas), sendo uma forma para os estudantes entenderem a luta da população negra em uma sociedade desigual. O formato seria da seguinte maneira: cada turma de primeiro ano terá até quatro grupos – a ideia é que cada grupo tenha entre 4 e 6 estudantes. Cada grupo fica responsável por um país do continente africano, que será escolhido por sorteio. Os alunos teriam até o dia 10/11 para preparar o material e apresentar em sala de aula os aspectos políticos, geográficos, culturais e históricos dos países que foram escolhidos. Os alunos deveriam montar no espaço destinado maquetes, desenhos de bandeira, mapas, músicas, vestimentas, tudo que conseguirem encontrar relacionado ao país escolhido. Eles também ficaram incumbidos a entregar a parte escrita do trabalho.

Dois alunos da EM1 questionaram se era possível apresentar algo relacionado à culinária local e sobre curiosidades, e J.R. respondeu que eles podem trazer diversos elementos, inclusive sobre religião. Na EM2, uma aluna perguntou se podia comparecer no dia da apresentação com uma roupa tradicional. J.R. pediu para que os alunos tivessem muito cuidado, pois o continente africano é multicultural e as características devem ser exclusivas de casa país. Porém, professor reforçou uma regra importante que deve ser considerada pelos alunos: era extremamente proibido o uso de *blackface* (rosto negro), pois seria uma prática de racismo que não seria tolerado na escola. Muitos alunos ficaram sem entender. J.R. explicou que nos Estados Unidos, após o fim da escravidão, a população negra era excluída dos espaços de trabalho. O cenário se repetiu a partir de 1830 quando atores e atrizes brancos eram pintados de preto para representar personagens negros no teatro, cinema e show de variedades.<sup>35</sup> Além de tirar a oportunidade de artistas negros, o *blackface* contribuía para a proliferação de estereótipos da população afro-americana porque os personagens eram apresentados como preguiçosos, vagabundos, ignorantes e bêbados. Diversos casos foram

---

<sup>35</sup> O rosto do artista era pintado com carvão de cortiça e com exceção dos olhos e a lábios o rosto ficava preto. Os lábios eram realçados com uma cor vermelha intensa ou branca.

lembrados pelos alunos de filmes, novelas e programas de televisão no Brasil onde os artistas utilizaram de *blackface*; o mesmo ocorre no carnaval.

A importância do trabalho elaborado pelo J.R pode ser oportuna para os alunos conhecerem um pouco sobre a realidade dos países africanos. Na Copa do Mundo de 2018 o tema colonização e imigração foi um dos mais debatidos devido ao bicampeonato conquistado pela França. O elenco da seleção francesa era multicultural, tendo imigrantes e filhos de imigrantes oriundos de países africanos. Isso nos faz evocar o difícil processo de descolonização dos países africanos após a Segunda Guerra Mundial, principalmente na Argélia considerada como um prolongamento do Império francês onde diversos nativos, durante o período de domínio da França, sofreram com o processo de assimilação perdendo diversos aspectos da cultura, inclusive religiosas.

A apresentação do trabalho ocorreu no dia 10/11, em um sábado, durante o período da manhã. O corredor e todas as salas do primeiro ano foram ocupados para a realização da atividade tendo a participação de professores de outras disciplinas. Os alunos tinha a missão de utilizar as primeiras horas do dia para se organizarem e prepararem a apresentação. Em seguida, os professores visitaram as salas de aula para observar o cenário apresentado pelos alunos e escutar a breve oratória. Ao todo, 171 alunos (divididos em 29 grupos) colaboraram com o trabalho, ou seja, 29 países representados na Feira das Nações Africanas.<sup>36</sup>

Ao longo da manhã, os grupos expuseram desenhos das bandeiras dos países – em cartolinas, folhas de papel e tecido e relataram brevemente sobre o histórico político e da cultural dos países (em alguns grupos o histórico estava exposto em diversas folhas coladas na parede, pois como o tempo de apresentação era curto, eles tinham que escolher uma área de destaque para a apresentação). Os trabalhos estavam repletos de maquetes, desenhos, mapas, imagens dos pontos turísticos e personalidades, músicas tradicionais (os alunos utilizaram o Youtube como forma de encontrar as músicas) e máscaras. Alguns estudantes estavam com os rostos pintados com simples riscos nos dois lados do rosto ou com pontilhados coloridos ao redor dos olhos.

---

<sup>36</sup> Países representados: África do Sul, Angola, Benin, Botsuana, Burquina Faso, Camarões, Cabo Verde, Congo-Bazaville, Chade, Costa do Marfim, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Líbia, Libéria, Madagascar, Maláui, Mali, Maurício, Moçambique, Namíbia, Republica Centro Africana, Senegal, Sudão, Tunísia, Zâmbia e Zimbábue.

FIGURA 1: Símbolos Adinkra- Costa do Marfim



Fonte: Foto do Professor J.R

Figura 2 Culinária local - Guiné Equatorial



Fonte: Foto do Professor J.R

Figura 3 Maquete floresta - Botsuana



Fonte: Foto do professor J.R

Figura 4 Máscaras e culinária local - Gâmbia



Fonte: Foto do professor J.R

Figura 5 Mapas, e relatos políticos e culturais - Angola



Fonte: Foto do professor J.R

## CONCLUSÃO

A intenção inicial era tentar compreender a presença da religião (em forma de conteúdo) e a maneira como os professores e alunos lidam com a situação. O histórico do ensino religioso em escolas públicas apresenta relações diretas entre o cristianismo e o espaço público e, por consequência, imaginei um cenário parecido ao iniciar o trabalho de campo. Porém, acabei lidando com uma tímida presença da religião, que se mostrou presente em três oportunidades: no trabalho realizado por J.R. (trabalho sobre religião e meio ambiente) na escola Paraguai e nas entrevistas com a professora Terezinha (Paraguai) e Claudia (Uruguai).

Após os relatos dos professores é possível observar o tema religião desenvolvido de forma superficial, mais por um aspecto de curiosidade levantada pelos alunos. Não ocorreram estudos voltados para o papel da religião na cultura e sua formação na sociedade; a sua presença no espaço público e na política; a pluralidade religiosa no país (a exclusão de determinados grupos); e a laicidade do Estado brasileiro. Dessa forma, acrescento uma comparação com o levantamento de Santos (2013), que a partir da discussão ocorrida em sala de aula, o tema é visto como aspecto individual, conforme o qual a análise deve ser feita sem maiores julgamentos, pois cada um tem o direito à escolha. Porém, de forma unânime, os professores demonstraram repúdio ao modelo confessional ou qualquer material relacionado a uma crença como predominante no currículo. Eles foram enfáticos em falar sobre o respeito à laicidade brasileira e a diversidade religiosa.

Em relação ao material, de acordo com as entrevistas realizadas com os representantes das duas escolas, a Paraguai assume adotar um projeto pessoal sem interferência da SEC – mesmo considerando o trabalho sobre religião e meio ambiente em 2014 –, mas a Uruguai recebe um material baseado na metodologia do FONAPER. Ou seja, em teoria o ensino religioso tem uma função bem definida na escola devido à sua importância para a sociedade porto-alegrense (essa escola é a “menina dos olhos da SEC” devido à sua estrutura, local, e por atender estudantes de ensino médio, segundo o professor J.R), isso faz com que ela receba maior atenção do governo. A própria imposição irregular da disciplina como obrigatória aos alunos é um reflexo desse cenário.

A professora Claudia, a primeira a assumir a responsabilidade de ministrar a disciplina, tentou seguir parte do material imposto, às vezes migrando para assuntos variados. J.R, por sua vez, não pensa em colocar em pauta o material, pois decidiu seguir a mesma metodologia da antiga disciplina sobre Direitos Humanos.

Ele consegue utilizar esse espaço para tentar quebrar conceitos e dialogar com os estudantes sobre temas complexos e atuais, uma experiência do tempo de Paraguai e de sua militância.<sup>37</sup> Isto é, ele está apto a realizar um trabalho contracultural em sala de aula ao abordar sobre feminismo, direito LGBT e da população negra em uma sociedade que apresenta uma característica dominante (capitalista, judaico-cristã, branca, heteronormativa) que, mesmo de forma involuntária, acaba por repudiar esses movimentos e as suas reivindicações. Ele tenta através de um ensino didático e, por vezes, informal conscientizar os alunos sobre essa realidade.

Por fim, é possível fazer uma relação entre o conteúdo de J.R e o tema levantado na introdução do trabalho – a presença da FPE na política brasileira. O histórico desse grupo político é marcado pelo confronto com pautas identitárias como, por exemplo, o estudo de gênero nas escolas. Em 2011, devido à pressão da FPE, o Programa Kit de Combate à Homofobia, que seria distribuído nas escolas públicas foi suspenso pela presidente Dilma Rousseff. Na ocasião, os evangélicos colocaram um ultimato e prometeram reprovar todos os projetos no plenário caso o programa não fosse retirado das escolas.<sup>38</sup> O Projeto Escola sem Homofobia, sustentado pelo Ministério da Educação (MEC) e apoiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), apresentava como propósito o combate à violência contra a comunidade LGBT e promoção à cidadania, porém, devido a supostos materiais audiovisuais que, segundo críticos, influenciavam as crianças, acabou sendo polemizado.

Trata-se de um conjunto de vídeos e outros materiais didáticos a ser distribuído nas escolas públicas com o intuito de subsidiar os educadores para uma abordagem contra a discriminação por orientação sexual no ambiente escolar. As lideranças evangélicas logo entenderam o material como instrutivo no sentido de “ensinar a ser gay” e, portanto, apresentando riscos à família brasileira (TREVISAN, 2015, p. 300-301)

---

<sup>37</sup> Além de atuar na área da educação, o professor é quadrinista e ilustrador autônomo que costuma a participar de painéis sobre diversidade sexual nos quadrinhos em eventos regionais. É presente nas redes sociais em manifestações políticas e sociais, principalmente relacionado à comunidade LGBT. Isso o torna engajado em levar assuntos relacionados às minorias em sala de aula.

<sup>38</sup> De acordo com Trevisan (2015), a eleição de Dilma em 2011 foi marcada por controversa relação com lideranças evangélicas. Na disputa contra o candidato José Serra (PSDB), Dilma se comprometeu a manter compromisso com a comunidade evangélica, principalmente em temas ligados à descriminalização do aborto e a direitos a favor da comunidade LGBT. Sendo assim, após a eleição de Dilma, a FPE se mostrou presente com objetivo de fiscalizar e cobrar o novo governo petista.

O professor alertou que situações como essa o desmotivam como profissional da área; e, nos últimos dias de campo, foi possível observar desconforto frente à situação política do Brasil e como pode influenciar a sua metodologia em sala de aula. O professor citou – quando explicava o trabalho sobre a Feira das Nações Africanas – que os alunos deveriam aproveitar a oportunidade para se dedicarem a este tipo de trabalho, pois não existiam garantias de que poderiam desenvolvê-lo em anos posteriores. Ele percebe a dificuldade de lidar com certos temas, como ocorreu em um trabalho sobre representatividade LGBT no cinema/séries/programas, onde poucos alunos entregaram o material pedido, e acredita que a situação ficará mais difícil, pois faltará liberdade pedagógica para seguir exercendo sua função como educador. Porém, em sua rede social, J.R relatou um fato ocorrido com uma turma do terceiro ano. Os jovens levaram um cartaz para comemorar o casamento civil de J.R com seu parceiro. O professor comentou: “Enquanto alguns alunos denunciam professores por doutrinação, os meus fizeram um cartaz lindo pelo meu casamento. Nós vamos vencer com amor”.

## REFERÊNCIAS

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso em escolas públicas. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p 303-332, 2007.

FISCHMANN, Roseli. Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto. 21 out. 2015. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/conteudo/escolas-p%C3%BAblicas-e-ensino-religioso-subs%C3%ADdios-para-reflex%C3%A3o-sobre-o-estado-laico-escola>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Estado laico e o direito a ter direitos. São Paulo: Factash, 2012. p. 16-24.

FONAPER Nota Pública contra o ensino religioso confessional na escola pública, 2017. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1997>>. Acesso em: 16.nov.2018.

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, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ensino religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa. Debates do NER, v. 2, n. 14, p. 69-87, 2008b.

\_\_\_\_\_. Ensino religioso e assistência religiosa no Rio Grande do Sul: quadros exploratórios. Civitas, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 259-283, 2011.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação do Rio de Janeiro. Revista Contemporânea de Educação, v. 2, 2006.

LOPES, Paulo Victor Leite; LUI, Janaína; VITAL DA CUNHA, Cristina. Religião e política: medos sociais, extremismo religioso e as eleições de 2014. [S.l.]: Fundação Heinrich Boll Brasil & Instituto de Estudos da Religião (ISER), 2017.

MACHADO, Vitor Barletta; NISHUMURA, Katia Mika. Espaço Público e Interesses Privados: disputas políticas sobre o ensino religioso. Revista Espaço Acadêmico- n°206 – julho/ 2018

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira. Civitas, v. 11, n. 2, p. 238-258, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. A vez das religiões afro-brasileiras no ensino religioso? As possibilidades e limites abertos pela lei n.º 10.639/03. Revista de Estudos e de Pesquisa da Religião, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 171-188, 2014.

ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente. Algumas considerações. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 11, n 2, p. 221-237, 2011.

\_\_\_\_\_. Neopentecostais e afro-brasileiros: quem vencerá esta guerra? Debates do Ner, v. 1, n. 1, p. 10-36, 1997.

RANQUETAT JR., Cesar. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. Revista Sociais e Humanas, v. 21, n. 1, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação e religião: O novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul . Debates do NER v 2, n 14 (2008)

\_\_\_\_\_. Religião em sala de aula: o ensino religioso em escolas públicas brasileiras. CSO online (Revista Eletrônica das Ciências Sociais), ano 1, ed. 1, 2007.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Classe e Raça, p. 219-228.

SANTOS, Milton Silva dos. Religião e demanda: o fenômeno religioso em escolas públicas. 2016. Tese – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTOS, Renan Bulsing dos. Religião é igual, religião é diferente: reflexões a partir do ensino religioso em escolas públicas de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

TADVALD, Marcelo. A reinvenção do conservadorismo: os evangélicos e as eleições federais de 2014. Debates do NER, ano 16, n. 27, p. 259-288, jan./jun. 2015.

TREVISAN, Janine. Pentecostais e Movimento LGBT nas eleições presidenciais de 2014. Debates do NER, ano 16, n.27, p. 289-321, jan/jun. 2015.

VALÉRIO, Denise Bezerra: O ensino religioso na escola: uma questão complexa. 2008. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu Ensino da História) – Programação de Ensino de História, Centro de Ensino Superior de Arco Verde, Universidade de Pernambuco, Arco Verde.

ZYLBERSZTAJN, Joana. O princípio da laicidade na Constituição de 1988. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2012.