

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RAFAEL CRISTALDO DA SILVA

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ENSINO

MÉDIO:

percepções da escola sobre um projeto da UFRGS

Porto Alegre

2024

RAFAEL CRISTALDO DA SILVA

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ENSINO

MÉDIO:

percepções da escola sobre um projeto da UFRGS

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Alessandro Giumbelli

Porto Alegre

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais. Agradeço ao apoio material e financeiro, mas agradeço muito mais pelo amor que vocês sempre me deram. As coisas não são faladas, ou faladas muito pouco, mas vocês sempre me incentivaram a continuar. De todas as vezes que eu pensei em desistir, do curso ou da vida, vocês se mostraram presentes e me ajudaram a seguir em frente. Agraço pelos telefonemas no horário do almoço, pelas perguntas sobre o que eu queria para o jantar e pelos pacotes de Ruffles deixados na minha cama sempre que vou para Farroupilha. Carinhos expressos de maneiras maravilhosas. Amo vocês e espero que estejam felizes com a minha graduação.

Agradeço à minha irmã Laura, uma mulher incrível que é minha inspiração.

Agradeço à Marina. Não tenho nem palavras. Mas tem uma carta pendurada na tua geladeira.

Agradeço ao Tiago e ao Andrei. Agradeço por terem me ouvido. Agradeço por serem meu suporte humano e psicológico, minha companhia. Agradeço pelas horas que passamos juntos. Até nas reuniões de apartamento. Aprendi e me diverti muito com vocês.

Agradeço à Karol, que também me ajudou em vários momentos. Além de também ser uma inspiração.

Agradeço à Angélica, que regularmente lembra de mim, pergunta como eu estou e me incentiva a continuar.

Agradeço ao Maycon que, na fragilidade do primeiro semestre da faculdade, em 2018, não me deixou sozinho.

Agradeço ao meu orientador, professor Emerson. O senhor me deu uma chance e eu tenho dificuldades em acreditar que nossa parceria já durou tanto tempo. Como que um capricorniano nato aceita trabalhar com a minha confusão? Obrigado pelo tato, pela consideração e por todos os ensinamentos.

Agradeço à Dra. Elisa, minha psiquiatra, que me acompanha desde o final 2019. Agradeço à Carolina, minha analista desde janeiro de 2023. Agraço à Gabriela, minha psicóloga de 2020 até 2022. Elas foram e são a ajuda profissional que me mantém no mundo.

Agradeço às tias, tios, primas e primos que estiveram ao meu lado. É sempre bom compartilhar uma refeição com vocês. Cervejas também.

Agradeço à tia Lilian, *in memoriam*, pelos momentos divertidos e carinhosos.

Agradeço à tia Aline, *in memoriam*, por ainda ser tão importante na minha vida.

Agradeço à vovó Marlene e ao vovô Paulo, por torcerem por mim.

Agradeço ao vovô Ancelmo, *in memoriam*, pelo seu carinho.

Agradeço à vovó Zeli, *in memoriam*. Queria que a senhora pudesse ver o que seus netos estão fazendo. O único registro da senhora rindo é comigo, com a Anna e com a Laura na nossa formatura da pré-escola. Encontro motivação nessa foto.

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração de toda a equipe e dos alunos do Colégio Estadual Paula Soares. Obrigado por terem aceitado o projeto e por terem feito parte da pesquisa.

Para os meus pais.

RESUMO

Este trabalho busca investigar a percepção que alunos (e seu professor) de uma turma de ensino médio de uma escola pública tiveram sobre as atividades que a cadeira *Religiosidades Contemporâneas – Extensão*, ofertada Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para realizar a pesquisa, tomamos como objeto uma entrevista que realizamos com o professor, um formulário que foi respondido por alguns alunos e as respostas de uma prova que foi feita e aplicada pelo professor da turma. Além disso, através de revisão bibliográfica, o trabalho se detém sobre a formação legislativa do Ensino Religioso e os seus valores para a educação e sobre a presença cotidiana da religião nas escolas e como os alunos negociam com ela. O trabalho mostra que apesar de alguns ajustes necessários, o formato das atividades conseguiu fazer com que os alunos pensassem sobre discriminações, preconceitos e se surpreendessem com coisas que não sabiam. Eles também apontaram que é motivador para o futuro ter a universidade por perto. Por fim, o trabalho argumenta em favor da escolha política de trabalhar a diversidade religiosa na escola.

Palavras-chave: diversidade religiosa; Ensino Religioso; extensão universitária; escola.

ABSTRACT

This work aims to investigate the perception that students (and their teacher) from a high school class in a public school had regarding the activities offered by the course "Contemporary Religiosities - Extension," provided by the Department of Anthropology at the Institute of Philosophy and Human Sciences of the Federal University of Rio Grande do Sul. To conduct the research, we focused on the object, consisting of an interview conducted with the teacher, a questionnaire completed by some students, and the responses to an exam administered by the class teacher. Additionally, through a literature review, the work delves into the legislative formation of Religious Education and its educational values, as well as the everyday presence of religion in schools and how students engage with it. The work demonstrates that despite some necessary adjustments, the format of the activities succeeded in prompting students to reflect on discrimination, prejudices, and to be surprised by unfamiliar concepts. They also noted that having the university nearby is motivating for their future endeavors. Finally, the work argues in favor of the political decision to address religious diversity in schools.

Key-words: religious diversity; Religious Education; university extension; school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I: A RELIGIÃO NA ESCOLA.....	14
1.1 INCURSÃO PELA LITERATURA.....	14
1.1.1 LEGISLAÇÃO, VALORES, METAS.....	14
1.1.2 ALGUMAS CONVIVÊNCIAS.....	17
CAPÍTULO II: DIVERSIDADE RELIGIOSA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	23
2.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO COLÉGIO ESTADUAL PAULA SOARES.....	25
CAPÍTULO III: PERCEPÇÕES DE PROFESSOR E ESTUDANTES DO COLÉGIO PAULA SOARES.....	32
CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICE.....	46
APÊNDICE A – FORMULÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS.....	46

INTRODUÇÃO

Diversidade religiosa é um conceito que perpassa este trabalho do início ao fim. Para Ribeiro (2022, online), a diversidade religiosa no Brasil é um tema de debate acadêmico e social, por causa da:

realidade sociocultural na qual encontramos nas últimas décadas maior visibilidade da diferença religiosa, no Brasil e no mundo, maior intensidade no debate sobre religião e democracia, especialmente os assuntos ligados à laicidade do Estado, mas também a ambiguidade de termos, ao mesmo tempo, *situações conflitivas* e busca de diálogo entre grupos religiosos distintos em diferentes áreas da vida social (destaque adicionado).

Ribeiro cita vários movimentos religiosos que vêm passando por mudanças no Brasil: temos, por exemplo, a multiplicação de religiões asiáticas, a maior afirmação das religiões afro, o crescimento evangélico e a diversificação do catolicismo. Apesar de nem todas as interações entre as religiões serem através do conflito – o autor cita formas ecumênicas de diálogo –, é necessário prestar atenção para quando um dos lados dessa relação for um fundamentalismo não democrático.

Por fundamentalista, Cunha (2022) entende um movimento que instiga seus seguidores a lutar contra um “inimigo” (que, às vezes, pode ser outra religião – ou o Estado, ou as ciências). Esse cerceamento de liberdade religiosa do outro, aqui no Brasil, é antidemocrático.

Exemplos disso aparecem no texto de Miranda (2023) sobre o a “política dos terreiros” contra o racismo religioso “cristofascista”. A “política dos terreiros” é uma luta que busca quebrar um padrão de exclusão das religiões de matriz africana do âmbito estatal para cobrar do Estado o seu direito de existir e praticar seus cultos e responsabilizar os seus agressores.

Neste trabalho nós nos deteremos sobre a presença da diversidade religiosa dentro da escola. Acreditamos, assim como Junqueira (2019, p. 8, destaque adicionado), que

A diversidade religiosa é um desses aspectos da diversidade cultural aportados pelos documentos oficiais e educacionais do Brasil, *a qual deve ser trabalhada na educação, com vistas a formar cidadãos multiculturalistas e superar a discriminação, o preconceito, a exclusão e perseguição das religiões minoritárias presentes na sociedade* (KADLUBITSKI, 2010).

O problema a que este trabalho se detém é: se e como os alunos e o seu professor de uma turma do Colégio Estadual Paula Soares foram afetados pelas atividades de extensão ofertadas pela disciplina eletiva *Religiosidades Contemporâneas – Extensão*, do Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada por Emerson Giumbelli¹ no semestre 2023/1 (que foi de maio a setembro de 2023), para o curso de Ciências Sociais do IFCH da UFRGS. Nosso objetivo é coletar e analisar possíveis aprendizados e opiniões sobre as atividades que foram desenvolvidas com os alunos da escola. Para atingirmos esse objetivo, tomamos como objeto uma entrevista com o professor, um formulário que alguns alunos se disponibilizaram e as repostas de uma prova – formulada pelo professor – que todos os alunos da turma fizeram em aula.

As atividades aconteceram nos dias 07, 10 e 14 de agosto de 2023 e a pesquisa com os atores se desenvolveu entre agosto e novembro do mesmo ano. Essa parte corresponde ao capítulo III.

No capítulo I, dedicamos um tempo para pensar a presença da diversidade religiosa dentro da escola através das leis que dão forma ao Ensino Religioso e através das negociações do cotidiano – a religião não precisa do Ensino Religioso para aparecer na escola. Fazemos isso através de revisão bibliográfica. Apesar de fazermos uma discussão com o Ensino Religioso, o projeto desenvolvido na escola não tinha, necessariamente, a intenção de se vincular a essa disciplina. O projeto também não visava suprir ou substituir o Ensino Religioso da escola. A aproximação com o Ensino Religioso se deu para que pudessemos discutir a diversidade religiosa na escola e para termos um modelo de como a religião deve aparecer nesse espaço

No capítulo II, apresentamos as atividades de extensão a que nos referimos (que, em parte, acompanhamos diretamente), o projeto que as inspirou (do qual participamos) e outro projeto de extensão que trabalha com a diversidade religiosa no Centro do Rio de Janeiro.

Ao final, falamos sobre a necessidade política de pensar currículos que tratem das dinâmicas religiosas para formar cidadãos democráticos que respeitam as diferenças.

¹ Doutor em Antropologia Social. É professor titular do Departamento de Antropologia e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante Núcleo de Estudos da Religião (NER).

Antes de seguirmos para o primeiro capítulo, precisamos nos deter rapidamente sobre um tema importante para este trabalho, uma das suas razões de ser: a extensão universitária. Este trabalho acompanha atividades executadas por alunos da UFRGS como a carga horária extensionista dentro de uma disciplina eletiva. Mas o que é extensão e qual o seu estado atual nas UFRGS?

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)² define a extensão universitária enquanto umas das atividades-fim das universidades junto da pesquisa e do ensino. A Comissão de Curricularização da Extensão do IFCH/UFRGS, recuperando os sentidos da Constituição Cidadã, entende que

A Constituição Federal de 1988 expressa um modelo de sociedade que possui a aspiração de obter desenvolvimento e justiça social por meio do exercício da cidadania e da promoção da ciência, da cultura e da tecnologia. A partir deste arrazoado, podemos arriscar a conclusão de que: *a extensão universitária é o conjunto de atividades de cunho específico que visa elevar o compromisso social da ciência, da técnica e da cultura à componente constitutivo da formação universitária*. É preciso atentar que, por este ângulo, a extensão não se soma à pesquisa e ao ensino como um apêndice. Mas forma com eles uma nova unidade (UFRGS, 2022, p. 11, destaque adicionado).

Segundo UFRGS (2022), o fortalecimento da extensão é discutido desde a década de 1980. A curricularização da extensão – isso é, a proposta de que 10% da carga horária total que um aluno precisa ter para se graduar seja dedicada a atividades extensionistas – apareceu pela primeira vez no Plano Nacional de Educação (2001-2010) como uma das metas para o ensino superior. A mesma meta reapareceu no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Apesar disso, a curricularização da extensão só foi acelerada com a RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior.

Além de reiterar os 10% de carga mínima em atividades de extensão, a resolução coloca que

² Aqui, partimos da Constituição Federal de 1988, mas, no Brasil, a extensão acontece e é debatida desde a década de 1920 (BRASIL 2018b; UFRGS 2022).

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação *e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social*;

II - *a formação cidadã dos estudantes*, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (BRASIL, 2018c, p. 2, destaque adicionado).

Através da leitura desse artigo e de seus incisos, e tendo como base o que já foi dito e o que será construído, é extremamente pertinente que alunos da universidade tenham trabalhado com a diversidade religiosa na educação básica.

Ao final de 2018, a Reitoria da UFRGS nomeou uma comissão imbuída de elaborar uma proposta para a inserção das atividades de extensão nos currículos das graduações. Em 2019, essa comissão divulgou um documento-base que passou a ser debatido nas instâncias da Universidade. Como resultado desses debates, em 2021, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou a RESOLUÇÃO Nº 029, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2021 (UFRGS, 2021), que regulamentou a curricularização da extensão na UFRGS (seguindo os 10% já estabelecidos) (UFRGS, 2022).

Para se adequar à curricularização, o Departamento de Antropologia do IFCH/UFRGS criou versões de disciplinas que já existiam, mas dando a elas um perfil de extensão. Assim surgiu a *Religiosidades Contemporâneas – Extensão*, uma disciplina de 6 créditos (90h) – 30h de carga horária teórica e 60h de Carga Horária de prática Extensionista (CHE). Em comparação, a eletiva *Religiosidades Contemporâneas* é uma disciplina de 4 créditos, 60h, todas de carga horária teórica.

Além de conseguirem CHE através de disciplinas, os alunos da UFRGS ainda podem fazer parte de programas, projetos, cursos e eventos de extensão (modalidades definidas pela RESOLUÇÃO Nº 75/2019 do CEPE (UFRGS, 2019)). Em 2023, a Pró-Reitoria de Extensão publicou o Catálogo da Extensão 2022 (UFRGS, 2023). Nesse documento, são apresentadas

mais de 400 atividades de extensão desenvolvidas na Universidade. Elas estão divididas em áreas como Comunicação, Cultura, Direitos humanos e justiça, Educação, Meio ambiente, Saúde, Tecnologia e produção e Trabalho.³

Após termos tratado, inicialmente, de assuntos fundamentais para este trabalho, a diversidade religiosa e a extensão universitária, agora podemos seguir para o capítulo I, onde veremos a diversidade religiosa no chão escolar.

³ Não são consideradas extensão universitária: publicações acadêmicas bibliográficas (a produção de material didático, por exemplo, conta como extensão), atividades administrativas dentro e fora da Universidade e outras atividades de caráter não acadêmico, como trabalho voluntário (UFRGS, 2019).

CAPÍTULO I: A RELIGIÃO NA ESCOLA

1.1 INCURSÃO PELA LITERATURA

Neste capítulo, tentaremos mostrar, por caminhos diversos, como a religião aparece no ambiente escolar. Primeiro, nos deteremos em um debate sobre o Ensino Religioso e, em seguida, visitaremos dois cenários etnográficos (escolares) para mostrar como negociações e conflitos envolvendo religião aparecem nesses espaços. Nesse processo, utilizaremos categorias como diversidade religiosa, racismo religioso e invisibilização e silenciamento.

Apesar deste ser um trabalho que se deterá sobre a percepção de alunos do ensino médio sobre a diversidade religiosa, trabalharemos, a seguir, com textos que tratam do ensino fundamental. Ao sintetizar textos que tratam tanto do ensino religioso quanto de outras formas de presença da religião nas escolas, o objetivo, sem ignorar as especificidades de cada uma dessas inserções, é atentar para pontos que estão relacionados com a diversidade religiosa: sua valorização, na teoria e na prática escolar, e as formas de visibilização e invisibilização, relevo e silenciamento de religiões específicas.

1.1.1 LEGISLAÇÃO, VALORES, METAS

Começamos com Paula Montero (2023) e seu texto sobre como o Ensino Religioso no estado do Paraná se tornou em exemplo de ensino não confessional da diversidade religiosa. Queremos, com esse trabalho, apontar para uma possibilidade mais democrática e mais atenta aos direitos civis do Ensino Religioso e da presença da religião na escola.

Antes de se deter ao *Referencial Curricular* do Paraná, documento com as orientações de como o Ensino Religioso deve ser trabalhado no Ensino fundamental, a autora recupera os marcos legislativos que embasam e tornam o Ensino Religioso possível. Seu primeiro passo é retomar a Constituição de 1988. O primeiro elemento que Montero destaca na Constituição é o artigo 210, que assegura a “formação básica comum” (BRASIL, [1988]) (para o ensino fundamental). Montero (2010, p. 4) diz:

Essa fórmula recomenda a definição de um conteúdo mínimo para os currículos e propostas pedagógicas para todas as escolas públicas e privadas do Brasil. A implementação dessa orientação padronizadora da qualidade e conteúdo do ensino público se prolongou ao longo dos 30 anos subsequentes por meio de um conjunto de regulações infraconstitucionais nacionais e estaduais.

Uma dessas regulações é especialmente importante para nós porque trata do Ensino Religioso como parte da grade curricular do ensino fundamental: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Em sua primeira redação, a LDBEN, no seu artigo 33, tornou o Ensino Religioso uma matéria de matrícula facultativa e organizada de acordo com as “preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis” (BRASIL, 1996, online). Nessa redação, a disciplina poderia ser confessional – “de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável” – ou interconfessional – “resultante do acordo entre as diversas entidades religiosas” (BRASIL, 1996, online). Porém, no ano seguinte, a lei 9.475 de 1997 (BRASIL, 1997) inova em não falar sobre dois modelos possíveis e em vedar o proselitismo. A nova redação busca assegurar “o respeito à *diversidade cultural religiosa* do Brasil, *vedadas quaisquer formas de proselitismo*” (BRASIL, 1997, online, destaque adicionado). No mesmo sentido, a nova redação subtrai o “confessional”, dizendo: “§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (BRASIL, 1997, online). Ou seja, entrou em concepção uma abordagem totalmente diferente para a disciplina, mais atenta para o ensino cidadão do convívio com as diferenças. Segundo Montero (2023, p.5), a institucionalização do Ensino Religioso desencadeou movimentações importantes para redefinir a disciplina (antes marginalizada):

Essa inclusão, ao torná-la [a disciplina de Ensino Religioso] objeto da regulamentação curricular, estimula a promoção de uma mudança paradigmática no seu estatuto, métodos e conteúdo. A tarefa de produzir uma diretriz curricular para essa disciplina foi delegada aos sistemas de ensino estaduais e municipais e as organizações religiosas foram chamadas a participar na formulação de seu conteúdo.

A partir desse ponto, Montero (2023) volta ao artigo 210 da Constituição. O artigo, além de procurar garantir uma formação básica, também diz que isso deve acontecer em “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, online). Montero nota que não é feita uma menção propriamente dita a religião, mas que, no decorrer da década de 1990, a preocupação com a diversidade na padronização da educação também se tornou uma preocupação com a *diversidade religiosa*. A autora nota que própria Igreja Católica debatia a necessidade de mudar o modelo da “aula de religião” diante da “crescente

pressão de outras religiões contra o controle católico dessa disciplina (Baptista; Siqueira, 2021)” (MONTERO, 2023, p. 6).⁴ De fato, foi um padre deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores do Paraná, Roque Zimmermann, que conseguiu revogar a possibilidade de caráter confessional do Ensino Religioso da primeira versão da LDBEN.

A partir desse momento, associações de professores de Ensino Religioso de cada estado, como a Associação Inter-Religiosa de Educação (Assintec) do Paraná, se reuniram com representantes de várias confissões para que a disciplina passasse a abranger o que outras religiões gostariam de incluir no conteúdo. Porém, apesar de todo esse movimento, no âmbito federal, o Ensino Religioso ficou sem definições curriculares e de conteúdo oficiais até 2018, quando foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Até esse momento, “esse ensino permanecera sem supervisão oficial e sua implementação e conteúdo mantivera-se sob responsabilidade das associações civis inter-religiosas” (MONTERO, 2023, p. 7). Montero nota, que a diversidade – primeiro, entendida como regional e de classe e, depois, como étnica, racial e de gênero – foi introduzida nos currículos como política pública. Enquanto isso, a discussão e a implementação diversidade religiosa na escola foi delegada às associações civis inter-religiosas. E o estado do Paraná foi pioneiro nisso.

Segundo Montero (2023, p. 12),

Na visão dos estudiosos do Ensino Religioso, o estado Paraná tem sido considerado uma referência pelo seu pioneirismo em esboçar um perfil ecumênico para essa disciplina (Schlögl, 2005, p. 30); pelo seu dinamismo na elaboração dos parâmetros curriculares enquanto uma política pública; pela sua capacidade de produção de material escolar e empenho na formação continuada de professores.

Em 2020, foi publicado o *Referencial Curricular* do Paraná, documento que internalizou a diversidade e a transformou em ferramenta de ensino. Uma importante dimensão do *Referencial* é a sua missão de estabelecer uma *educação inclusiva* em compromisso com metas da ONU de eliminar discriminações raciais, contra mulheres e contra pessoas com deficiência. O *Referencial* ainda propõe assegurar, por meio de ferramentas pedagógicas específicas, os direitos culturais, linguísticos e étnicos de crianças e adolescentes

⁴ Procuramos na referência citada por Montero quais religiões seriam essas, mas não conseguimos encontrar nenhuma referência nominal. Será que as religiões afro eram parte dessa pressão?

marginalizados ou em situação de vulnerabilidade (MONTERO, 2023, p. 14-15). Segundo Montero, a diversidade religiosa está inclusa nessa concepção de *educação inclusiva*.

Em seguida, a autora presta atenção em duas competências listadas pelo *Referencial*: 1) ampliar o conhecimento sobre a variedade religiosa e 2) desenvolver habilidades que contribuam ao diálogo. Sobre a primeira, Montero nota uma ambiguidade: a diversidade é colocada em caixas. O *Referencial* agrupa as religiões brasileiras em quatro categorias: Indígena, Afro, Ocidental e Oriental. Para Montero, esse agrupamento faz uma padronização: agrupa e separa de uma maneira empobrecedora. Já sobre a segunda competência, o *Referencial* assume que ao transmitir a diversidade aos alunos, eles se tornarão capazes de se posicionar frente a discursos e práticas de intolerância, discriminação ou violência de cunho religioso. Como frisa Montero (2023, p. 24), fica claro que o que se quer ensinar é o “respeito à vida coletiva e à convivência entre diferenças”. Porém, o “distanciamento reflexivo” por parte do aluno não é garantido:

como sugere Milot (2012, p. 359), o conhecimento das crenças e práticas religiosas dos outros, embora necessário, não seria suficiente para suscitar tal atitude e correria o risco de restringir-se a uma apresentação enciclopédica, folclórica ou mesmo idealizada de outras religiões (MONTERO, 2023, p. 20).

Porém, é necessário acreditar na educação:

Desse esforço de nomeação e tradução de símbolos religiosos espera-se fazer emergir nos alunos não a adesão a certos conteúdos, mas sim uma disposição para o respeito e a valorização das diferenças. Assim, não é o que os símbolos religiosos eles mesmos significam que promove valores e juízos morais, mas sim a “convivência” pedagogicamente construída com as diferenças. Na verdade, essa pedagogia da diversidade se produz em descontinuidade com a experiência cotidiana. É o esforço pedagógico de nomear, assinalar, descrever e comparar as quatro matrizes que produz o efeito ideológico de tornar presente a diversidade, uma vez que ela não é vivida no cotidiano familiar ou religioso (MONTERO, 2023, p. 25).

Fica claro, então, que a escola deveria ser o espaço da convivência com a diferença e que essas convivências, se pedagogicamente manejadas, podem levar a uma mudança de disposição nos alunos em conformidade com os valores democráticos.

1.1.2 ALGUMAS CONVIVÊNCIAS

Depois de termos dedicado algum espaço para a legislação que possibilita e define valores e metas do Ensino Religioso – no Paraná, mas também no Brasil, porque o

Referencial se inspira e replica muito da BNCC – partiremos para cenários onde crianças do ensino fundamental lidam com a diversidade religiosa. Primeiro, através de Campos (2009), veremos como crianças de 5º ano – mais ou menos 10 anos de idade – de uma escola pública e de uma escola particular – ambas laicas – reagem de maneiras diferentes à diversidade religiosa. Essa pesquisa foi realizada em 2008. Em seguida, Souza (2018) nos mostrará o surgimento e o silenciamento da religião em uma escola da “cidade mais evangélica do país”.

Dada a problemática de Campos (2009), a reação de crianças à diversidade religiosa, uma de suas metas é contribuir analiticamente e metodologicamente para um campo que, na época do texto, não era tão explorado: o da sociabilidade infantil e como a religião aparece ali. A autora aponta que a maioria dos estudos em religião tem um enfoque institucional, que privilegia adultos e exclui crianças. Ela diz:

Esse tipo de atitude tem levado ao obscurecimento da autoridade infantil e de seu papel na reprodução das relações de poder em alguns domínios religiosos, como, por exemplo, no afro-brasileiro, através das figuras dos ogãs (CAMPOS, 2009, p. 150).

Entre autores que interpretam as crianças ou como socialmente ativas – constituidoras e reprodutoras de cultura juntas e separadas do mundo adulto – ou subjugadas à maior faixa etária, Campos escolhe um caminho do meio:

Porém, é preciso evitar confusão: as crianças constituem um grupo particular sim, mas estão longe de possuírem uma liberdade que lhe permitam plena autonomia e lhe configurem como sujeitos de uma cultura própria e fechada, ao mesmo tempo em que também não são um mero grupo de baixa faixa etária que reproduz o mundo dos adultos (CAMPOS, 2009, p. 153).

Ou seja, crianças estão ligadas ao mundo dos adultos, mas não reproduzem esse mundo tal qual. Voltando essa questão para este trabalho, será que podemos dizer o mesmo sobre adolescentes? É inegável que essas pessoas, pelo menos em seu arquétipo, tentam romper com o mundo dos pais e tentam se inserir em outras culturas. Acreditamos que é possível dizer que, como no caso das crianças – que, sem tentar, permanecem ligadas ao mundo adulto –, os adolescentes, pelo menos em seu arquétipo, não se desvencilham totalmente.⁵ Mas, claro, têm

⁵ Reforçamos, usando a palavra “arquétipo”, que nem todas as adolescências e infâncias são iguais e nem todas as pessoas passam pela adolescência ou têm uma infância “tranquila”. Ser criança, adolescente ou adulto além de se referir a uma idade, envolve condições de raça, gênero, classe e psicológicas.

uma certa independência de opinião e pensamento. Assim, também formulam ideias e negociam com a religião.

Apesar de seu comentário sobre instituições, Campos (2009) considera a escola um lugar privilegiado para observar a sociabilidade infantil frente à diversidade religiosa.⁶ A autora faz, inclusive, uma ponderação muito importante: a religião não está presente na escola apenas através do Ensino Religioso. Além de aparecer nas ideias, ações e nos corpos das pessoas, a religião aparece em outras disciplinas, como a de Dança, ou nas comemorações de São João. Campos também nos fala que o perfil religioso que as escolas acabam assumindo é parte das escolhas de coordenadores, professores e alunos. Dessa forma:

as disputas e conflitos em torno do ensino religioso, por exemplo, são claramente moldados por uma conjunção de fatores que envolvem o cotidiano escolar e, dentro deste, professores, alunos, coordenadores pedagógicos, etc. (Braga 2008, Giumbelli 2008). Dessa forma o cotidiano e a sociabilidade escolar passam aos poucos a ser evidenciados como definidores da organização do conflito e da sua negociação, bem como de sua significação (CAMPOS, 2009, p. 155).

A autora conclui esse pensamento dizendo que “pesquisar sobre o cotidiano escolar e sua sociabilidade é peça importante para se compreender toda a engrenagem da fabricação social da tolerância ou intolerância religiosa” (CAMPOS, 2009, p.155).

A pesquisa de Campos aconteceu em Recife, Pernambuco. Na época, com base no Censo de 2000, o Brasil contava com 73,8% de católicos, 15,45% de evangélicos e 7,3% sem religião. Sobre Pernambuco, a autora (CAMPOS, 2009, p. 158) diz:

de acordo com o censo do IBGE de 2000, [o estado] possui 74,5% de fiéis católicos em sua população. Este dado foi reforçado na escola particular estudada, onde a maioria das crianças mostraram-se com hábitos católicos (abstinência e tabus alimentares na semana santa, celebrar São João etc.). Já os hábitos e referências religiosas das crianças da escola pública confirmam que o pentecostalismo é a religião preferencial da população menos favorecida economicamente.

A autora não deixa de comentar a escalada evangélica, seu desafio à hegemonia católica e satanização⁷ das religiões de matriz africana.

⁶ Acreditamos que podemos dizer o mesmo sobre a sociabilidade adolescente.

⁷ Trataremos desse tema em seguida. Para isso, faremos referência à Miranda (2021).

Na escola particular a maioria dos alunos eram brancos, de classe média e católicos. Campos (2009, p. 161) nota que “Apesar de imperar o *ethos* católico, existe uma invisível diversidade religiosa. Ou seja, além do catolicismo, existem 3 crianças evangélicas de denominação protestante, duas crianças espíritas, e alguns se dizem sem religião”. Dentre outras coisas, a pesquisa encontrou que na escola privada os alunos não expressam sua identidade religiosa. A religião de cada um não é uma informação com ampla circulação, de modo que os colegas não sabem a religião um do outro.

A diversidade religiosa acaba aparecendo na escola através do projeto *Brasilis* – projeto criado para adequar a escola à lei 10.639 (BRASIL, 2003) que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Em uma aula sobre religião afro, Campos (2009) relata o desconhecimento ou conhecimento parcial dos alunos sobre o assunto: alunos demonizaram a “macumba” e alguns até afirmaram que macumba não é religião. Além disso, a pesquisa observou um bom exemplo de agência infantil frente a religião. Um menino evangélico não quis participar de uma das aulas de dança do coco do projeto *Brasilis*, apesar da autorização da família. Segundo ele, aquilo não era dança, era macumba.

Sobre a escola pública, Campos (2009, p. 166) conclui:

Na escola privada há múltiplas invisibilidades entre as crianças e na instituição: a invisibilidade do catolicismo se dá pela sua presença ostensiva a ponto de ser naturalizada. Invisível mesmo são as religiões dos mais pobres: as religiões afro-brasileiras e pentecostal, sendo a última duplamente invisível posto não haver projeto que as recupere numa linguagem de reconhecimento.

Enquanto isso, na escola pública, a religião ocorre com nível maior de diversidade. Até mesmo apareceu espontaneamente em conversas com a coordenação e com os alunos – que chegaram a perguntar aos bolsistas do projeto se colares e adereços eram macumba. Diferente do que aconteceu na escola particular, na escola pública os alunos conseguiam identificar e dizer qual era a religião de seus colegas. Contribuiu para isso o fato de a identidade religiosa estar muito mais marcada nos corpos das crianças – através das roupas e cabelos – do que na escola privada.

Além da invisibilização observada por Campos (2009), Souza (2018) observou o silenciamento e o esvaziamento da diversidade religiosa. Nesse caso, símbolos das religiões afro-brasileiras, do catolicismo e da Igreja Batista eram suprimidos em prol das denominações (neo)pentecostais.

A autora fez campo na cidade Abreu e Lima, também em Pernambuco. O censo de 2010 aponta que 41% da população da cidade é constituída por evangélicos. Católicos somam 42%.⁸ Mas além da porcentagem de evangélicos, a presença histórica dessas igrejas desde antes da emancipação de Abreu e Lima é importante para o imaginário da cidade. Nas escolas públicas, o Ensino Religioso é sinônimo de “educação cristã”. Nessas escolas, Souza esperava encontrar um “ativismo conservador religioso”, mas o que encontrou foi que “ao invés de performar um ativismo contra esses símbolos, eles esvaziam o seu significado e o incorporam em suas práticas” (SOUZA, 2018, p. 122).

Por exemplo,

Um grupo importante no que tange às festividades da escola é o “grupo de balé”. As crianças que estão no balé fazem uma série de apresentações durante o ano, incluindo danças e manifestações culturais de matrizes africanas. Neste grupo, é possível encontrar crianças que frequentam Igrejas pentecostais. Mas isso não quer dizer que estas crianças, ou mesmo a professora, não estejam utilizando seus valores religiosos nesta situação e mais uma vez invisibilizando as origens culturais dessas danças. Assim, pude ver antes de uma apresentação que incluía “coco” e “maracatu” as crianças vestidas com as indumentárias características de tais danças “orando” para que “Jesus” possibilitasse que tudo ocorresse bem (SOUZA, 2018, p. 122).

Até agora, vimos a formação do Ensino Religioso – presente nos currículos desde a primeira metade do séc. XX, mas que demorou para se abrir à diversidade religiosa, e pela inviabilização dessa diversidade em uma escola particular. Esses dois casos nos mostram a naturalização do catolicismo. Também passamos pela satanização e esvaziamento de significado das religiões afro, o que pode estar relacionado com o racismo religioso.

De acordo com Miranda (2021), o racismo religioso procura apagar as religiões afro do plano simbólico e do plano físico. O primeiro diz respeito à demonização dessas religiões, o segundo, à destruição de terreiros ou à expulsão de religiosos de suas casas. Acreditamos que podemos adicionar aqui a violência (agressões e assassinatos de pessoas de religião), um dos fatores que distingue a intolerância religiosa do racismo religioso, além dessa última categoria que contempla o racismo estrutural, que ressalta a disparidade de tratamento do Estado para com a população negra, bem como a exclusão dela desses espaços – por exemplo, de participar dos processos de decisão que definem o que deve acontecer nas escolas.

⁸ Comparando com o Brasil, 65% da população nacional é católica e 22%, evangélica (SOUZA, 2018).

Dado esse cenário de exclusão que necessita de luta constante e considerando o espaço privilegiado da escola, cremos que a religião deve ser levada até lá.

Passaremos, agora, a apresentar um exemplo de como isso pode acontecer.

CAPÍTULO II: DIVERSIDADE RELIGIOSA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Antes de nos determos nas atividades que foram realizadas na escola, convém dar um panorama do projeto de extensão Circuitos Religiosos na Cidade, base do que foi feito. Esse projeto, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi criado pelo professor Emerson Giumbelli em 2018⁹. As atividades do projeto consistem em caminhadas, conduzidas pelo professor, que mostram alguns aspectos da diversidade religiosa no centro de Porto Alegre.

Em suas últimas edições, oferecidas nos semestres de 2022/1 e 2022/2, foram organizadas três caminhadas, cada uma em um dia. No primeiro dia, liderada por Emerson, a caminhada passou por prédios católicos. Partindo da Praça da Matriz, para observar a proximidade do religioso com o político, foi-se até a Catedral Metropolitana de Porto Alegre Madre de Deus, onde o assunto é as versões do prédio e a presença indígena. Dali, seguiu até o Santuário São Rafael, onde a exposição ficou por minha conta.¹⁰ Nesse momento, pude falar sobre parte da pesquisa que realizei entre 2020 e 2021 enquanto bolsista de iniciação científica em um projeto coordenado pelo professor Emerson.¹¹ Nesse primeiro dia, repetido igualmente na segunda edição, a caminhada terminou na Basílica Nossa Senhora das Dores, onde, dentre vários assuntos, tratou-se da presença negra na história do lugar.

No segundo roteiro, o tema foi o mundo protestante. Nesses dias, as caminhadas foram lideradas exclusivamente pelo professor e partiram da Igreja Metodista que fica na rua Duque de Caxias. O segundo ponto foi a Livraria CPAD – um braço da Assembleia de Deus. De lá, a caminhada seguiu para a Praça Otávio Rocha antes de entrar na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Nesse dia, pudemos perceber que, diferente das igrejas católicas, algumas igrejas evangélicas estão na beirada no Centro Histórico. Além disso, nesse dia são discutidos os estilos variados dessas igrejas – com torre ou sem torre, com aparência de igreja ou não – e os motivos históricos para essas variações.

⁹ As origens do projeto remontam a 2013, por ocasião da organização das Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina, ocorridas na UFRGS. Integrantes do NER, sob a coordenação do professor Emerson, elaboraram uma lista de pontos religiosos no centro histórico de Porto Alegre e seus arredores. Entrevista com Emerson Giumbelli concedida no dia 01/02/2024.

¹⁰ Nessas edições, além da minha participação, o projeto contou com uma equipe de apoio para comunicação e divulgação: [Bárbara Jungbeck](#) – na primeira edição –, [Gabriela Propp Fucks](#) e [Marina Costa Stringhini](#).

¹¹ Os resultados da pesquisa podem ser lidos em Giumbelli, Cristaldo, Fucks (2022).

No último dia, nas duas edições, com o conteúdo dedicado às religiões de matriz africana, partimos do Largo Glênio Peres para tratar de uma obra (quase) escondida do Museu de Percurso Negro em Porto Alegre, o Painel Afro-brasileiro (2014), de Pelópidas Thebano. Em seguida, a caminhada vai até o Santuário Nossa Senhora do Rosário. Nesse lugar, apresentei, nas duas edições, a pesquisa que realizei sobre o santuário como bolsista de iniciação científica entre 2021 e 2022, também com o professor Emerson. A pesquisa parte da criação da Irmandade do Rosário, passa pela construção do primeiro prédio, vai até o fim da Irmandade, e segue para a passagem da administração do templo para Igreja Católica, o tombamento, o destombamento, a demolição, a reconstrução e a santuarização. Nesse último dia, as caminhadas terminaram no Mercado Público, onde o assunto é a presença do Bará, dos fiéis das religiões de matriz africana e das floras.

Um dos objetivos do projeto é “propiciar oportunidades para o debate acerca da inserção de distintas religiões no território urbano. A variável diversidade religiosa é essencial, uma vez que isso influencia nos modos de inserção na cidade”¹². De modo geral, os Circuitos tentam mostrar a diversidade religiosa e seus cruzamentos com as dinâmicas urbanas do Centro Histórico de Porto Alegre. O seu público consiste basicamente em estudantes de graduação e pós-graduação da UFRGS.¹³

Um projeto que também envolve caminhadas que buscam mostrar a diversidade religiosa na cidade foi criado, em 2022, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pelos professores Marcella Araujo¹⁴ e Rodrigo Toniol¹⁵: o “Mapeando a diversidade religiosa no Centro do Rio de Janeiro”.

Para a primeira fase do projeto, em preparação para a primeira atividade a ser ofertada para o público externo da universidade, 25 alunos foram divididos em oito equipes temáticas: catolicismo, protestantismo, espiritismo, esoterismo, grafismos religiosos, religiões afro-

¹² Trecho retirado da página do projeto no Sistema de Extensão da UFRGS.

¹³ Vale destacar que o projeto inspira um dos roteiros do livro *Pelas Ruas de Porto Alegre*: um guia para conhecer o Centro Histórico caminhando. O décimo dos treze roteiros incluídos no livro se chama “Diversidade Religiosa” e contou com a colaboração direta de Emerson Giumbelli. Ver: <https://www.badejo.com.br/pelas-ruas-de-porto-alegre>.

¹⁴ Doutora em Sociologia. É professora adjunta do Departamento de Sociologia da UFRJ e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Sociologia do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁵ Doutor em Antropologia Social. É professor adjunto do Departamento de Antropologia Cultural da UFRJ professor permanente do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas.

brasileiras, lojas religiosas e literatura. Cada grupo foi instruído a seguir a seguinte metodologia: caminhar por um perímetro definido ao redor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, e registrar a presença do tema que lhes foi atribuído. Por presença, os autores instruíram os extensionistas a procurar “materialidades”¹⁶. Com isso, os autores queriam que o olhar dos alunos não repousasse apenas em instituições e em suas “práticas oficiais” e “participantes disciplinados”.

Depois, foram feitas entrevistas com os praticantes encontrados em seus trajetos e pesquisas históricas.

Com esse material, o roteiro das caminhadas, batizadas¹⁷ de Pé de Passagem, foi organizado de uma maneira que mostra a vida da diversidade religiosa:

Optamos por privilegiar lugares emblemáticos e *pontos de cruzamento* entre religiões, identificados pelos pesquisadores. Cruzamentos que poderiam levar a *coabitações de práticas religiosas*, como a *coexistência* da fé católica e das religiões afro, na Igreja do Rosário, ou a contiguidade geográfica entre essa igreja e a tenda de atendimento de Mãe Lucia; assim como cruzamentos que produziam conflitos, como os embates entre Jesus, demônios, pretos velhos e ciganas, ou alargamentos de sentido, como o Jesus preto e a Escrava Anastácia sem mordça, no papel de uma babá que guia um carrinho de bebê (ARAUJO; TONIOL, 2022, p. 189-190, destaque adicionado).

Os autores concluem que “O roteiro da caminhada que constituímos deu visibilidade para as variadas formas de presença da religião no espaço público daquela região da cidade” (ARAUJO; TONIOL, 2022, p. 192).

2.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO COLÉGIO ESTADUAL PAULA SOARES

¹⁶ Os autores listam “templos, monumentos, objetos localizados (em altares nos bares e nas entradas de lojas, ou mercadorias à venda por ambulantes), oferendas institucionalizadas (como velas e doações, nos templos) e extrainstitucionais (como ebós nas esquinas), estabelecimentos comerciais e diversas mensagens grafadas nos variados suportes (pixos, grafites, lambes, cartazes, placas, etc.)” (ARAUJO; TONIOL, 2022, p. 182).

¹⁷ Após perceber o tom cristão dessa palavra e cogitar trocá-la por “nomeadas”, achei a “gafe” um pouco engraçada dado o que já foi discutido. Decidi manter a forma original.

As atividades e caminhadas que nos interessam se originaram na cadeira *Religiosidades Contemporâneas – Extensão*, do Departamento de Antropologia do IFCH da UFRGS, ministrada por Emerson Giumbelli no semestre 2023/1 (que foi de maio a setembro de 2023), para o curso de Ciências Sociais. Essa é uma disciplina nova – mas que tem por base a disciplina *Religiosidades Contemporâneas* –, ofertada pela primeira vez em 2023/1, e criada no contexto da curricularização da extensão.

Essa cadeira, inspirada dos Circuitos, teve seu perfil alterado: o público-alvo, ao invés de ser a comunidade da UFRGS, passou a ser estudantes de ensino médio.

Dentre os objetivos da cadeira estavam:

Proporcionar aos alunos uma compreensão geral e uma visão analítica do campo religioso no Brasil, em seus diferentes componentes e quanto aos fatores que o conformam. Oferecer instrumentos para a devida leitura das transformações que ocorrem no campo das religiões e das religiosidades. [E, através da compreensão da diversidade religiosa contemporânea,] Desenvolver atividade de extensão [saídas de campo] que estimule o aprendizado por meio da interação com público externo [estudantes do ensino público] à universidade ou com formações distintas das ciências sociais.¹⁸

Nesse sentido, foram programados textos dedicados a entender a relação das religiões com as cidades. São textos que tratam de pentecostais e a região metropolitana de São Paulo (ALMEIDA, 2004), da invisibilidade das religiões afro-brasileiras (BONIFÁCIO, 2017) e da presença do catolicismo (MIRANDA, 2016). Tratando especificamente de Porto Alegre, temos a presença das populações negras no espaço urbano (VIEIRA, 2017), os santuários católicos da cidade (GIUMBELLI; CRISTALDO; FUCKS, 2022) e um texto envolvendo catolicismo, igrejas evangélicas e religiões afro-brasileiras (GIUMBELLI; HEBERLE; KERBER, 2015). Por fim, antes de executarem as caminhadas, os alunos leram o texto mencionado de Araujo e Toniol (2022).

Segundo Emerson, em entrevista, a construção dos roteiros pelos alunos seguiu o modelo de três universos religiosos dos Circuitos. A partir das leituras e de referências

¹⁸ Trecho retirado do Plano de Ensino da disciplina. Esse documento é disponibilizado aos estudantes da UFRGS através do Portal do Aluno.

materiais, foram escolhidos os pontos de cada roteiro. A partir daí, os alunos foram se distribuindo pelos universos religiosos individualmente ou em dupla. Cada grupo teve quatro semanas de aula para preparar seus roteiros. Onze alunos terminaram a disciplina.

As atividades de extensão foram oferecidas no Colégio Estadual Paula Soares¹⁹, que fica atrás do Palácio Piratini. Um colégio localizado no Centro Histórico era essencial para que as caminhadas pudessem acontecer com a menor quantidade de providências possível – como a necessidade de transporte e a mobilização de menos tempo e disciplinas para a realização das atividades.

Segundo a vice-diretora do turno da tarde²⁰, o Paula Soares – foto abaixo – oferece turmas de anos iniciais (1º a 5º ano), fundamental II (6º a 9º) e ensino médio (1º a 3º ano). A escola recebe alunos de toda a região metropolitana e de vários bairros de Porto Alegre. Isso acontece porque a localização da escola deixa os alunos perto dos estágios que muitos cumprem no turno inverso. Atualmente, a escola com 39 professores. As salas não têm projetores e há três unidades desse equipamento que os professores podem reservar e levar para suas salas. Há um laboratório de informática e uma quadra de esportes que não é coberta. A sensação de entrar na escola é de um prédio histórico grandioso, de pé direito alto, mas que não recebe verba para manutenção. Um exemplo disso são paredes com tinta descascando e banheiros com sanitários interditados e portas quebradas.

¹⁹ Os primeiros contatos com a escola foram feitos em fevereiro de 2023. A partir daí, as saídas de campo ficaram combinadas para acontecer no final de agosto, etapa final da disciplina da UFRGS.

²⁰ Entrevista feita no dia 05 de fevereiro de 2024.

Figura 1 – Entrada do Colégio Paula Soares



Fonte: autor

O ideal e o que foi procurado fazer era que todos os passeios acontecessem com uma mesma turma. Mas, no final, a primeira e a terceira caminhadas aconteceram com uma turma de segundo ano, durante as aulas de Sociologia²¹. Era uma turma de quase 20 alunos com mais ou menos 16-17 anos de idade. Não sabemos seus bairros de origem, mas sabemos que após a atividade alguns iam para seus estágios na parte da tarde. Por sua vez, a segunda saída de campo aconteceu com uma turma de primeiro ano, na aula de Projeto de Vida (uma turma pequena, com menos de 10 pessoas).

As atividades aconteceram nas seguintes datas: catolicismo, 07 de agosto de 2023 – na qual não pude estar presente; religiões de matriz africana, 10 de agosto de 2023; mundo evangélico, 14 de agosto de 2023. Estava previsto, mas não pôde acontecer, um encontro prévio para que os alunos da UFRGS e do Paula Soares se conhecessem.

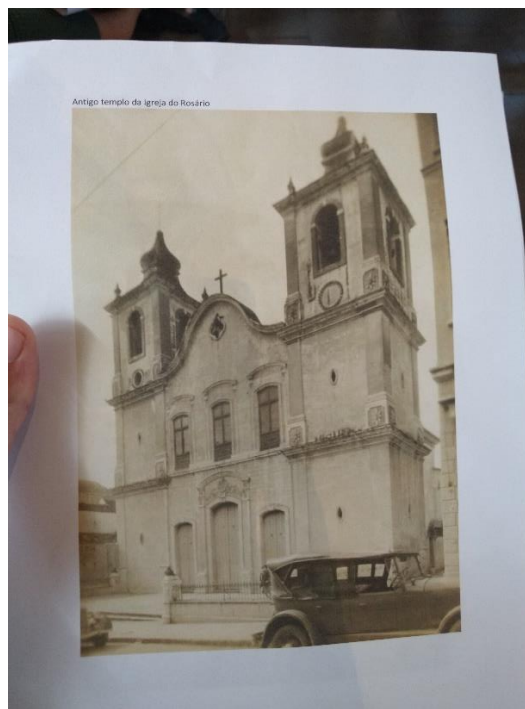
No primeiro dia, a atividade se deteve a uma exposição em sala de aula, porque choveu. Em conversa posterior, os alunos se queixaram da falta da saída de campo nesse dia.

²¹ Em entrevista concedida no dia 01/02/2024, Emerson contou que novas combinações foram necessárias quando os contatos com a escola foram retomados, entre junho e julho, porque as disciplinas mudaram de horário e o período de avaliação do segundo trimestre passou a ser, também, no final de agosto. Desse modo, o calendário das caminhadas precisou ser adiantado e mais uma turma mobilizada para que todas as atividades pudessem ser ofertadas.

Os expositores trataram da Catedral, do santuário São Rafael e da Basílica Nossa Senhora das Dores. Segundo Emerson, as apresentações foram ricas em imagens e, aparentemente, prenderam a atenção da turma.

Na caminhada sobre as religiões afro, no Mercado Público, dois grupos falaram sobre a presença das religiões afro-gaúchas no prédio e no Santuário Nossa Senhora do Rosário, que fica ali perto. Um dos expositores ofereceu um material impresso para todos os presentes. Nesse material, além de texto sobre a igreja do Rosário, havia fotos. Dentre eles, uma do primeiro prédio da igreja – figura abaixo. Os alunos se mostraram pouco interessados. Alguns conversaram e outros se posicionaram, sentados, fora da roda que se formou.

Figura 2 – Material distribuído por expositor mostrando o primeiro prédio da igreja do Rosário



Fonte: autor.

No dia sobre o universo evangélico, a atividade começou em sala de aula com os grupos apresentando pesquisas históricas sobre as igrejas pentecostais perto da rodoviária, sobre as transformações dos prédios da Igreja Luterana, e sobre as igrejas Metodista e Anglicana. Abaixo, uma foto da turma durante a exposição.

Figura 3 – A turma durante uma exposição



Fonte: autor.

Depois desse momento, caminhamos até a livraria CPAD. Lá, os alunos passearam pela loja, manusearam e tiraram fotos com livros de autoajuda ou que acharam engraçados – como, por exemplo, um livro com a foto de Damares Alves na capa. Um dos responsáveis pela livraria apresentou o estabelecimento e seu acervo. Uma das alunas disse que gostou de lá porque tinha “café de graça”. Abaixo, coloco uma foto dos alunos prestes a entrarem na livraria.

Figura 4 – Alunos na frente da CPAD



Fonte: autor

Já na semana seguinte às atividades, porque era final de semestre, os alunos foram avaliados pelos seus professores sobre o que aprenderam com o passeio. No capítulo seguinte, utilizaremos essas respostas – bem como uma entrevista e as respostas a um formulário – para investigar a percepção que os alunos do segundo ano – e seu professor – tiveram das atividades desenvolvidas pelos extensionistas. Explicamos, logo abaixo, por que não trabalhamos com a turma de primeiro ano.

CAPÍTULO III: PERCEPÇÕES DE PROFESSOR E ESTUDANTES DO COLÉGIO PAULA SOARES

Neste capítulo, nos deteremos sobre o que os alunos do segundo ano aprenderam e acharam das atividades que foram desenvolvidas com eles – com especial atenção para a diversidade religiosa. Para isso, utilizaremos as respostas de um questionário que quatro alunas²² se disponibilizam para responder²³, bem como as respostas que toda turma deu a uma questão²⁴ em uma prova formulada e aplicada pelo professor de Sociologia, Álvaro²⁵. Também entrevistamos²⁶ Álvaro e lhe perguntamos sobre sua formação, o projeto, os alunos, e diversidade religiosa na escola.

No dia 17/08/2023, fui até o colégio observar o professor de Projeto de Vida aplicar a avaliação sobre a saída de campo para a turma de primeiro ano. Havia apenas cinco alunos na aula e depois que o professor comunicou que a avaliação não precisava ser entregue naquele dia, os alunos se reuniram para conversar e apenas um deles entregou a atividade. Sobre a saída, esse aluno escreveu: “Foi um passeio bastante intuitivo, conversamos sobre a ascendência negra do Mercado, de algumas igrejas, caminhamos pelo centro”.

Como descrito acima, a turma, que se portou de forma indiferente ao projeto na saída de campo, repetiu o comportamento em sala de aula. Como eu já tinha percebido outra postura mais engajada com a turma do segundo ano, que participou das atividades do projeto duas vezes, decidi seguir a pesquisa somente com essa turma.

²² Três alunas e um aluno.

²³ O formulário foi disponibilizado para elas no dia 21/09/2023 e foi respondido por todas no mesmo dia. Cf. o Apêndice A.

²⁴ “Desenvolva texto opinando sobre a importância do estudo das religiões na escola pública usando os dois encontros proporcionados pela UFRGS”. A prova foi aplicada no dia 21/08/2023 e respondida por 16 alunos. Tivemos acesso às respostas no dia 28/08/2023.

²⁵ Álvaro é um nome fictício, bem como os dos alunos que citaremos nominalmente a seguir.

²⁶ A entrevista aconteceu em 27/11/2023.

Álvaro tem graduação, mestrado e do doutorado em História. Porém, nos últimos anos, tem sido professor de Sociologia e Filosofia na trilha²⁷ de Relações de Gênero no colégio Paula Soares.

Ao ser perguntado o porquê de ter aceitado fazer parte do projeto, Álvaro disse que sempre que pode aceita a participação dos alunos das universidades em suas aulas. Contudo, faz um comentário interessante sobre a parte de religião:

Em relação à religião [...] eu sou, assim, como é que eu vou te dizer [...] primeiro eu vou ter que falar um pouco, eu não acredito muito, tá? Eu sou uma pessoa um pouco agnóstica em relação a acreditar na religião. Quanto mais se estuda história e mais se estuda a sociedade [...] tu acaba te afastando um pouco daquilo que a religião impõe a você. Mas [...] isso não influi no meu jeito de dar aula. Já dei aula de religião. Não gosto. Mas também respeito totalmente a religiosidade de cada um. E eu acho importante. Tá? Eu acho assim, é, não faz mal, tá, o aluno ele tem que se sentir bem naquilo que ele não compreende. Então, buscar em compreensão da própria humanidade na religião, eu não vou discutir. Eu acho que é um caminho. O que me incomoda um pouco na religião são os extremismos, assim. Que [...] acab[a] levando para uma linha um pouco conturbada de entender esse processo, mas [...] a participação de vocês aqui no projeto... mostrar algo que pra muitos é diferente... é válido e eu acho que não pode ficar só numa religião tem que ficar em todas. Porto Alegre é muito diversificada nas religiões. Eu concordo que a religião ela... mesmo hoje não sendo algo obrigatório, entre aspas, na escola, ela deve continuar.

Na primeira vez que fomos até o colégio para falarmos com a coordenação, uma das professoras presentes disse que o projeto não poderia ser desenvolvido nas aulas de Sociologia, porque o professor não gostava de religião. Nessa fala transcrita acima, podemos ver como Álvaro tem um posicionamento liberal que vê a religião como impositora e como algo que pode levar a extremismos. Também podemos ver que ele tem ressalvas a umas das características da religião que Geertz (2008) chama de “formulação de conceitos de uma ordem de existência geral”.²⁸ Desse modo, não é estranho, mas mesmo assim surpreendente,

²⁷ O Novo Ensino Médio define uma carga horária de matérias obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa) e uma carga horária que o aluno cumprirá dentro de um Itinerário Formativo escolhido por si dentre as opções ofertadas pela escola. Um Itinerário Formativo é um “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho” no qual o aluno se dedicará a uma área do conhecimento. Dentro de um Itinerário, uma Trilha de Aprofundamento, ou Aprendizado, são disciplinas da área de conhecimento do Itinerário (BRASIL, 2024).

²⁸ Geertz (2008) define religião de uma maneira universal e trans-histórica dividida em seis partes. Para ele, religião é “(1) um sistema de símbolos que atua para (2) estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da (3) formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e (4) vestindo essas concepções com tal aura de fatalidade que (5) as disposições e motivações parecem singularmente realistas” (GEERTZ, 2008, p. 67). O ponto que nos interessa aqui, o terceiro, fala sobre a segurança cosmológica que a religião dá aos crentes. Ela precisa posicionar os humanos frente à Natureza,

que no dia da atividade sobre o mundo evangélico, depois da exposição dos extensionistas, enquanto os alunos saíam da sala, Álvaro perguntou, tentando fazer uma brincadeira com uma aluna evangélica, “Quanto custa a salvação na tua igreja?”.

Porém, pedagogicamente, ele acredita que a religião deve estar na escola, veremos mais disso a seguir. Ao ser perguntado por que escolheu aquela turma para participar das atividades, Álvaro disse:

Bom, aquela turma teve um motivo específico. Como eu dou aula para todo o ensino médio, então eu tenho aula todos os primeiros, segundos e terceiros anos, com disciplinas diferentes, a ideia de escolher aquela turma, ou seja, a turma 202, aqui, do Paulo Soares, que é uma turma que eu dou Sociologia para eles e dou Relações de Gênero, ela foi escolhida pela diversidade religiosa que há dentro da turma. Eu tenho nessa turma um aluno que é Testemunha de Jeová e, então, tu imagina assim nas aulas de gênero onde tu vai falar da diversidade é... de gênero que existe, da sexualidade, e esse aluno ele é receptivo. Então, ele, ele não foi aquele aluno que bateu de frente, ele tentou, ele tenta, ele entende a diferença. Então eu achei importante fazer esse contraponto trazendo, no caso, escolhendo essa turma, porque ela foi escolhida justamente pela diversidade que nós temos dentro dela. Tem uma, três, quatro tipos de religião dentro dessa turma. E o importante foi pelo aluno que é Testemunha de Jeová.

Aqui, podemos ver a entrada da diversidade religiosa. Primeiro, como ela faz parte da turma – na fala, marcada pela presença de um aluno Testemunha de Jeová. Depois, de maneira implícita, como ferramenta de educação para o diferente e para o convívio democrático, como vimos no Capítulo I. Isso fica mais evidente em outra resposta, dada à pergunta “você levou em consideração a diversidade religiosa na escola [ao escolher participar do projeto]?”. Álvaro disse:

100%. Acho que é essa diversidade que faz a diferença. Eu acho que é a partir da diversidade que a gente cria pessoas que pensam, que interagem em relação a esse conhecimento. O... quebrar esses paradigmas, esses dogmas de religiões que só vão pelos... que tudo que falam que é o certo, vão por esse caminho que “a minha é certo e o resto é errado”. Eu acho que essa diversidade acaba diminuindo um pouco essa... esse extremismo religioso dentro de todas as religiões, na verdade, né?

dando-os explicações de todos os acontecimentos, um lugar seguro, onde se sabe das coisas; isso é necessário para que não se caia no Caos, o maior medo dos homens. Para isso, religiões operam símbolos como verdades transcendentais. Asad (2010) contesta essa definição de Geertz e se coloca em fazer de uma definição historicamente situada e política do que *pode ser* religião.

Esse valor da diferença também apareceu nos escritos dos alunos. Por exemplo, Roberta escreveu em sua prova:

então pra mim é superimportante pois esses dois encontros que tivemos aprendi muita coisa, poderíamos ter mais para prender mais sobre o assunto. Eu fui criada no mundo evangélico meus pais sempre me ensinam normas de lá, o que eles acham errado pela crença deles, então só tive experiência e ensinamento desta religião e daquelas normas, para mim esses encontros foram muito bons para mim aprender sobre outras religiões. Aprendi quando fundou as igrejas como funciona o ritual deles. Meus pais nunca me proibiram de aprender coisas de outras religiões eles são bem abertos em relação a isso, creio que esse seria um dos pontos de importância dessa aprendizagem religiosa pois também tem pais que não deixam os adolescentes terem outras religiões e acabem aprendendo e tendo o conhecimento somente da religião em que os pais são. Então com esse assunto e tema abordado em escola pública é ótimo e superimportante.

Tanto na prova, quanto no formulário, Roberta falou sobre pais que, diferentes dos seus, não deixam seus filhos aprenderem sobre outras religiões. Podemos apontar aqui uma das potencialidades da diversidade religiosa na escola pública: promover o conhecimento dos alunos de si mesmos e dos outros e, como lembrando Montero (2023), tornar presente a diversidade religiosa que não é vivida no cotidiano familiar. O que pode levar ao convívio democrático do respeito às diferenças.

No geral, nas provas, os alunos escreveram sobre a “diminuição [de]” e “minar” preconceitos e “evitar desinformação”

Através desse material, também podemos ver como os alunos foram impactados quando imagens que tinham foram quebradas. Uma aluna escreveu:

Acredito que seja importante o ensino das religiões nas escolas por ser uma forma de ensinar sobre respeito, aceitação de diferentes crenças. Por exemplo, nos encontros que tivemos com a UFRGS, falamos sobre igrejas evangélicas, e com isso vimos que uma das vertentes da religião, apoia causas LGBTQIAP+²⁹, e isso realmente me surpreender. Então acho importante entrar mais a fundo nestes assuntos, para termos o estudo e as informações necessárias.

²⁹ Essa surpresa pode ter vindo durante a apresentação sobre a Igreja Anglicana, que, em 2002, deixou à escolha das igrejas e dioceses a possibilidade de abençoar casamentos homoafetivos. Em 2022, foi confirmada a sacralidade de casais do mesmo sexo e, em 2023, o Conselho do Arcebispo da Igreja da Inglaterra autorizou que casais homoafetivos tenham uma cerimônia de bênçãos para celebrar suas uniões. Essa decisão causou uma ruptura: “Como consequência, arcebispos de 10 das 42 províncias da Comunhão Anglicana global (Sudão do Sul, Chile, Oceano Índico, Congo, Mianmar, Bangladesh, Uganda, Sudão, Alexandria e Melanésia) declararam que não reconhecem mais a liderança do arcebispo de Canterbury” (WIKIPEDIA, 2024, tradução livre).

Um aluno escreveu algo no mesmo sentido. Para ele, com o ensino das religiões nas escolas “podemos minar preconceitos que determinadas religiões sofrem e também minar a generalização de ideias que determinadas religiões pregam e outras não”.

Há uma prova que traz um posicionamento um tanto original e crítico:

Em minha opinião, o ensino religioso atualmente nas escolas não poderia ter pois tratam com muita fidelidade o ensino católico, fazendo com que as outras religiões passem a ser inferiores. Mas na apresentação que tivemos, deu para entender o por que de ser tão presente. E se toda escola pública trouxesse História como eles nos apresentaram, acho que levaria mais em conta, pois foi algo de se interessar ao passado e ver como o centro e ruas se conectam a tudo isso. Também mostraram o levantamento das igrejas, despertando mais o passado, ligado com o presente.

Podemos supor que essa aluna teve más experiências com um Ensino Religioso potencialmente proselitista – para o lado católico – no ensino fundamental. É interessante notar como ela tem consciência de que aquele ensino inferiorizava outras religiões. Porém, o modo de tratar e apresentar as informações de outras religiões pelos extensionistas mostrou outra possibilidade de ensinar religião na escola.

Inclusive, quando perguntado sobre o que os alunos comentaram sobre o projeto com ele, Álvaro disse que eles sentiram falta de aprender sobre as religiões afro e o Mercado Público, algo que eles acabaram vendo em outros projetos de extensão da UFRGS que também desenvolveram atividades lá.

Acima, vimos o lado mais positivo do que os atores disseram. Vamos, agora, para o outro lado.

No formulário, para a pergunta “A atividade modificou sua percepção sobre a diversidade religiosa em Porto Alegre?”, três das quatro alunas responderam variações simples de “sim”. Contudo, Carla escreveu:

Não muito, talvez pelo fato de as aulas que nos deram terem sido de Igreja Católica e Evangélica, o que é explanado na própria estética urbana da cidade. A sua diversidade religiosa talvez fosse mais visível nas apresentações sobre religiões de matriz africana por exemplo, pois não são tão evidenciadas nem mesmo na estrutura da capital.

Fica explícito, mais uma vez, que o fato de que nem todas as atividades terem sido desenvolvidas com uma só turma gerou faltas. Podemos notar, na fala de Carla, uma

percepção de hegemonia das religiões cristãs e das religiões de matriz africana como sendo o caminho para se vislumbrar a diversidade.

Em sala de aula, os alunos disseram que gostaram do conteúdo e das formas com o qual foram apresentados, mas no formulário algumas coisas diferentes apareceram.

Primeiro Carla reforça que as apresentações foram boas:

Achei ótima, os trabalhos dos alunos da UFGRS estavam bem desenvolvidos e organizados, com imagens que proporcionavam um maior entendimento e explicações simples. A oportunidade de atividades participativas que eles se dispuseram a dar para os alunos do Paula Soares me deixou bem satisfeita. Fiz algumas perguntas um pouco mais complexas, e os professores que estavam ali orientando responderam muito bem.

Mas, ao responder o que mudaria para melhorar as apresentações, diz:

Talvez mais envolvimento na apresentação por parte dos alunos, porque muitas vezes durante a apresentação, quem estava apresentando se manteve sentado e com uma voz monótona. Acredito que a oratória e expressão corporal sejam uma das formas mais cativantes de manter o interesse da plateia e melhora a experiência.

Através desse depoimento, Carla aponta que os extensionistas precisam de mais preparo para falar com os alunos.³⁰ Roberta chegou a apontar uma atitude dos expositores que ela julgou como antiética, apesar de ter gostado das apresentações:

Muito. Eu gostei, mas teve uma pessoa que não lembro o nome que fez uma piada sobre os cristãos, igreja evangélica, achei antiético, já que ele estava sendo referência no lugar para nos aprendermos.

Mateus também comentou sobre as apresentações. Para ele, as apresentações poderiam ser feitas fora da sala de aula – assim como nos Circuitos:

Não gostei do tempo de apresentação, acredito que todos os dias os alunos se deparam com professores ensinando da forma tradicional, apenas falando e apresentando. Acredito que nas atividades de vocês, vocês poderiam falar menos, e aumentaram o tempo na saída de campo, ou até mesmo em vez de fazer a apresentação na sala de aula e depois sair, fazer a apresentação na própria saída de campo, assim fugindo da parte “chata” de apenas falar na sala de aula. Por outro

³⁰ Teria sido interessante ter sido interessante tratar das percepções dos estudantes da UFRGS sobre as atividades, algo que ficou fora do escopo deste trabalho.

lado, acho muito interessante as saídas de campo, pelo exato motivo que reitero sempre, essas atividades sempre são bem-vindas, pois é uma forma de fugirmos do tradicional e isso sempre chamará mais a atenção do aluno.

Contudo, replicar os Circuitos levaria muito mais tempo do que a escola pode disponibilizar.

Carla ainda ressaltou que ficou “decepcionada” de não ter entrado em nenhuma igreja. Outra, Roberta, disse que viu apenas fotos e que numa próxima edição do projeto gostaria de ver aqueles lugares pessoalmente.

Precisamos ressaltar que apesar dos problemas apontados, alguns alunos foram afetados pelo projeto e fizeram reflexões sobre religião e família, sobre preconceitos e generalizações indevidas.

Além disso, os alunos avaliaram como positiva a presença da UFRGS no colégio. Carla, Roberta e Mateus ressaltaram, respectivamente, em seus comentários, o estímulo que é a aproximação da universidade pública com o a educação básica também pública:

Acho de grande importância essa ligação entre ensino básico e superior, porque incentiva muitas vezes os alunos a irem em busca e criarem interesse em entrar na faculdade, além de proporcionar uma boa experiência educacional.

Acho superimportante para os estudantes da escola e para os alunos da UFRGS. Para eles, o contato com [os estudantes] fazem muita diferença e, [para] nós, como alunos de escola, é incentivador para que chegamos lá.

Acho muito interessante, eu particularmente estudava em uma escola particular até ano passado, no Marista Rosário, e percebo que principalmente nas escolas públicas, essa aproximação é muito importante, pois assim abrirá portas que não conseguiremos sem a UFRGS. Falo isso não só pela questão financeira, mas também pela questão de logística que a UFRGS pode ajudar!

Antes de finalizar, é interessante trazer algo dito por outro aluno em sua prova. Ele escreveu: “Uma das coisas que a UFRGS mostrou sobre a importância da religião na escola pública é justamente seu início/vínculo com a religião, *um fato disso é que na entrada da escola tem um Cristo*” (destaque adicionado).

Esse relato se precisa ser notado porque ele dá atenção central para uma materialidade, parte da construção e da intencionalidade dos Circuitos, do Pé de Passagem e do projeto desenvolvido da escola.

Através das exposições feitas pelos extensionistas, esse aluno conseguiu ver de uma nova forma algo que, antes das apresentações, talvez fosse ordinário.

CONCLUSÃO

O mote do capítulo I foi a religião na escola. Nele, tentamos construir um cenário de como a religião aparece nesses locais tanto de forma teórica, quanto de forma prática. Para isso, recorreremos a estudos que partiram de leis – para acompanhar como a diversidade religiosa mudou o Ensino Religioso – e de estudos etnográficos – para vermos como a religião é parte do cotidiano escolar para além da disciplina Ensino Religioso. Falamos, no capítulo II, sobre projetos de extensão atentos para a diversidade religiosa e da adaptação de um deles para ser trabalhado com o ensino médio de uma escola pública.

No terceiro capítulo, mostramos a percepção dos atores – dos alunos e do professor – que foram o público do projeto. Pudemos ver que o projeto tratou de religião de um modo histórico que agradou os alunos. Eles ficaram surpresos com algumas informações que aprenderam e falaram que a educação na escola pública pode diminuir preconceitos. Contudo, uma aluna apontou que os expositores precisam de mais preparo para fazerem suas apresentações de modo mais eloquente. Por fim, apontaram que a presença da UFRGS na escola é um estímulo para o futuro.

Antes de finalizarmos, gostaríamos de reafirmar a importância da discussão sobre religiões nas escolas – tanto através do Ensino Religioso, quando de outros projetos. Para Kadlubitski e Junqueira (2011), o Ensino Religioso pode “desencadear o respeito à tolerância para com o diferente”. E aí é preciso lembrar da atualização que Miranda (2021) faz do termo tolerância.

Diferente de uma concepção liberal e moderna segundo a qual o Estado só deve intervir no funcionamento ou regulamentação de cultos quando estes atentarem contra os direitos de outras pessoas ou da sociedade, a concepção pós-moderna “funciona como um instrumento de reconhecimento da diferença entre os sujeitos, a partir de intervenções político-institucionais sobre os limites da cidadania e os modos de seu exercício. Nesse sentido, a tolerância não pode ser tratada como um princípio abstrato, mas como um processo de interação social, que delimita fronteiras para modos violentos de expressão do racismo no campo religioso” (p. 21).

Assim, através dessa concepção, as vítimas de racismo religioso buscam a intervenção do Estado para a sua proteção e responsabilização dos culpados pelas violências que sofrem. O texto de Miranda fala de um ponto de vista das lutas dos terreiros contra violências, mas podemos colocar que uma intervenção “político-institucional” necessária para a superação da

intolerância e do racismo religioso é o ensino e o reconhecimento da presença das religiões na escola para a formação de cidadãos que respeitem diferenças.

Outra escolha política necessária é o planejamento – tanto para os professores, quanto para os projetos de extensão. Segundo Corazza (1997), planejar a aula é uma oportunidade que professores têm de desenvolver e aplicar currículos contra hegemônicos. Para que esses planejamentos sejam possíveis, Junqueira (2019) argumenta que professores precisam de uma formação adequada para que possam apresentar a diversidade religiosa através das dinâmicas entre as religiões, não só através de suas características internas: é necessário que o currículo leve os alunos para além da superfície para que assim possa atuar como elemento transformador e libertador para a formação de cidadãos com valores democráticos tolerantes.

Talvez assim seja possível que os alunos atinjam duas das competências da BNCC para o Ensino Religioso no ensino fundamental: “2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios” e “3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida” (BRASIL, 2018).

Os projetos de extensão universitária que trabalham com a diversidade religiosa (tanto) no ambiente encolar (quanto com o público geral) também podem almejar desenvolver essas competências nos alunos através de seus planejamentos. Como apontou Junqueira (2019), é necessário que os professores tenham uma formação adequada para trabalhar com a diversidade religiosa. Porém, a realidade – pelo menos no Rio Grande do Sul – é outra: além de professores serem escalados para darem aula em disciplinas diferentes da sua formação, há questões de preferência do professor (de não querer tratar sobre religião ou de dar aula prevalecendo apenas uma), de preparo, capacitação, precariedade de condições de trabalho (tempo para preparar aula, remuneração, a necessidade de trabalhar com muitas turmas para fechar a carga horária) etc. Nesse cenário, a participação das universidades com seus professores e expositores preparados – através da leitura de boas pesquisas, tempo para prepararem suas apresentações e supervisão de professores – pode ajudar as escolas públicas a atingirem os objetivos postos pela BNCC.

Por fim, o art. 10 da RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 (BRASIL, 2018c) diz que a extensão deve passar por uma autoavaliação crítica para o aperfeiçoamento da formação dos estudantes, da qualificação do professor e da relação com a sociedade. Esperamos que este trabalho contribua neste sentido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo. Religião na Metrópole Paulista. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n.56, p. 15-27, 2004.

ARAÚJO, Marcella; TONIOL, Rodrigo. Pé de Passagem: sobre as potencialidades das caminhadas como atividades de ensino, pesquisa e extensão. **Debates do NER**, [S. l.], 2022. DOI: 10.22456/1982-8136.127482. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/127482>. Acesso em: 29 jan. 2024.

ASAD, Talal. A construção da religião como uma categoria antropológica. **Cadernos de campo**, 19(19), p. 263-284, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v19i19p263-284>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BONIFÁCIO, Welberg Gomes. A invisibilidade das religiões afrobrasileiras nas paisagens urbanas. **Produção Acadêmica**, 3(1), 134–147, 2017.

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CNE/CES nº 608/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84291-extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84291-extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20s%C3%A3o%20o,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CAMPOS, Roberta. Pesquisando o invisível: percursos metodológicos de uma pesquisa sobre sociabilidade infantil e diversidade religiosa. **Teoria & Sociedade** (UFMG), v. 17, p. 148-175, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: questões atuais**. 5ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

CUNHA, Magali. **Fundamentalismos**. Disponível em:

<https://religioepoder.org.br/artigo/fundamentalismos/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

GEERTZ, Clifford. “A Religião como Sistema Cultural”. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008.

GIUMBELLI, Emerson; CRISTALDO, Rafael; FUCKS, Gabriel. SANTUÁRIOS CATÓLICOS EM PORTO ALEGRE: OBSERVAÇÕES SOBRE SUA DIVERSIDADE.

Debates do NER, [S. l.], 2022. DOI: 10.22456/1982-8136.124822. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/124822>. Acesso em: 29 jan. 2024.

GIUMBELLI, Emerson; HEBERLE, Fernanda; KERBER, Mônica. Religião, cidade e modernização: três casos distintos em Porto Alegre. In: Giumbelli e Tavares (orgs.). **Religiões e temas de pesquisa contemporâneos: diálogos antropológicos**. Salvador: EDUFBA, 2015.

JUNQUEIRA, S. A diversidade religiosa na Escola: o que e como? **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 05–25, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1982-6605.2018v15n1.38676.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Cultura e diversidade religiosa: diálogo necessário em busca da Fraternidade Universal. **INTERAÇÕES**, v. 5, n. 8, p. 123-139, 2011.

MIRANDA, Ana Paula M. de. A "política dos terreiros" contra o racismo religioso e as políticas "crisofascistas". **Debates do NER**, [S. l.], 2021.

MIRANDA, Júlia. Elementos para uma cartografia da fé: usos religiosos do espaço urbano e interpelação da laicidade. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v.19, n.2, 2016, p. 86-110.

MONTERO, Paula. Da liberdade religiosa ao pluralismo: a diversidade como valor no Ensino Religioso Escolar no Paraná. **Horizontes Antropológicos**, v. 29, n. 65, p. e650406, 2023.

RIBEIRO, Claudio de O. **Pluralismo Religioso**. 2022. Disponível em:
<https://religioepoder.org.br/artigo/pluralismo-religioso/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SOUZA, Alana Sá Leitão. “Tia, o que é Religião?”: Religião, corpo e negociação entre crianças na cidade mais evangélica do país. **Debates do NER**. 1(33): 101-136, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **RESOLUÇÃO Nº 75/2019**. Porto Alegre, 2019. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202413>. Acesso em: 13 fev. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **RESOLUÇÃO Nº 029, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2021**. Porto Alegre: 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2022/09/Res-029-Insercao-atividades-extensao-nos-curriculos-de-graduacao.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Comissão de Curricularização da Extensão do IFCH/UFRGS. **Relatório Parcial de Atividades (Março-Agosto de 2022)**. Porto Alegre, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Extensão. **CATÁLOGO DA EXTENSÃO 2022**. Porto Alegre, 2023. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/prorext/prorext-lanca-nova-edicao-do-catalogo-da-extensao/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

VIEIRA, Daniele Machado. **Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970):** geografia histórica da presença negra no espaço urbano. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2017.

WIKIPEDIA. **Homosexuality and the Anglican Communion**. 2024. Disponível em:
https://en.wikipedia.org/wiki/Homosexuality_and_the_Anglican_Communion. Acesso em: 4 fev. 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A – FORMULÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS

Título: Questionário sobre as saídas de campo

Descrição: Olá! Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre a sua percepção dos encontros organizados por estudantes da UFRGS (ofertados para a sua turma nos dias 7 e 14 de agosto). O questionário não vale nota, mas pedimos que você desenvolva as questões dissertativas o melhor possível. Não há resposta certa ou errada, você pode ser totalmente sincero/a/e!

1. Qual o seu primeiro nome?
2. O que você achou da atividade? Por quê?
3. A atividade modificou sua percepção sobre a diversidade religiosa em Porto Alegre?
4. Considerando o formato dos encontros e a apresentação dos conteúdos, do que você gostou e do que não gostou? Justifique a sua resposta.
5. O que você acha que poderia ser alterado para melhorar a sua experiência?
6. Você gostaria de uma segunda edição dos passeios?
7. Se sim, há algo que você gostaria de ver?
8. O que você acha da UFRGS se aproximar das escolas para propor atividades? Justifique sua resposta.