



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Pedro Castanheira de Freitas

Mostra Sobre Diversidade Religiosa:

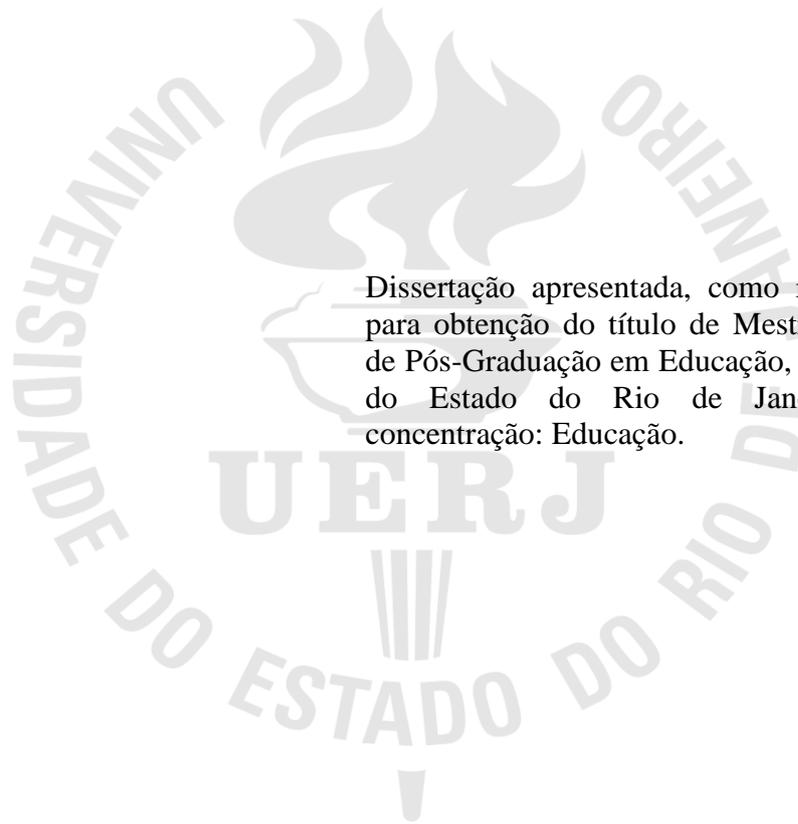
frestas e sementes em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

Pedro Castanheira de Freitas

**Mostra Sobre Diversidade Religiosa:
Frestas e Sementes em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Stela Guedes Caputo

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F866 Freitas, Pedro Castanheira de.
Mostra Sobre Diversidade Religiosa: frestas e sementes em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro / Pedro Castanheira de Freitas. – 2016.
121 f.

Orientadora: Stela Guedes Caputo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. História - Estudo e ensino – Teses. 3. Discriminação religiosa – Teses. 4. Religião nas escolas públicas – Teses. I. Caputo, Stela Guedes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37::2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Pedro Castanheira de Freitas

**Mostra Sobre Diversidade Religiosa:
Frestas e Sementes em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 29 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Stela Guedes Caputo (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Cinthia Monteiro de Araújo
Faculdade de Educação UFRJ

Prof^a. Dr^a. Mailsa Carla Pinto Passos
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Para Carla e Antonio, meus caminhos.

AGRADECIMENTOS

“Professor, este seu texto me fez lembrar de um orixá chamado Tempo”. Thais Costa, então minha aluna, fez este comentário quando lhe apresentei um texto, também de agradecimento, em 2013. Um orixá chamado Tempo. Ela me explicou que este orixá é muito raro e que é cultuado somente nos terreiros de Nação Angola. Falou que o Tempo representa a árvore primordial, a vida, o correr da vida. Deixo este relato aqui como uma homenagem a todas as alunas e alunos que tanto me ensinaram ao longo dos meus 15 anos de magistério. Começo este agradecimento destacando alguns estudantes com os quais aprendi e ainda aprendo muito e pelas quais tenho especial admiração e afeto (professor também tem seus favoritos): Áurea Figueira, Eduardo Leocádio, Isabel Germanotta, Isabella Souza, Liège Nonvieri, Sarah Bastos, Taiane Mattos, Tássia Rabelo.

Além destes professores, tive outros, que são parte essencial desta caminhada. Agradeço a Diva Sette, que me ensinou a ler o mundo e as letras, aos meus eternos mestres Marcos Alvito e Magali Engels, meus eixos temáticos e cronológicos na UFF, ao Andre Pereira, Amilcar Pereira e à Stela Caputo que em diferentes momentos me orientaram e são responsáveis por parte do que sou hoje (a culpa também é de vocês).

Agradeço ao grupo Ilè Obà Òyó, grupo de amigos que me ensinaram na luta, nas conversas, no texto e na ralação coletiva. Agradeço a todos os colegas professores das escolas que me desnortaram e me obrigaram a rever o meu prumo.

Agradeço o apoio, o carinho e a paciência dos meus familiares: meu pai Chico Lá, meu pai Luiz Felipe de Carvalho, meus irmãos Sergio Castanheira e Jorge Potiguara, minha tia Gloria Freitas e, em especial, à minha tia Linda Medeiros, minha sogra Mara Medeiros e à minha mãe Jana que seguraram a barra com o meu filho garantindo dias preciosos para a pesquisa e produção desta dissertação. Um agradecimento especial também à Emilia Jomalinis, que se tornou minha irmã por direito e merecimento.

Agradeço aos meus amigos que me aturaram quando nem eu me aturava mais: Tânia, Tatiana e Laíse, companheiras de trabalho e de luta. Em especial à Liliane, amiga que está do meu lado nas angústias e alegrias cotidianas, nem que seja por áudios de rede social.

Agradeço às amigas que, apesar de não termos mais relação cotidiana, estão presentes em tudo o que eu faço. Em especial, Nina Almeida e Maíra Abraão.

Agradeço à Carla Medeiros, minha companheira, meu amor, por toda estrada que passamos juntos e por todos os mundos que construímos lado a lado. Por cada gole de café

que tomamos para respirar e entrelaçar as tardes com amor. Por todos os dias, por todas as noites, por todos os amanhã, por todos os mundos que inventamos e inventaremos.

Agradeço também ao meu filho Antonio. Agradeço por estar sempre presente gritando no meu ouvido que há muita vida além da dissertação. Que sua alegria contagiante inunde o nosso mundo e que eu siga ao seu lado encantado por cada passo descompassado, por cada dança, por cada brincadeira. Obrigado por ser a minha casa.

Termino este agradecimento com uma homenagem ao estudante Roberto de Souza que, aos 16 anos, foi um dos cinco jovens assassinados na chacina de Costa Barros no final de 2015, quando policiais militares acertaram 111 tiros no carro em que eles estavam. Roberto era aluno do primeiro ano do Colégio Estadual professor Murilo Braga e, provavelmente, seria meu aluno em 2016. Não é nem nunca mais será. Minha homenagem a ele e a todos os meninos-rio que secaram antes do tempo. Que o vapor de suas águas se transformem em nuvens e reguem novas plantas, flores e frutos por aí. Por um mundo onde as sementes germinem e os frutos brotem sem serem violentamente podados, sigamos.

Se não consegui transmitir, naquilo que conto, a ambiência em que eram mergulhados o auditor que eu fui e aqueles que vi, atentos, frementes ou recolhidos, isso é porque me tornei homem, logo, uma criança incompleta, e, portanto incapaz de recriar o maravilhoso.

Birago Diop

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa

RESUMO

FREITAS, Pedro Castanheira. *Mostra Sobre Diversidade Religiosa: frestas e sementes em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro*. 2016. 121 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta dissertação tem por objetivo analisar um projeto bienal desenvolvido em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro: a Mostra Sobre Diversidade Religiosa. Esta atividade é elaborada inicialmente por três professoras de História e produzida por professores e alunos nos anos de 2011, 2013 e 2016. Procurei refletir sobre como os agentes educacionais envolvidos neste projeto abordam a temática da diversidade religiosa e refletem sobre discriminação no contexto deste evento. A Mostra provocou debates e questionamentos sobre o que deve ser ensinado em História e sobre a função desta disciplina, principalmente entre as professoras e responsáveis. Além disso, trouxe para o centro das reflexões a discriminação racial e religiosa presente na escola pública, em especial contra alunos adeptos de religiões de matriz africana, uma das justificativas das professoras para a elaboração desta atividade. Analiso como professoras se posicionam em relação aos conflitos presentes na escola e como entendem o papel da Mostra em relação a isto. Alguns estudantes, ao produzir os trabalhos relacionados à Mostra, apresentaram exemplos de discriminações religiosas nas escolas, bem como possíveis formas de enfrentar esta questão. Nas palestras relacionadas à Mostra, alunos, ao se posicionarem sobre as religiões, por vezes de forma contrária aos palestrantes, trouxeram para a escola os seus conhecimentos sobre o tema. Ao final da dissertação, reflito sobre a importância do trabalho coletivo na escola e sobre os possíveis caminhos da Mostra.

Palavras-chave: Discriminação Religiosa na Escola Pública. Escola Laica. Ensino de História.

ABSTRACT

FREITAS, Pedro Castanheira. Exhibition on Religious Diversity: cracks and seeds in a Rio de Janeiro's north zone school. 2016. 121 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This thesis aims to analyze a two-year project developed in a Municipal School in the city of Rio de Janeiro: the Exhibition on Religious Diversity called “Mostra Sobre Diversidade Religiosa”. This activity is developed initially by three history teachers and produced by teachers and students in the years 2011, 2013 and 2016. I tried to reflect on how the educational agents involved in this project address the issue of religious diversity and reflect on discrimination in the context of this event. The Expo sparked debates and raised questions about what should be taught in History and the role of this discipline, especially among teachers and parents. Besides that, I brought to the center of reflections the presence of racial and religious discrimination in public schools, particularly against students' supporters of Afro descendent religions, one of the reasons why the teachers developed this activity. I analyze how teachers are positioned in relation to the conflicts in the school and how to understand the role of the Expo in this regard. Some works produced by students presented examples of religious discrimination in schools, as well as possible ways to address this issue. In lectures during the Expo, students positioned themselves about religion issues, sometimes contrary to the speakers, bringing to the school their personal knowledge. At the end of the thesis, I reflect on the importance of collective work in school and on possible ways of the Expo.

Keywords: Religious Discrimination in Public School, Laic School, History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Cartaz com os produtos à venda em uma loja de artigos religiosos na Feirinha da Pavuna (RJ).	17
Figura 2 -	Foto da Paróquia Nossa Senhora do Carmo feita por aluno da escola Elisa Lucinda, destacando a imagem da Virgem Maria carregando o menino Jesus.	30
Figura 3 -	Mural produzido na escola municipal Edméa Dulce de Barros Franco no município de Quatis – RJ	31
Figura 4 -	Postagem no <i>Facebook</i> de Ademir dos Santos em 13 de outubro de 2014, então aluno do 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Murilo Braga: foto com o quadro produzido pela professora de Ensino Religioso no mesmo dia. Ao lado, comentários sobre a imagem referendando a crítica feita.	37
Figura 5 -	Meninos apontam o dedo para uma menina e dizem: “Garota, você é muito estranha.” “É a única católica macumbeira”.	41
Figura 6 -	Manifestação em frente a Escola Municipal Francisco Campos em Vila Isabel, Rio de Janeiro em 9 de setembro de 2014. Arquivo do Grupo de Pesquisa Ilé Oba Oyó.	50
Figura 7 -	Professora apóia diretora. Na sua camisa está escrito: “Respeite as regras da escola”. No seu cartaz: “#confionaescola Eu apoio a diretora”. 9 de Setembro de 2014. Arquivo do Grupo de Pesquisa Ilé Oba Oyó.....	51
Figura 8 -	Conflito entre alunos (que afirmavam ter havido discriminação religiosa) e professora (que alegava não ter ocorrido discriminação) durante a manifestação realizada no dia 9 de setembro de 2014. Arquivo do Grupo de Pesquisa Ilé Oba Oyó.	51
Figura 9 -	Penúltimo quadrinho de história sem título elaborado por quatro alunos da turma 1604 em 2013.....	72
Figura 10 -	Quadrinho final de história sem título elaborado por quatro alunos da turma 1604 em 2013.....	73
Figura 11 -	História em quadrinhos intitulada “A religião de Vandinho” feita por alunos do sexto ano do ensino fundamental em 2013 como parte das atividades da Mostra Sobre Diversidade Religiosa.....	77

Figura 12 - Censo feito com os alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Foto do dia 12 de junho de 2013. 79

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	ESCOLA PÚBLICA, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA	29
1.1	“Jesus Cristo é a nossa páscoa!”	31
1.2	Páscoa na escola Elisa Lucinda: professoras que dizem não	33
1.2.1	<u>“Quando o sexo é pecado”: alunos que dizem não</u>	36
1.3	Escola e eurocentrismo	38
1.3.1	<u>“Garota, você é muito estranha”: normas e hibridismos</u>	40
1.3.2	<u>Religião na escola: entre o “texto principal” e “boxes isolados”</u>	43
1.4	Escola e discriminação religiosa: lei, silêncio e conflito	45
1.4.1	<u>“Preconceito normal”</u>	49
1.5	Discriminação e eurocentrismo nas aulas de História	54
1.5.1	<u>O movimento negro e o ensino de história em disputa</u>	57
1.5.2	<u>Analisar a Mostra é repensar o currículo</u>	59
2	OS CAMINHOS DA MOSTRA SOBRE DIVERSIDADE RELIGIOSA	62
2.1	“Elisão: entra burro, sai ladrão”	62
2.2	A Mostra sem conflitos ou os conflitos da Mostra	66
2.2.1	<u>“Nem os crentes se entendem”</u>	68
2.2.2	<u>O conflito na produção dos estudantes</u>	71
2.3	“Mostrar que o diferente existe e a gente tem que respeitar”	74
2.3.1	<u>Tal qual Vandinho: candomblecistas e umbandistas rompendo o silêncio</u>	77
2.3.2	<u>“Visto Branco, Branco da paz. Sou do Candomblé. E você?”</u>	81
2.3.3	<u>Desconstruindo estereótipos</u>	83
3	A MOSTRA EM QUESTÃO	86
3.1	Aliança com os pares	87
3.2	Resistência de pais e alunos	88
3.2.1	<u>“Não é porque a gente quer não”. A lei 10.639/03 e a legitimidade da mostra</u>	90
3.3	Resistência sutil de professores e da equipe diretiva	91
3.4	A Mostra no currículo de História	96
3.5	“Feudalismo é história. Candomblé não é história.”	101
3.6	Aperta e afrouxa: caminhos e obstáculos da Mostra	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Dez para as cinco da manhã. Amanhece o dia pela primeira vez na casa 3 da rua F, no IPASE¹, Vila da Penha. Ruth e Conceição, duas irmãs de 84 e 80 anos, acordam e se preparam para a fisioterapia de Ruth. Rezam. Católicas fervorosas, as irmãs repetirão este e outros rituais de fé ao longo do dia. Fé marcada nas paredes e nas estantes do quarto, enfeitadas por fotos antigas da família, imagens de santos e de Nossa Senhora. Fé impregnada nos ouvidos, com o som onipresente da rádio catedral ou da TV Aparecida. Conceição vai à missa todo domingo, Ruth vai quando consegue.

Cinco e meia da manhã, amanhece o dia na casa de cima. Glória, sobrinha de ambas, se levanta para preparar o café e desce para colocar a meia de circulação em Ruth. Sergio, marido de Glória, militar aposentado, acorda em seguida. Rezam. Glória segue em sua rotina de tarefas domésticas sem abrir mão dos seus rituais religiosos. Vai à Igreja três vezes na semana (quando consegue) e faz parte de um grupo paroquial. É totalmente contra o aborto. Sobre homossexuais, está aprendendo a aceitar, contanto que “se dêem ao respeito”. Tolera o uso de camisinha, mas acha que a sua distribuição gratuita incentiva o sexo casual. De todo modo, prefere ver seu filho, Sidnei, usando camisinha do que engravidando a namorada. Este também é católico, mas quase não vai à Igreja. Fuzileiro naval, passa boa parte do ano no mar. Caminhos.

A casa tem um puxadinho na parte de trás que amanhece no mesmo horário: cinco e meia. Chico, irmão mais velho de Glória, dorme ali. Músico, compositor e educador popular, prepara-se para ir trabalhar no Museu do Pontal. Ex-seminarista, hoje não segue nenhuma religião. Fala direto com Deus, sem rezar, mas se encanta com os mais diversos rituais de fé. Há pouco tempo leu o Antigo Testamento. Ficou chocado com a violência de algumas histórias e encantado com outras. Mais do que em Deus, crê no amor: entre homens, entre mulheres, entre todos. Crê no amor e na liberdade.

Um de seus três filhos, Jorge, mora na casa principal, no quarto ao lado do de suas tias-avó Ruth e Conceição. Mais um quarto que amanhece às cinco e meia. Jorge se arruma e vai cedo para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), onde faz faculdade de música, com especialização em piano clássico. Aos 22 anos, não se identifica com nenhuma religião e é agnóstico. Por vezes se transveste e sai lindamente montada para

¹ Conjunto habitacional. Tem este nome em referência ao antigo Instituto de Pensões e Assistência aos Servidores do Estado (IPASE), que construiu o conjunto.

festas e shows. Andrógeno, não se identifica com o gênero masculino ou feminino e por isso mesmo não se considera homossexual ou heterossexual. Ele detesta cada vez que um cristão tenta convertê-lo, e acha que há muita hipocrisia no cristianismo. Ao mesmo tempo, admira algumas produções artísticas inspiradas na fé cristã, como “Jesus, Alegria dos Homens”². Sua mãe, Margareth, candomblecista e poeta, fica por vezes hospedada no seu quarto.

Aos trancos e barrancos, em uma dança cotidiana de aproximação, conflitos, afastamentos, todos ali vão vivendo e convivendo com as suas diferenças. Em cada casa da vizinhança, existem famílias como a apresentada acima. Famílias diferentes entre si, com outros pensamentos, rituais, cosmogonias. Famílias com múltiplas maneiras de se apropriar de determinadas religiões, com maior ou menor diversidade aparente, com relações entre os moradores mais ou menos afetuosas, tensas e intensas, com conflitos mais latentes ou mais camuflados. Sem dúvida, nesta e em outras casas, cada pessoa tem uma forma para lidar com a sua fé (ou ausência de fé) e com a fé ao lado.

É o caso da família de Bruno³, 15 anos, aluno da Escola Municipal Elisa Lucinda⁴ entre os anos de 2012 e 2015: “Eu sou tipo ateu [...] Meu primo é católico, minha tia e minha mãe são macumbeiras, meu tio também, e minhas primas também são católicas”. Uma família em que há adeptos de diferentes religiões, além do próprio Bruno, que não tem religião e se definiu como “tipo ateu”. Arranjos diferentes ocorrem nas casas dos seus antigos colegas de turma e de outros estudantes desta escola e da vizinhança.

Bruno é filho da manicure que faz as unhas de Glória, apresentada no início desta introdução. Assim como eles, as demais famílias da região convivem umas com as outras: são conhecidos de vista, amigos, compadres. Compram pão na mesma padaria, conversam no bar da esquina, levam os filhos para as mesmas praças, se consultam no posto de saúde no final da rua, freqüentam as escolas públicas dos arredores. Estas escolas, assim como todas as outras, enfrentam um grande desafio: conviver com a diferença sem silenciar sobre a questão religiosa, sem ignorar os conflitos e sem promover um modelo de fé em detrimento dos demais.

Para um desafio deste tamanho, não há formulas prontas, nem respostas simples e definitivas. Mas há, em algumas escolas, tentativas de encarar esta questão. Um exemplo de

² Em Alemão, *Jesus bleibet meine Freude*, é o coral final da cantata *Herz und Mund und Tat und Leben*, composição de Johann Sebastian Bach em 1716.

³ O nome é fictício. A identidade deste e dos demais alunos da escola Elisa Lucinda será preservada.

⁴ O nome da escola é fictício. Ao pedir autorização na Secretaria Municipal de Educação para fazer a pesquisa na escola, me foi exigido entregar uma cópia deste trabalho antes de publicá-lo, para análise. Optei por fazer a pesquisa sem obter a autorização formal da prefeitura e sem identificar o nome da escola.

atividade neste sentido é a Mostra Sobre Diversidade Religiosa da Escola Municipal Elisa Lucinda, no Rio de Janeiro. Do meu encontro com esta Mostra surgiu a pesquisa que apresento nesta dissertação.

Para explicar como cheguei a Mostra e às questões que norteiam esta pesquisa, preciso antes apresentar alguns aspectos da minha trajetória como professor. Um caminho não linear, cheio de obstáculos, conflitos e angústias que me transformaram e me provocaram a pensar a escola que temos e a que queremos. É, principalmente, um caminho alimentado por encontros.

Encontros, caminhos, perguntas. Este é um movimento que não tem fim, nem começo. Pelo menos, não há como estabelecê-lo. Esta estrada passa por nossas escolhas profissionais, pela faculdade, pelas opções de vestibular, pela escola em que estudamos, pelas relações familiares, etc. Inicia-se antes de nos entendermos por gente e está presente em todo aprendizado, dentro e fora da escola. Para explicar meu caminho até esta pesquisa, invento um início: O meu primeiro encontro como professor de escola pública.

Comecei a dar aulas em 2005, como professor de história em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, em São João de Meriti. Foi um encontro dos bons, daqueles que te tira do caminho, altera seu equilíbrio, redireciona seus passos e provoca sentimentos contraditórios: por um lado, encantamento brotando das pequenas descobertas na relação com os alunos. Por outro, o choque de me deparar com uma série de questões em sala de aula e fora dela para as quais eu não tinha resposta, nem sabia como lidar. Estas sensações estiveram presentes também na minha experiência na rede municipal de Teresópolis, onde trabalhei entre 2006 e 2011 e na rede municipal de Duque de Caxias, onde leciono de 2011 até hoje.

Dentre as questões que me tiravam o sono, uma me chamou especial atenção: o papel da religião nas atividades escolares. Eu, um agnóstico sem grandes convicções religiosas, não tinha até então um interesse em especial por este tema. Percebi, no entanto, que a relação entre religião e escola pública vai muito além das escolhas individuais de seus estudantes, professores e funcionários.

Exemplos não faltam. Destaco aqui alguns. CIEP 175, José Lins do Rego, minha primeira experiência como professor da rede pública, no caso, estadual. No Conselho de Classe do primeiro bimestre, um docente afirmou que determinada aluna já estava reprovada na disciplina dele pois, além de “não querer nada”, ainda comprou livros “satanistas” na bienal do ano anterior. Esta reedição do *Índex católico*⁵, punindo uma aluna por ler o que o professor demoniza, me marcou.

⁵ *Index Librorum Prohibitorum*, (Índice dos Livros Proibidos). Lista de livros proibidos pela Igreja que existiu, com diversas alterações, entre 1559 e 1966.

No Centro Educacional Roger Malhades, da rede municipal de Teresópolis, a coordenadora pedagógica me chamou a atenção por estar usando uma música cantada pela Clara Nunes em sala de aula. Esta cantora, por ser candomblecista, seria uma má influência para os alunos. A música era “Coisa da Antiga” de Nei Lopes e Wilson Moreira e não fala sobre religião. Mesmo assim, não seria recomendado que os alunos ouvissem Clara Nunes, como se a sua existência fosse contrária aos interesses da escola. A mesma coordenadora, anos depois, me chamou na secretaria durante o meu horário de aula para me fazer uma série de perguntas: por que eu não havia me casado na Igreja, se eu tinha religião, se eu acreditava em Deus. Ela, que dizia estar na escola para cumprir uma missão divina, ressaltou novamente a sua preocupação sobre como eu poderia influenciar os alunos.

A estes exemplos se somam outros no mesmo sentido, que acontecem cotidianamente. É uma professora que critica o aluno associando seu mau desempenho à falta de uma orientação religiosa correta, são boatos sussurrados afirmando que determinado aluno ou professor é “macumbeiro” ou ateu e que, portanto, é necessário tomar cuidado com ele e afastar os outros desta “má influência”. Uma prova que termina com uma citação bíblica, uma prece feita em uma reunião com os pais, um mural de páscoa em homenagem a Jesus Cristo. São ações em escolas públicas que contribuem para transformar a prática pedagógica em uma atuação missionária.

Em minha atividade como professor de História também tive que lidar, diversas vezes, com conflitos que tem como pano de fundo a religião. Temas como “Primeiras organizações humanas”; “Evolucionismo”; “Revolta dos Malês”, “Escravidão e processo de abolição no Brasil” “Inquisição”, “Independência do Haiti” “Sociedades Indígenas”; “Sociedades Africanas”, dentre outros,⁶ costumam suscitar comentários repletos de discriminação religiosa ou provocação a algum estudante de uma crença distinta da maioria. Alguns alunos chegam a se negar a estudar determinados temas que eles vinculam a matrizes religiosas diferentes das suas.

Parte da nossa responsabilidade como professores é responder às demandas e fazer os estudantes refletirem sobre os conflitos presentes em sala de aula. Principalmente nós, professores de História, que temos o compromisso de desnaturalizar e historicizar as ideias e os valores presentes na escola:

⁶ O currículo está em constante transformação. As críticas ao currículo monocultural eurocêntrico, assim como a lei 10.639 e seus desdobramentos, fazem surgir novos temas e novas abordagens que afloram outras tensões relacionadas à discriminação religiosa.

Impõe-se a necessidade de compreender o outro atrás de seus véus e templos, rituais e orações. Entender aspectos e a originalidade das religiões, as formas de mobilização e como se situam no tempo e no espaço, é tarefa urgente dos professores e educadores preocupados com a tolerância fundamental para o respeito entre pessoas e memória Histórica. (SILVA, 2010, p. 206)

Estava diante de mim um problema com o qual eu não sabia lidar. Ao mesmo tempo, tinha a convicção de que não poderia, simplesmente, varrê-lo para debaixo do tapete. Diante deste quadro, começaram a se delinear algumas questões gerais que me movem e me provocam cotidianamente a seguir refletindo: como tornar a escola um espaço que receba, acolha e considere todo o conhecimento dos alunos importante, inclusive o religioso com todo o seu multicolorido, sem esconder nenhuma cor? Como tratar a religião com parte da produção humana e lidar com a discriminação religiosa presentes na sociedade? Como professores de história podem tratar de religião, respeito e reconhecimento das diferenças dentro da sala de aula?

Estas questões se tornaram definitivamente incontornáveis para mim a partir da minha atuação no Colégio Estadual Professor Murilo Braga, onde leciono desde o final de 2005 até hoje. Ali, ocorreram algumas situações de discriminação religiosa inéditas na minha experiência como professor e algumas que, pela repetição em outras escolas em que trabalhei, também me chamaram a atenção. Neste colégio, uma professora de Ensino Religioso retirou dois alunos homossexuais de sala para, através de orações no corredor, “retirar o diabo do corpo” destes jovens. Foi nesta escola que dois alunos meus, quando ouviam a palavra “África”, abaixavam a cabeça e rezavam, evitando participar de qualquer atividade relacionada a este continente. Assim como ocorreu em todas as outras que trabalhei, também nesta escola nós, professores, fomos convidados algumas vezes a rezar a oração “Pai Nosso” antes do início de reuniões pedagógicas. A escola pública, mais uma vez, tratando a fé cristã como norma.

Mas, de todas as ações do colégio Murilo Braga neste sentido, houve uma que me impressionou em especial e que considero um divisor de águas: foi a afirmação, repetida algumas vezes por professores e membros da equipe diretiva, de que não haviam alunos adeptos da Umbanda e Candomblé na escola. Ou, como uma professora afirmou: “não temos este problema aqui, apenas um ou dois ateus”. Entendam o impacto que esta afirmação me causou: esta escola fica no centro do município de São João de Meriti e tem cerca de dois mil e quatrocentos alunos. A poucos metros da escola, em um centro comercial conhecido como “Feirinha da Pavuna”, há ao menos seis lojas relacionadas diretamente às religiões afro-brasileiras, vendendo roupas, panos, animais para rituais religiosos, dentre outros produtos.

Como seria possível que não existisse na escola ninguém que proferisse esta fé? Seriam lojas sem clientes, contradizendo a lei mais básica do capitalismo? Não fazia sentido. Será que todos os seus clientes moravam longe dali, sem relação com a escola? Não era provável. Aos poucos, nas minhas aulas, fui conhecendo diversos estudantes daquela escola que eram adeptos destas religiões, mas que preferiam não expor a sua fé.

Partindo do princípio de que é fundamental para a escola conhecer, respeitar e incorporar os conhecimentos trazidos pelos seus estudantes, passei a me perguntar: por que a escola insiste em não ver estes alunos? E por que eles não se mostram?

Figura 1 - Cartaz com os produtos à venda em uma loja de artigos religiosos na Feirinha da Pavuna (RJ).



Fonte: Arquivo pessoal.

A foto acima foi tirada por mim às sete da manhã do dia 30 de março de 2015. O cartaz com os artigos à venda é de uma loja da já citada “Feirinha da Pavuna”, a 50 metros do Colégio Estadual Professor Murilo Braga, onde leciono. Ao fundo desta foto, aparecem alunos caminhando em direção ao colégio, além do muro e de uma parede que pertencem a esta instituição de ensino.

Quando a escola ignora a existência de alunos de religiões de Matriz africana, abre mão de aprender e refletir com eles. Por exemplo, deixamos de aprender com os estudantes expressões em yorubá e ignoramos os usos de determinadas folhas sementes, tecidos, como os que estão à venda nesta loja. Poderíamos perguntar aos alunos o que é um obi e porque existem obis de 2, 3, 4, 5 e 6 gomos, qual a diferença entre um obi e um obi africano.

Poderíamos aprender sobre o que é um orogbo, o que são penas de akodide, o que são as pedras de Ossun, efun, Yangi, Apô, o quem é um Sabão da Costa, entre outros. Deixamos de refletir junto a eles sobre o porquê de haver neste cartaz duas grafias para boa parte dos produtos à venda. Pode a escola abrir mão do conhecimento destes jovens que comem em seus refeitórios, conversam nos seus corredores, freqüentam as suas salas de aula? Quanta riqueza a escola perde ao não enxergá-los?

Movido por estas perguntas cheguei a um novo encontro, desta vez com um livro: Educação nos terreiros, e como a escola se relaciona com crianças de candomblé (CAPUTO, 2012). Neste livro, Caputo apresenta a sua pesquisa sobre crianças nos terreiros de candomblé, seus modos de aprender e de vivenciar aquela religião. Aponta ainda que, no caminhar da pesquisa, a autora se deparou com a discriminação que estas crianças sofriam fora do terreiro, em especial na escola. Eu, partindo da minha prática em sala de aula, deparei-me com uma escola que propaga um modelo de fé e exclui os demais. Caputo, partindo do terreiro, encontrou a discriminação religiosa na escola. Partindo das angústias que me provocavam a escola, encontrei “Educação nos Terreiros”.

Pude constatar que o silêncio e a invisibilidade sobre os alunos adeptos de religiões de matriz africana não são uma prerrogativa exclusiva das escolas em que trabalhava. Caputo (2012) destaca a invisibilidade defensiva dos alunos na escola, que se escondem para evitar a discriminação, como veremos no primeiro capítulo.

A partir da leitura deste livro senti a necessidade de refletir e estudar mais sobre os valores hegemônicos da escola pública na atualidade, que papel ela desempenha, que projetos de sociedade estão presentes ali. Ingressei no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Um encontro puxa outros. Logo em seguida comecei a participar do grupo de pesquisa *Ilê Obà Òyó*⁷, da linha de pesquisa “Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais” do programa de pós graduação em educação (ProPEd) da faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Neste grupo, participei de debates, reflexões, leituras e lutas em defesa de uma educação pública verdadeiramente laica. Destaco a Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) que denunciou a distribuição do “Manual de Bioética” da Igreja Católica para professores de Ensino Religioso da rede estadual do Rio ocorrida no dia 30 de maio de 2014 e o “O I

⁷ Em yorubá: A Casa do Rei de Oyò. Ou seja, de Xangô, Orixá associado à justiça. O grupo se dedica a pesquisar questões sobre aprendizagens de crianças de candomblé em terreiros, racismo e discriminação religiosa nas escolas.

Seminário Internacional Fela Kuti da UERJ: a educação, os movimentos sociais e a África que incomoda” realizado entre 13 e 17 de outubro de 2014. Nas trocas e aprendizados com todos do grupo, aprendi muito. Principalmente, a não perder o norte, não esquecer a pergunta principal: que educação nós queremos?

Através do Livro “Educação nos Terreiros”, da pós graduação e do grupo de pesquisa Ilê Obá Òyó tive acesso a livros e artigos de pesquisadores que analisam o papel desempenhado pela escola e refletem sobre discriminação, racismo, multiculturalismo, colonização do saber, entre outras questões que se tornaram fundamentais para esta pesquisa e estarão presentes ao longo desta dissertação.

Foi também a partir da Pós Graduação na UFRJ que conheci a Mostra Sobre Diversidade Religiosa da escola municipal Elisa Lucinda. Renata Cordeiro, uma das professoras que desenvolveram e produziram esta atividade era minha colega de curso. Ela comentou em uma das aulas que ela e outras duas professoras de História se opuseram a uma atividade proposta pela coordenadora da escola que pretendia comemorar a páscoa e a ressurreição de Jesus Cristo. Provocadas pela coordenadora a pensar uma atividade para o lugar da celebração de páscoa, acabaram por desenvolver esta Mostra. Para entender melhor o significado desta atividade, conversei com as três professoras envolvidas na elaboração do projeto: Renata Maia Cordeiro, Patrícia de Andrade dos Santos e Carolina Barcellos Ferreira.

A Mostra sobre Diversidade Religiosa é um evento bienal que ocorre ao longo de todo o ano letivo e consta de palestras de representantes de diversas religiões e atividades dos alunos relacionadas a esta temática, com a apresentação do trabalho dos alunos no final do ano. Carolina explica como se dão as palestras:

A gente chama alguém que seja uma pessoa de confiança, que a gente saiba que também tem essa proposta de combate contra a intolerância religiosa e a gente pede para essa pessoa vir à escola e, em uma palestra de mais ou menos meia hora, dizer quais são as suas crenças religiosas, dizer no que aquela pessoa acredita como um seguidor daquela religião e tirar as dúvidas dos alunos sobre aquela religião. Há dois anos veio o senhor José Carlos da FBU, da Federação Brasileira de Umbanda, veio o Fernando, representando a Associação Beneficente Muçulmana sediada na Tijuca, veio a professora Andréia Carla falar de espiritismo kardecista e veio o Natan que [...] trabalha com os jovens na Igreja Batista do Irajá. [...] Eles vieram, conversaram com os alunos durante essa uma hora, uma hora e meia, ficavam falando, os alunos a todo momento se colocando, não ficava uma fala única. (FERREIRA, 2013)

Além dos palestrantes citados acima, a professora Patrícia lembra também da representante católica: “O [representante do] Catolicismo foi a tia da Renata que é catequista, mas dessa vez a gente quer trazer um religioso mesmo, um padre, um sacerdote. Porque a

gente quer que eles também ouçam dessas pessoas e perguntem, tirem suas dúvidas.” (SANTOS, 2013)

A maneira como surgiu a Mostra, em resposta a uma proposta da coordenadora, fez com que o projeto fosse se estruturando e tomando forma conforme foi sendo pensado e implementado: “Aí veio essa ideia que a gente foi alimentando, alimentando, a gente não sabia onde ia parar, onde ia dar.” (SANTOS, 2013) Isto reforça a ideia de que é um projeto em construção, um laboratório de si mesmo. Como todas as atividades ainda vivas na escola, este evento está em constante reformulação, construindo, a cada atividade, novos objetivos, preocupações e questionamentos. Apesar de estar presente na escola há cinco anos, a dinâmica de reformulação da Mostra se mantém: “a gente está retomando [a Mostra em 2016], mas o que isto vai gerar até o final do ano a gente não tem muita noção. A gente vai fazendo gradativamente, passo a passo, não temos um cronograma, de repente a gente senta pra montar” (SANTOS, 2016).

Além disso, outros fatores externos à Mostra também interferem na sua formulação e elaboração, como a greve de professores da rede municipal do Rio em 2013 e as mudanças nas políticas educacionais por parte da prefeitura do Rio de Janeiro. Por isto, há diversas alterações entre as edições da Mostra.

A Mostra foi criada em 2011, teve a sua segunda edição em 2013 (quando entrevistei as professoras) e tem em 2016 a sua terceira edição⁸. Na primeira Mostra, em 2011, o sexto e o sétimo ano ficaram responsáveis por pesquisar sobre religiões específicas e assistir a palestra do representante desta religião. O sexto ano se dividiu em turmas responsáveis pelo Judaísmo e turmas responsáveis pelo Islamismo, as turmas do sétimo se dividiram entre Catolicismo e religiões de matriz africana: “Cada série acabava tendo que falar de uma religião, de acordo até com a matéria do currículo de História.” (FERREIRA, 2013). O oitavo e o nono ano não ficaram com religiões específicas: assistiram às palestras, pesquisaram e prepararam material sobre diversidade religiosa para ser apresentado para a comunidade escolar em uma atividade de fim de ano.

Na segunda Mostra, em 2013, as séries não foram divididas por religião, mas por tipo de atividade: o sexto ano fez histórias em quadrinhos sobre a questão da intolerância religiosa; o sétimo ano fotografou templos religiosos e atividades religiosas nas proximidades da escola; os alunos do oitavo ano entrevistaram parentes, amigos e professores sobre a religião deles; o nono ano ficou responsável por fazer um censo da religião dos alunos na escola.

⁸ Obviamente, como um evento bienal, a terceira edição da Mostra deveria acontecer em 2015. O adiamento da Mostra também é objeto de análise nesta dissertação.

Em 2016, as palestras ocorrerão de acordo com as matérias que serão trabalhadas em sala de aula. Conforme estudam sobre a religião, os alunos formulam perguntas para serem respondidas pelos palestrantes. O representante do Islamismo fará a palestra para o sétimo ano e o representante do judaísmo para o sexto ano. Ainda estão definindo quais serão os demais palestrantes relacionados a cada série. Em virtude das Olimpíadas que ocorrerão no Rio de Janeiro entre os dias 5 e 21 de Agosto de 2016, parte das atividades deste ano ficarão concentradas após o evento.

Para esta pesquisa, entrevistei as três professoras envolvidas com a Mostra, assisti a palestras de representantes religiosos que faziam parte desta atividade, acompanhei as aulas da professora Carolina Barcellos com a turma 702 durante quatro meses de 2015 (entre setembro e dezembro), entrevistei Bruno, um ex-estudante da escola que participou da Mostra, e analiso a produção de estudantes relativa a esta atividade.

Acredito que a entrevista com agentes pedagógicos é fundamental para que estes estabeleçam uma narrativa sobre a sua prática a partir de seus valores e sua visão de mundo. Ou seja, possibilita “[...] a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.” (ALBERTI, 2005, p. 23). Mas, para isto, não posso considerar nenhum dos entrevistados simples produtos disponíveis para a minha análise, incapazes de pensar:

Vamos começar com uma história: Frederick Douglass, escravo nascido em Maryland em 1817, conseguiu fugir com a idade de vinte anos e se envolveu com o movimento contra a escravidão, chegando a ser um orador muito solicitado pela eloquência com que narrava suas próprias experiências como escravo. Na forma tão atraente que ele tinha de contar de viva voz a história de sua vida, os dirigentes brancos do movimento abolicionista viram um testemunho vivo contra a escravidão; e, para torná-lo ainda mais convincente, insistiam na necessidade de que sua exposição se limitasse à dimensão objetiva, concreta, factual: “dá-nos os fatos”, lhe diziam, “e deixe que nós filosofemos” (PORTELLI, 1996, p. 59)

A postura dos “dirigentes brancos” citados acima reduz o autor da entrevista a um objeto. A este, cabe apenas relatar os fatos sobre a escravidão que ele presenciara. A reflexão sobre os acontecimentos seria monopólio destes dirigentes, intelectuais que defendiam a abolição da escravidão, mas não reconheciam que as pessoas escravizadas eram gente e, portanto, capazes de pensar e analisar o mundo à sua volta. Ou, ao menos, não reconheciam que as reflexões de ex-escravos como Frederick Douglass mereciam ser ouvidas.

Pode parecer que o exemplo acima não tem nenhuma relação com esta dissertação, mas provoca questões fundamentais para refletir sobre o papel da entrevista em pesquisa. Ao analisar as falas e as produções de professores e alunos, procuro caminhar no sentido diametralmente oposto daqueles abolicionistas brancos. O que menos me interessa é a

precisão de datas, a exatidão cronológica dos fatos. Até porque, posso obter estes dados de outras formas caso sejam necessários. Interessa-me os valores, as reflexões, as visões de mundo e de escola, a construção do discurso destas pessoas. Portanto, se posso resumir as minhas intenções ao fazer as entrevistas em uma frase, diria aos entrevistados: filosofe, deixe que eu me viro com os fatos.

Cada vez mais, se faz necessário conhecer e refletir sobre a ação prática dos estudantes e dos professores, ou seja, como ambos constroem as aulas a partir dos seus conhecimentos e das dinâmicas da escola, com todas as questões, contradições e tensões deste ambiente. Este “saber fazer” ainda é pouco valorizado como questão de estudo tanto no espaço acadêmico quanto no espaço escolar, como ressalta Monteiro, referindo-se ao corpo docente:

Acreditamos, no entanto, que mesmo esses trabalhos, que representam um avanço significativo para a compreensão da especificidade da ação docente, ainda se ressentem da ausência de pesquisas que direcionem seu foco de análise mais diretamente sobre a relação dos professores com os saberes que ensinam, tarefa esta que, certamente, demanda um esforço de especialistas das diferentes áreas de conhecimento específico, em trabalhos individualizados e coletivos, que possam melhor esclarecer essa relação tão valorizada pelos professores (principalmente aqueles que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio) e, ao mesmo tempo, tão ausente de seus comentários e conversas cotidianas e profissionais. (MONTEIRO, 2001, p. 123)

Ao entrevistar aluno, responsável e professoras nesta pesquisa, pretendo fazer parte deste esforço para analisar e compartilhar experiências em sala de aula. É fundamental que pesquisas se debrucem sobre este conhecimento, mas não apenas: há também a necessidade de que alunos e professores reconheçam e identifiquem os conhecimentos relacionados à sua prática e compartilhem seus projetos, valores e perspectivas com os seus pares. Entrevistar as professoras, por exemplo, é um reconhecimento de que elas são donas de conhecimentos próprios da prática docente, ou seja, interlocutores, sujeitos da pesquisa.

Não há neste trabalho a pretensão de “dar voz” aos estudantes ou às professoras. Eles já tem voz ativa e interferem na sua realidade com suas lutas e ações cotidianas. Pretendo refletir sobre suas ações e seus discursos na perspectiva de pensar caminhos e alternativas para a construção de uma escola que respeite a multiplicidade de conhecimentos, culturas e identidades de todos os agentes do espaço escolar. Partindo deste princípio, os conhecimentos e as práticas de ambos os grupos não podem ser ignorados.

As entrevistas utilizadas nesta dissertação foram feitas por este pesquisador. São, necessariamente, resultado da relação entre entrevistador e entrevistado: “a qualidade da entrevista depende também do envolvimento do entrevistador, e este não raro obtém melhores

resultados quando leva em conta a sua própria subjetividade” (JOUTARD, 2006, p. 57). No caso desta pesquisa, este é um elemento significativo, pois as professoras entrevistadas, assim como o entrevistador, são docentes de história de redes públicas do Rio de Janeiro que se preocupam com a questão da discriminação religiosa nas escolas. Já o aluno, ao ser entrevistado, sabia que estava falando com um professor de história e pesquisador e, necessariamente, conversou comigo de uma forma distinta da que conversaria sobre os mesmos temas com um amigo ou familiar, por exemplo.

Portanto, ao analisar estas entrevistas, estou ciente da interferência que exerço como interlocutor. As entrevistas nunca são apenas a fala, isolada, destas pessoas (o que, na verdade, nem existe). Elas são construídas no diálogo entre nós.

Refletir sobre quem são e o que pensam os atores que produziram a Mostra é fundamental para entendermos o seu significado: analisar como as memórias sobre a escola estão relacionadas com as suas escolhas pedagógicas. A narrativa – com suas escolhas, recortes, silêncios – é também um elemento construtor e constituinte da identidade dos agentes escolares, afinal, a narrativa não é o reflexo do acontecimento. Os discursos do aluno e das professoras sobre a escola e sobre a Mostra devem ser objeto de análise nas entrevistas pois, como destaca Portelli:

É exatamente porque as experiências são incontáveis, mas devem ser contadas, que os narradores são apoiados pelas estruturas mediadoras da linguagem, da narrativa, do ambiente social, da religião e da política. As narrativas resultantes – não a dor que elas descrevem, mas as palavras e ideologias pelas quais são representadas – não só podem, como devem ser entendidas criticamente. (PORTELLI, 2006, p. 108)

A produção de atividades dos estudantes relacionadas à Mostra também é fruto de um diálogo entre o que foi proposto pela professora e aquilo que ele fez com esta proposta. Nesta produção, o estudante faz pontes entre a atividade proposta, o modo como ele se apropria dela e como espera que aquela produção seja recebida por aquela professora.

O material que analisei sobre a Mostra é composto por histórias em quadrinhos e redações produzidas por alunos do 6º ano, fotos produzidas por estudantes do 7º ano, entrevistas feitas pelo 8º ano, e parte do censo feito pelos estudantes do 9º. Todos de 2013. A maior parte deste material foi selecionada e entregue pelas professoras Patrícia Santos e Carolina Ferreira. Portanto, ao analisar esta produção, tenho ciência de que recebi aquele material considerado destaque por estas professoras, ou considerado o mais significativo do que foi a Mostra. Isto não desqualifica este material como objeto de análise, apenas faz-se necessário contextualizar a sua produção e as relações de poder presentes nela:

A análise das produções escolares (redações, poesias, cadernos, etc.) demanda considerar as condições de produção que circunscrevem materiais legitimados pela instituição, definidos pelo adulto. Tanto a produção da criança mostra-se tutelada pelo adulto, quanto a guarda de tais documentos define-se pela produção considerada legítima pela instituição. Mesmo assim é possível tanto às representações históricas sobre a criança, presentes em tal material, quanto à pistas sobre a visão de mundo dos autores destas produções. Ao mesmo tempo, este material constitui importante fonte para análise do cotidiano escolar, em que confere-se materialidade às práticas institucionais dirigidas ao sujeito infantil. (GOUVEA, 2009, p. 112)

Então, ao analisar histórias em quadrinhos, redações, entrevistas, fotos, podemos compreender como a proposta feita pelas professoras foi constituída na produção pelo estudante. Isto significa que toda análise deve entender que o estudante também é produtor de conhecimento e de currículo.

Algumas práticas escolares e pesquisas acadêmicas sobre crianças partem do pressuposto de que só há uma forma de ser criança e um caminho de desenvolvimento até a fase adulta, onde se tornaria completa. Ou seja, seria um adulto em formação. Por esta lógica, a única diferença que existiria entre as crianças seriam os seus níveis de desenvolvimento. (ARROYO, 2009) Por considerar que as crianças podem ser crianças (e alunos) de diversas formas, não me serve esta visão. Por outro lado, também não posso tratar as crianças como seres completos, autônomos, autossuficientes, construtores de si mesmo.

Ao invés de pensar a criança como um agente social pleno, devemos nos considerar também como incompletos. “Na medida em que a experiência adulta revê essas imagens de adulto, e descobrimos que estamos sempre aprendendo a falar, que não sabemos todo, descobrimos que nunca acaba a nossa experiência de infância. Esta não é o outro.” (AGAMBEN, 2005 apud ARROYO, 2009, p. 126)

Crianças e jovens não se constroem e se regulam como agentes autônomos. Nós, como eles, nos formamos cotidianamente na relação com o mundo e nunca do mesmo jeito ou forma. Assumir a nossa necessária incompletude, o nosso eterno caminhar é passo fundamental para analisarmos a produção dos estudantes sem reduzi-los a uma etapa de evolução cujo estágio final nós já atingimos. A Mostra de Diversidade Religiosa é um projeto incompleto, elaborado e cotidianamente reelaborado por agentes pedagógicos incompletos e, nesta dissertação, analisado por um pesquisador incompleto.

Incompleto o pesquisador, incompleta a pesquisa. Não pretendo transmitir a ilusão de que criei um caminho, trilhei-o conforme o planejado e cheguei ao destino final sem obstáculos. Pelo contrário. A pesquisa passou por desvios não previstos. Passar a imagem de que eu fiz justamente aquilo que esperava fazer é desonesto e acredito que reduza o potencial

de compreensão sobre o que se tornou esta dissertação. O caminho é parte da chegada e, portanto, é fundamental conhecê-lo. Exponho a coxia deste teatro inspirado nas reflexões de Brecht e seu teatro épico.

Brecht critica o teatro de origem aristotélica. Neste teatro, o autor cria a essência do personagem e a transmite ao espectador. Tudo é feito para envolver o espectador na ilusão de que a cena está acontecendo: figurino, cenário, atuação. O destino é colocado como único caminho a seguir, não há possibilidades nem escolhas. A sociedade é construída de forma harmônica e homogênea, de modo que tudo faça sentido para o espectador. Não há conflito sem resolução ou questões em aberto. Não há reflexão, apenas assimilação. (BRECHT, 1957). Faço uma relação entre este tipo de teatro e determinada estratégia de narrativa acadêmica, onde se ignora todo elemento que vá contra o caminho traçado, concluindo aquilo que já se sabia antes da pesquisa, escondendo os problemas e as contradições para mostrar um resultado pronto, redondo, harmônico, mastigado, estático e sem vida.

Com o seu teatro Épico, Brecht propõe uma ruptura com o teatro tradicional. Através da estrutura narrativa, de atores que não buscam “ser” o personagem, mas “representá-lo”, de cenários e figurinos que se resumem ao mínimo necessário, Brecht buscava que o espectador se distanciasse daquela cena, não a aceitando como uma resposta em si, mas refletindo sobre o que ela significa. O espectador se torna, portanto, ativo: questiona a cena que está sendo representada, reflete sobre as escolhas, reflete sobre as possibilidades de caminhos sem deixar de pensar sobre porque aquele foi o escolhido (BRECHT, 1986).

Inspirado em Bertolt Brecht, pretendi neste texto não alimentar a ilusão de que esta é uma obra pronta, sem contradição, com conclusões fechadas e definitivas. Há muitos caminhos que percorri e que me levaram para estradas abertas, sem chegar a um final definitivo. Procurei apresentar, ao longo deste trabalho, também as minhas inconclusões. Além disso, há trajetos que pretendia percorrer e acabei não o fazendo. O objetivo original desta pesquisa era observar os estudantes na edição da Mostra de Diversidade Religiosa que ocorreria em 2015 e entrevistar alguns deles. Não foi possível. A edição da Mostra de 2015 foi adiada para 2016, em especial após as olimpíadas, como está registrado no capítulo 3. Os tempos do campo não se enquadram nos tempos da pesquisa. A partir deste contexto, decidi desenvolver esta pesquisa através da produção de entrevistas, observação em sala e a análise de trabalhos dos alunos, conforme já explicitado anteriormente.

No início deste ano, ao perceber que não acompanharia a Mostra Sobre Diversidade Religiosa em 2016, propus às professoras envolvidas com esta atividade que pedíssemos conjuntamente autorização aos responsáveis para que eu entrevistasse alunos e ex-alunos da

escola que já tivessem participado deste projeto. As professoras, no entanto, não se sentiram confortáveis em pedir esta autorização, já que as entrevistas não ocorreriam durante a Mostra. Através da minha rede familiar, entrei em contato com o Bruno, único ex-aluno da escola que foi entrevistado nesta pesquisa. As demais falas de estudantes presentes neste trabalho foram ouvidas e registradas durante as observações das aulas e das palestras.

Acredito que é essencial para quem ler esta pesquisa conhecer os caminhos e descaminhos a que ela foi levada. Em que pese as alterações, o objetivo da pesquisa, em linhas gerais, se manteve: analisar, a partir da Mostra sobre Diversidade Religiosa, como os agentes educacionais envolvidos neste projeto abordam a temática da diversidade religiosa e refletem sobre discriminação no contexto deste evento. Outras questões também estão presentes atravessando esta pesquisa: que concepções acerca da escola e da educação estão presentes na Mostra Sobre Diversidade Religiosa? Quais significados a produção dos estudantes e sua atuação dão para a Mostra?

Para tentar analisar as questões a que esta pesquisa se propõe, dividi os capítulos desta dissertação da seguinte forma:

No capítulo 1, reflito sobre a presença da religião na escola pública, analiso a discriminação religiosa presente nesta instituição e seus entrelaçamentos com o colonialismo, o racismo e o modelo monocultural eurocêntrico hegemônico nesta instituição, em especial nas aulas de História. Reflito também sobre a contribuição do movimento negro nos debates sobre currículo e sobre o papel da escola e da educação.

No capítulo 2, analiso os discursos sobre o surgimento da Mostra a relação entre esta atividade e as mudanças na escola. A partir das entrevistas, dos materiais produzidos e da observação das atividades na escola, analiso como os agentes pedagógicos concebem e desenvolvem a Mostra. Além disso, reflito sobre como o conceito de conflito aparece nesta atividade. Procuro ainda compreender como as professoras e alunos que produzem a Mostra entendem esta atividade, seu surgimento, objetivos e desdobramentos.

No capítulo 3, analiso as tensões e resistências que a Mostra Sobre Diversidade Religiosa enfrenta e as estratégias para legitimar este projeto. Reflito também sobre a relação entre a Mostra e o currículo de História e quais os limites e potencialidades da Mostra para rediscutir e transformar o currículo. Encerro o capítulo avaliando as mudanças ocorridas em cada Mostra e refletindo sobre as análises dos agentes pedagógicos sobre a utilidade da Mostra e seus próximos passos.

Nas considerações finais, proponho uma reflexão sobre os caminhos da escola pública na atualidade, refletindo sobre que papel a Mostra de Diversidade Religiosa desempenha na

prática pedagógica da escola e como esta atividade contribui para o combate à discriminação religiosa naquele lugar. Também analiso a Mostra de Diversidade Religiosa no contexto dos debates curriculares presentes na atualidade.

Ao investigar como ocorre o desenvolvimento deste projeto, pretendo refletir sobre potenciais caminhos para que nós, professores de História, junto aos alunos e outros profissionais de educação das escolas, possamos interferir na nossa realidade. Como podemos trazer à tona as diferenças presente na sociedade, estimulando a compreensão mútua entre todos os atores escolares, ensinando a reconhecer e respeitar o outro.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. [...] abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que [a escola] está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161)

Abrir espaço para a diferença. Para isto se tornar possível é necessário lembrar o óbvio, muitas vezes esquecido: a escola é formada por gente. É uma instituição necessariamente repleta de lutas e contradições. Como lembra Amadou Hampâté Bâ, “todas as coisas têm necessariamente uma face diurna e uma face noturna. Nada, neste mundo, é ruim de A a Z [...]” (HAMPÂTÉ BÂ, 2013, p. 333).

Professores, alunos, funcionários são seres humanos com conhecimentos, valores, conflitos. Assumir-se como ser humano é reconhecer-se como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 1996, p.41). Assim o somos, assim são os que estão ao nosso redor, na escola e fora dela.

No começo desta introdução, amanhecemos com uma família que mora em uma casa na Vila da Penha. Esta casa fica a menos de cinco minutos a pé da escola Elisa Lucinda. Jorge, o jovem pianista da família, chegou a estudar ali por um curto espaço de tempo. Esta família, que poderia ser tantas outras, é a minha família. Chico é meu pai, Jorge meu irmão, Gloria minha tia, Conceição e Ruth, minhas tias-avó.

Esta pesquisa me fez passar mais vezes nesta casa para conversar, tomar um café. Deixei de ser um parente que aparece “quase nunca” para um que chega “de vez em quando”, um avanço. Quando me despeço, “vai com Deus, que Deus te acompanhe”, dizem Conceição e Ruth. “Um beijo na sua mãe”, lembra sempre a tia Glorinha. Meu irmão se despede com um abraço silencioso e meu pai diz adeus na rua, dividindo uma cerveja ou mais, até a saideira.

Múltiplas cores. Sigo meu caminho, colorido por cada encontro. Espero. É necessária uma longa caminhada em busca de construir uma escola que promova este encontro colorido, não simule uma realidade monocromática. Seguimos.

1 ESCOLA PÚBLICA, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA

11 de setembro de 2015. Chovia forte naquela manhã de sexta-feira na escola Elisa Lucinda. Dos mais de 30 alunos da turma 702, apenas 22 chegaram para os dois primeiros tempos de História. A professora Carolina Ferreira passou no quadro alguns exercícios relacionados a um texto sobre formação das cidades na Idade Média que ela já havia apresentado aos estudantes. Com menos alunos que o habitual ela tirava as dúvidas, cobrava engajamento, corrigia e dava visto nos cadernos.

Antes, durante e depois de fazer os exercícios, muitas outras atividades aconteciam simultaneamente na sala de aula. Alunos conversavam com os colegas ao lado, circulavam pela turma e eventualmente conversavam à distância. Os celulares eram utilizados inúmeras vezes. Conteí, em determinado momento, 12 alunos utilizando os seus celulares ao mesmo tempo. Usar o celular não era uma atividade individual: vídeos eram vistos por grupos, imagens circulavam entre os alunos recebendo críticas e elogios. A sala de aula era uma rede social com curtidas, compartilhamentos e comentários feitos ora aos sussurros, ora mais alto. Em certo momento, duas alunas sentadas perto da porta da sala conversavam animadamente. Um silêncio ocasional do resto da turma fez com que a voz de uma delas sobressaísse:

- Foi Moisés que pegou o cajado e falou com Deus para fazer...”

Do outro lado da sala um aluno respondeu:

- Valeu, pastora!

Muitos riram. A menina rebateu:

- Não estou falando da Bíblia, estou falando da novela “Os Dez Mandamentos”⁹.

- Então manda as sete pragas do Egito – o aluno retrucou, provocando novas risadas.

Na minha frente, duas outras alunas começaram a discutir se eram sete ou dez as pragas do Egito. Não chegaram a um consenso, tampouco procuraram na internet.

A religião está presente na escola. A fé faz parte da vida dos alunos, as formas de crer que eles vão formando e transformando também. Mesmo aquele aluno que não se define como religioso se relaciona com a fé dos seus familiares, vizinhos e colegas de turma. Um exemplo disto foi citado no início do capítulo anterior: Bruno, ex aluno da escola Elisa Lucinda, disse que era “tipo ateu”, mas que, sobre a religião dos colegas, “tinha tudo que tu puder imaginar”. Ou seja: mesmo para um aluno que se define como “tipo ateu” a religião

⁹ “Os Dez Mandamentos” é uma novela produzida e transmitida pela rede Record de televisão entre março e novembro de 2015, na sua primeira temporada.

está presente na escola, na rua, nas relações sociais. Na situação descrita no início deste capítulo, boa parte da turma interagiu em cima de uma fala de uma aluna e da brincadeira de outro, ambas tendo a religião como base. Em seguida a turma se dispersou em grupos menores de conversas, brincadeiras e estudo, mas duas meninas continuaram refletindo sobre o mesmo tema e sobre se o que o colega tinha dito, “Então manda logo as sete pragas do Egito”, estaria correto de acordo com a Bíblia.

Em todo este tempo a sala nunca foi uma célula isolada: os alunos interagiam a partir de valores, ideias, brincadeiras, construídas dentro e fora da escola e em constante transformação. Aliás, com a internet no celular, interagiam ao mesmo tempo com pessoas que estavam muito longe dali. A fé, a religião de cada aluno, as formas que estes estudantes lidam com a sua fé e a fé do outro são movimentos que fazem parte desta interação.

Figura 2 - Foto da Paróquia Nossa Senhora do Carmo feita por aluno da escola Elisa Lucinda, destacando a imagem da Virgem Maria carregando o menino Jesus.



A fé que está dentro da escola também a cerca: em uma atividade da Mostra, estudantes do 7º ano teriam que tirar fotos de organizações religiosas e símbolos religiosos próximos à escola. Somente considerando as fotos produzidas pelos estudantes a que tive acesso, registrei dez instituições religiosas nos arredores: Igreja Batista da Vila da Penha, Igreja Presbiteriana, Centro de Umbanda Caminhos de Aruanda, Assembléia de Deus Vitória em Cristo, Racionalismo Cristão, Igreja Paz e Vida, Igreja Evangélica Ministério Dannah, Igreja Universal do Reino de Deus, Centro Espírita Castelo de Ogum Megê e Iemanjá, e

Paróquia Nossa Senhora do Carmo. A religião está presente na escola e à sua volta. Resta saber como ela se relaciona com a fé.

1.1 “Jesus Cristo é a nossa páscoa!”

Figura 3 - Mural produzido na escola municipal Edméa Dulce de Barros Franco no município de Quatis – RJ



Fonte: Foto disponível no Blog da escola (ESCOLA EDMÉA DULCE DE BARROS FRANCO, 2010).

Uma páscoa para louvar Jesus Cristo. Este é o espírito do mural elaborado e divulgado em março de 2010 na escola municipal Edméa Dulce de Barros Franco, em Quatis, no Rio de Janeiro. Este material foi produzido na escola para que seus alunos observassem, admirassem e aprendessem com ele. Mais do que isto: esta imagem foi divulgada no blog da escola, na postagem com o sugestivo tema “Páscoa: Vida Nova”. Ali foram descritas algumas atividades feitas para celebrar esta data, inclusive a “partilha do pão”. Ou seja, não só este cartaz foi feito pela escola como foi considerada uma ação positiva que merecia ser destacada e valorizada. Nos vagões do trem que compõem o cartaz, mais mensagens religiosas e os “valores” que esta celebração de Páscoa representa: “Páscoa é / Esperança / Vida nova / União / Felicidade /

Ressurreição / Amor / Paz Alegria”. Este é mais um exemplo de como o cristianismo é tratado como norma na escola. Outro exemplo mais recente é a lei 3.316/16 aprovada no município de Aparecida de Goiânia (Goiás) que estabelece a oração “Pai Nosso” nas escolas daquele município a ser feita todos os dias no início de cada turno.

Nesta lei, a oração “Pai Nosso” é apresentada como universal. Aliás, um dos argumentos utilizados para se difundir valores religiosos na escola pública é que estes seriam universais, reconhecidos e referendados por todas as religiões e por todos que desejam construir uma escola pública de qualidade. Não por acaso, este é o argumento mais utilizado para legitimar a disciplina de Ensino Religioso na escola pública. Questionada em 2005 sobre os objetivos desta disciplina, a então coordenadora de Ensino Religioso do estado do Rio de Janeiro, Valéria Gomes, afirmou que seria “Passar valores” (CAPUTO, 2012). O mesmo discurso é identificado por Ana Paula Miranda e Bóris Maia: “O objetivo das aulas, segundo os professores, é difundir os ‘bons valores’, fazendo dos alunos ‘boas pessoas’. (MIRANDA; MAIA, 2014, p.86).

Não existem, no entanto, “valores” que pairam acima da sociedade, apolíticos, universais e consensuais. Os valores que são promovidos por uma professora em uma sala de aula estão entranhados da sua visão de mundo. Um exemplo: a “Paz” que aparece em um dos vagões do cartaz é tratada muitas vezes como um valor universal que a escola deveria buscar. “Promover a paz” seria, portanto, consensual. Afinal, quem é contra a paz? Mas o que se entende por paz pode variar significativamente. Podemos chamar de paz uma escola em que os conflitos e as contradições sejam sufocados e não apareçam em sala de aula, uma escola onde a palavra do professor se pretende inquestionável, cabendo ao aluno acatá-la, uma escola em que os alunos fiquem em silêncio o tempo todo ou mesmo uma escola vazia, sem alunos. Tudo isto pode ser chamado de “paz”, mas não me identifico com nenhuma destas definições. Por isto, é preciso desnaturalizar e questionar o falso consenso subentendido quando se defende o ensino de “valores”: “Que valores são esses? Que práticas humanas são reconhecidas pela escola? Que conjunto de normas? De traços culturais? Quem tem o poder de indicar o que é valorado pela escola e o que não é?”. (CAPUTO, 2012, p. 213)

O que tem em comum nos “valores” divulgados no cartaz apresentado no início deste capítulo? São valores apresentados a partir de uma perspectiva cristã. Desta forma, por um lado referencia esta matriz religiosa como a única legítima e parte fundamental da formação do estudante na escola pública. Por outro, desqualifica todas as outras maneiras de crer e descrever, ignoradas nesta atividade, que são tratadas como formas de pensar estranhas à escola.

Uma atividade que é construída na negação do outro. A discriminação se faz presente na escola de diversas formas, inclusive nas celebrações:

Convém salientar que os elementos discriminadores afetam distintas dimensões: o projeto político pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164)

A celebração de Páscoa da escola Edméa Dulce de Barros Franco não era a apresentação de uma concepção religiosa em meio a tantas outras. Não era um trabalho sobre as celebrações religiosas presentes no Brasil, apresentando-a como parte da produção cultural humana. O que ocorria ali era a celebração da religião apresentada como verdadeira, com suas explicações, para não deixar dúvida sobre seu significado cristão. Ali está dito: esta escola, pública, faz parte do universo católico.

1.2 Páscoa na escola Elisa Lucinda: professoras que dizem não

Não é coincidência que a Mostra sobre Diversidade Religiosa tenha sido construída como um contraponto a uma proposta de celebração da páscoa na escola. Assim como na escola Edméa Dulce de Barros Franco e em tantas outras, a coordenadora pedagógica do colégio municipal Elisa Lucinda também propôs no início do ano de 2011 que a escola preparasse uma celebração especial de páscoa com os alunos. Três professoras de História da escola, no entanto, questionaram a legitimidade deste tipo de atividade:

Quando foi se aproximando o período da páscoa, a nossa coordenadora queria fazer uma celebração de páscoa, mas quando ela falou o que queria fazer, a gente viu que era uma coisa altamente católica. A gente como historiador, independente da nossa religião, dá aquele distanciamento e pensa como historiador: bom, tudo bem, e a imparcialidade da escola, e a laicidade da escola? A gente tem que diversificar isso. Porque, tudo bem: pra quem é cristão e judeu, judaísmo tem recorte da páscoa que tem coisas em comum com a páscoa que se comemora hoje. Mas tem aqueles que não comemoram páscoa, que tem outras festas religiosas, que a páscoa tem outro significado. Ou não tem significado, dependendo da crença. (SANTOS, 2013)

A gente estava amarrando o projeto da escola e a coordenação da escola sugeriu que a gente fizesse uma festa da páscoa. “Ah, pra comemorar a páscoa.”. Eu falei: “mas como é que a gente fazer uma festa para comemorar a páscoa, se a páscoa não é

vista da mesma forma por todas as religiões e às vezes não é vista, por que a pessoa não tem religião?”, enfim. Ela: “ah, não, mas o Cristo é único.”, aquela fala que já estava voltando pra religião e que não estava considerando quem não tem religião e as religiões diferentes. (CORDEIRO, 2013)

[...] teve um problema também, a gente às vezes briga com a coordenadora. A coordenadora é muito católica, chega na páscoa ela quer fazer uma grande reunião, uma grande oração, dividir o pão. Aí eu falei assim: “espera aí, não é todo mundo que considera a páscoa como você considera, uma páscoa cristã, dessa forma, com este sentido”. Eu acho errado obrigar o aluno a fazer qualquer prática religiosa, seja rezar, dividir o pão, orar, fazer rodinha, eu acho qualquer coisa dessas errada, porque você está obrigando o cara a fazer uma coisa que ele pode não acreditar e é uma violência você fazer uma pessoa praticar um ritual que não é dele, que ele não acredita. Eu entendo isso como uma violência. (FERREIRA, 2013)

A proposta da coordenadora evidencia uma concepção de escola onde a matriz cristã é apresentada como norma, e as demais, exceções. Mais um exemplo de que o cristianismo está enraizado e naturalizado na cultura escolar a tal ponto que é proposta uma celebração da páscoa – uma atividade evidentemente religiosa – como uma celebração oficial da escola para todos os alunos.

A professora Renata Cordeiro atenta para um dos argumentos usados pela coordenadora para defender a ideia de que comemorar a Páscoa engloba todos os alunos: “Cristo é único”. Este argumento desloca o caráter da atividade de uma celebração católica para uma celebração cristã, que incorporaria também as religiões evangélicas. Caputo (2012) indica que nas aulas de Ensino Religioso da rede estadual do Rio de Janeiro ocorreu um movimento neste mesmo sentido: tentar selecionar pontos em comum entre estas religiões. Apesar de considerar que parte significativa dos alunos das escolas públicas no Rio de Janeiro se identifica como evangélico ou católico, isto não torna a celebração da Páscoa um ritual mais democrático. A escola tem que ser um espaço de todos os alunos, não apenas da maioria. O estudante que não tem Jesus Cristo como referência religiosa percebe que aquele espaço não é para ele, não é feito para os seus conhecimentos e nem para sua visão de mundo. Impor uma religião ou um ritual religioso, mesmo que compartilhado pela maioria, é uma violência a todos aqueles que não professam está fé, como ressalta a professora Carolina Ferreira.

Além disso, os estudantes católicos e evangélicos têm o direito de saber que existem outras concepções religiosas presentes no mundo e que bilhões de pessoas não se consideram cristãs, como destaca a Patrícia Santos: “Mesmo que ninguém aqui professe uma coisa diferente, é interessante que a criança saiba que a escola aqui não promove nenhuma crença” (SANTOS, 2013). Ao comemorar a páscoa e silenciar sobre outras celebrações religiosas, a escola esconde dos alunos esta informação. Formas de crer e descrever existentes no mundo

passam muitas vezes despercebidas na escola, que ignora aquilo que não é considerado parte do seu universo restrito.

Celebrações religiosas cristãs são comuns na rotina das escolas e por vezes provocam pouca ou nenhuma reação. Não foi o caso das três professoras de História da escola Elisa Lucinda. Ao ouvirem a proposta da coordenadora de celebrarem a Páscoa na escola elas identificaram o caráter religioso desta atividade e o criticaram. Patrícia Santos afirmou na entrevista que o projeto proposto pela coordenadora “era específico cristão” (SANTOS, 2013) e Renata Cordeiro destacou que “a escola tinha esse viés para o católico, principalmente” (CORDEIRO, 2013). Carolina Ferreira deu ainda mais ênfase à hegemonia católica presente nas escolas: “[...] eu acredito que em determinados momentos as escolas pecam por querer falar de religião forçando a pessoa a seguir aquela religião que é a católica tradicional, que é chegar no natal e de repente falar de Jesus, chegar na páscoa e falar da ressurreição.” (FERREIRA, 2013).

Ao dizerem não a esta celebração, as professoras deixaram exposto que o sentido da escola pública está em disputa e, portanto, em constante movimento. Neste contexto, as três professoras se colocam em sintonia com a ideia de que a escola não deve privilegiar nenhuma matriz religiosa, mas deve ser um lugar onde todas as concepções religiosas sejam reconhecidas e nenhum aluno se sinta excluído por causa da sua forma de se relacionar com as religiões.

Questionar este modelo de celebração é questionar a discriminação religiosa na escola. Mesmo que muitas vezes não explicita este discurso, a escola, ao comemorar a páscoa desta forma está dizendo: esta é a maneira certa, normal e autorizada de ter fé, de acreditar em Deus. As outras formas de crer (e não crer) não são bem-vindas, não serão acolhidas, não fazem parte da nossa instituição. Os alunos ateus, muçulmanos, candomblecistas, umbandistas, dentre outros, não tem conhecimentos a serem compartilhados na escola. Devem se esconder para não contaminar os demais. Pior, devem ser “civilizados”. E parte deste banho de civilização é se despir de suas crenças, valores, culturas e incorporar aquelas privilegiadas pela escola. Por isto é tão necessário questionar esta naturalização do catolicismo:

Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. (CANDAU, 2008, p. 53)

Quando valores morais e religiosos cristãos são apresentados como verdade absoluta e caminho para a salvação dos alunos, estes são desestimulados a questionar. Temas como drogas, aborto e família são muitas vezes apresentados não para provocar a reflexão e o debate, mas para referendar o discurso cristão sobre este tema (MIRANDA; MAIA, 2014). Um exemplo disto está na descrição de uma aula sobre drogas de uma professora de Ensino Religioso e na tentativa – mal sucedida, felizmente – de silenciar o debate:

Já em sala de aula, um dos primeiros temas trabalhados tratou da questão das drogas. Houve grande agitação na turma, muitos alunos/alunas queriam falar e ocorreram até mesmo algumas discussões. Entretanto, a professora não estimulou o debate entre eles. Alegou que o propósito da aula era outro e abordou o tema sempre usando trechos da Bíblia e referindo-se, inúmeras vezes, à questão do pecado e da salvação. A professora também frisou muito a questão das mães, de como sofrem as famílias dos viciados e o papel que a droga cumpre de desestruturar os lares. O debate não foi incentivado, mas o tema não se encerrou em sala de aula e se estendeu pelos corredores, sendo pauta principal das rodas de conversa no intervalo. (SILVA; MENDONÇA; CASTELO BRANCO; FERNANDES, 2014, p. 34)

Aulas como esta são a antítese de uma escola que estimule os estudantes a pensar criticamente, questionando tudo, inclusive o que o professor ensina. Em uma escola aberta ao questionamento, não há espaço para a submissão a verdades religiosas absolutas: “a enseñanza en la escuela pública laica se orienta por una actitud crítica frente al conocimiento, es decir, no hay un conocimiento sagrado e incuestionable.” (ENTENZA; OLIVA, 2014, p. 11). Onde há verdades inquestionáveis não há uma escola verdadeiramente laica. Mas há valores religiosos naturalizados como verdadeiros e sagrados em escolas que excluem e discriminam todos que não seguem a moral cristã.

1.2.1 “Quando o sexo é pecado”: alunos que dizem não

O debate sobre drogas citado acima mostra, no entanto, um elemento fundamental das escolas: os alunos não são objetos manipuláveis. Não são páginas em branco prontas para serem preenchidas pelos professores, não dizem “amém” às regras e propostas, não são bonecos submissos. O debate que foi interrompido em sala de aula continuou fora dela, sem o controle da professora. Os estudantes reinterpretam o que escutam, ressignificam o que lhes é dito transformando-o em algo novo. E, muitas vezes, criticam e questionam o que lhes é apresentado. Por mais que uma escola, um professor, uma autoridade escolar tente impor uma

verdade absoluta, isto não significa que todos os estudantes a aceitem como tal. A imagem a seguir, uma postagem feita por um estudante da escola Murilo Braga, onde trabalho, é um exemplo disto:

Figura 4 - Postagem no Facebook de Ademir dos Santos em 13 de outubro de 2014, então aluno do 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Professor Murilo Braga: foto com o quadro produzido pela professora de Ensino Religioso no mesmo dia. Ao lado, comentários sobre a imagem referendando a crítica feita.

Ademir dos Santos, já então meu ex-aluno, publicou a postagem acima no mesmo dia em que teve esta aula. No quadro, o texto intitulado: “A Esperança, âncora da Alma”. É um material repleto de citações bíblicas e de mensagens religiosas cristãs, tais como: “o barquinho de nossa vida está seguro em meio a tantas tormentas porque Jesus é a nossa âncora, Jesus é a nossa esperança”¹⁰. Ademir apresenta uma pergunta daquelas que já se subentende a resposta negativa: “o Brasil é mesmo laico?” e destaca a contradição desta aula

¹⁰ O texto completo do quadro presente na imagem: A Esperança – Âncora da Alma “A esperança mantém segura e firme a nossa vida, assim como a âncora mantém seguro o barco” (Hebreus, 6.18-20). Este texto usa uma imagem muito linda para representar a esperança: a imagem da âncora. A âncora é um dos símbolos do cristianismo usado desde os primeiros anos da igreja cristã assim como o símbolo da cruz. A âncora serve para dar firmeza e segurança às embarcações. Firmado pela âncora, o barco não é arrastado pelas correntezas nem pelos ventos. O barquinho da nossa vida está seguro no meio de todas as tormentas porque Jesus é a nossa âncora, porque Jesus é a nossa esperança. ‘Cristo em vós, a esperança da glória’ (Colossenses 1.27), ‘Cristo Jesus, nossa esperança’ (1 Timóteo 1.1). O cristão é uma pessoa de esperança diante da realidade da morte e da eternidade, mas, também, diante das realidades desta vida. Alguém disse que quando um homem abaixa a cabeça e diz: ‘Perdi a esperança’, Deus abaixa a cabeça e diz: ‘Perdi um homem’. O que devemos fazer diante das circunstâncias muitas vezes difíceis e dolorosas da vida? O Profeta Jeremias aconselhou: ‘Quero trazer à memória o que me pode dar esperança’ (Lamentações 3.21). Leitor amigo, se você está perdendo a esperança, lembre-se de que a esperança é a âncora da alma e é em Jesus que ela está firmada. A bíblia afirma que ‘Abraão teve fé e esperança mesmo quando não havia motivo para ter esperança’ (Romanos, 4.18).”

ter sido ministrada em uma escola pública. Dentre os apoios que a postagem recebeu, uma pessoa respondeu à pergunta da postagem de forma irônica: “CLARO QUE SIM. O Brasil é um país Laico-cristão do nosso senhor Jesus! kkkkkkkkk”. Ou seja, o que era um texto pensado para converter estudantes e reforçar determinados valores cristãos, virou motivo de piada, ao menos para um dos estudantes e alguns de seus contatos na rede social.

No mesmo ano de 2014, entrei em uma turma do 2º ano do Ensino Médio para dar aula depois desta mesma professora de Ensino Religioso e me deparei com um texto no quadro negro intitulado “Quando o Sexo é pecado”. Assim como o texto da postagem acima, era um discurso com referências cristãs, desta vez opinando sobre quando e como o sexo seria adequado. Impactado pelo texto no quadro, perguntei aos alunos: “o que vocês acham disso?” Muitos me disseram que não ligavam para nada do que a professora escrevia, que eles só copiavam pra ela não reclamar. Cientes da minha posição contrária ao Ensino Religioso na escola pública, alguns estudantes podem ter dito isto apenas porque era eu quem perguntava e não queriam divergir de mim. Outra possibilidade é que eles realmente não levaram a sério aquela disciplina. Nas duas hipóteses, fica evidente que o aluno não é um receptáculo vazio e que não há controle do professor sobre como os alunos produzem conhecimento a partir daquilo que lhes é apresentado. Portanto, qualquer ação, atividade, aula que pretenda controlar integralmente a produção de conhecimento na escola e impor determinados valores aos estudantes é um projeto, necessariamente, fracassado. Assim como as professoras que organizaram a Mostra, alunos – desta e de outras escolas – também sabem dizer não.

1.3 Escola e eurocentrismo

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Essa afirmação suscita várias questões: Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares?

Moreira; Candau, 2003, p. 160

Como já apontamos neste capítulo, a matriz religiosa cristã é apresentada diversas vezes na escola como a única religião legítima, tendo espaço privilegiado nesta instituição. Quando isto ocorre, o cristianismo se torna elemento fundamental de um projeto de civilização eurocêntrico e monocultural que tem na instituição escolar um dos seus agentes mais importantes. A própria constituição da disciplina escolar História no Brasil tinha como um dos seus objetivos: “inserir a história da jovem nação na história da civilização ocidental cristã, sociedade exemplar na trajetória em direção ao progresso.” (ARAUJO, 2013, p.275-276)

A instituição escolar, portanto, não é apenas um ambiente no qual ocorre a reprodução do preconceito e da discriminação da sociedade, mas é um lugar privilegiado desta discriminação, com o objetivo de controlar e normatizar as crianças. Arroyo destaca que o processo histórico da construção da infância na modernidade está associado ao movimento de uniformizar esta infância. A pedagogia teria neste contexto um papel regulador: “Civilizar as crianças, o povo, os rudes, os selvagens, passou a ser regular suas vidas, crenças, culturas, sabres [sic], memória, condutas, corpos e mentes.” (ARROYO, 2009, p. 134) A função disciplinadora e “civilizadora” da escola faz com que se construa dentro dela ações para conter, proibir e anular práticas que não se enquadrem neste processo civilizatório, como o funk e as religiões de matriz africana, por exemplo.

A escola exerce o papel de autoridade na definição de valores, do que é certo e errado. Por ser uma instituição associada ao conhecimento (e a todo tipo de poder que os detentores de conhecimento carregam), ao condenar uma religião como o candomblé ou ao valorizar a matriz religiosa cristã, a escola está utilizando sua autoridade e poder a ela atribuído para discriminar.

A discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto a caráter étnico e caráter social, como a gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos (os funkeiros, os nerds etc.). Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos. (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 163)

1.3.1 “Garota, você é muito estranha”: normas e hibridismos

Eleger uma identidade como parâmetro para avaliar as outras (não a considerando apenas uma identidade, mas a identidade), é hierarquizar as identidades. Ao tratar uma determinada identidade como norma, todas as outras parecerão como “anormais”. Quanto mais tenta se distinguir identidades consideradas inferiores e superiores, mais elas se evidenciam interligadas, pois a identidade se funda na diferença, já que só existe identidade (eu sou) por causa da diferença (ele não é). A definição de normal depende da definição de anormal. O que é deixado de fora de certa identidade é parte da constituição de dentro. “Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças.” (SILVA, 2005 p. 83)

A identidade e a diferença são constituídas mutuamente e estão entranhadas de relações de poder. Não há identidade neutra, natural, que brota espontaneamente. As identidades são forjadas e reinventadas por mulheres e homens todo o tempo:

“Dizer que [identidade e diferença] são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas de um mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.” (SILVA, 2005, p. 76)

Não há um modelo específico de identidade que possa servir de parâmetro para medir, julgar e definir outras identidades. Da mesma forma, o eurocentrismo monocultural da escola não é capaz de dar conta da realidade dos sujeitos que a frequentam. Vivemos em uma sociedade constituída por diversas identidades que se tocam, se cruzam, se chocam, se influenciam, se transformam, se negam, se aproximam. Não há uma identidade pura, isolada das demais e congelada no tempo. “Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem.” (SILVA, 2005, p. 80)

No caso das religiões esta realidade pode ser facilmente comprovada, pois é comum encontrarmos fiéis das mais diversas matrizes religiosas se apropriando de rituais, valores e conhecimentos de outras religiões. Há católicos que frequentam sessões de descarrego da Igreja Universal, umbandistas que também se reconhecem como católicos, metodistas que

usam patuá para se proteger do mal, inclusive ateus que rezam em momentos de tensão ou nervosismo.

Isto não quer dizer que não há discriminação, ou que estas misturas são aceitas sem questionamentos. “A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p. 81). Em uma das atividades relacionadas à Mostra Sobre Diversidade Religiosa de 2013, os alunos de sexto ano tinham que fazer histórias em quadrinhos representando situações de discriminação religiosa e possíveis resoluções. O quadro a seguir é parte de uma história em quadrinhos de um grupo de estudantes do sexto ano e mostra um exemplo de discriminação sobre uma aluna:

Figura 5 - Meninos apontam o dedo para uma menina e dizem: “Garota, você é muito estranha.” “É a única católica macumbeira”¹¹.



Ao representar um tipo de discriminação, os alunos optaram por não apresentar o preconceito contra uma religião apenas, mas contra uma pessoa que não se enquadra em um determinado modelo de fé. Está presente nesta ação discriminatória a ideia de que há uma forma correta e legítima de ser católica e que todas as outras formas seriam desvirtuadas.

Mas não existe uma identidade definitiva, alguém que, por exemplo, se enquadre em um certo formato de católico “ideal”, alguém que reproduza todas as crenças e modos de agir previstos em algum manual para os membros daquela fé. Por sermos agentes históricos, reinventamos cotidianamente, a partir dos valores e condicionantes do mundo a nossa volta, quem nós somos e em quem nós cremos. É possível afirmar que cada pessoa lida com a fé, cosmogonia e religião de forma diferente.

¹¹ Para tornar o texto escrito do quadrinho legível, reforcei a letra da aluna, alterando a imagem.

Era uma vez um garoto que se chamava Pedro. Um dia, ele estava brincando, quando um buraco se abriu no céu. Então, foi para o Buraco. Lá era o paraíso. Tinha brinquedo, etc. Eu brinquei até cansar. Encontrei muitos amigos. O sol, a lua, etc. Brinquei até cansar e depois voltei pra casa. Fim.¹²

Pedro ditou esta história para a sua mãe aos sete anos, no dia 01 de junho de 1988. Seu título é: “O Paraíso”. Como deveria agir um professor caso Pedro contasse esta história na escola? Não cabe aos professores julgar se esta visão de paraíso é verdadeira ou não. Não cabe à equipe diretiva avaliar se esta redação tem correspondência em livros sagrados ou manuais religiosos. Não cabe nem ao menos decidir até que ponto esta história é uma brincadeira imaginada ou uma crença convicta. Não cabe à escola regular, normatizar, definir, delimitar a fé.

A ideia de que as religiões são rigidamente delimitadas e isoladas, de que tem um modelo que representa sua substância verdadeira, é, por vezes, referendada pela escola. É fundamental desconstruir a ideia de que qualquer identidade seja fixa, homogênea ou tenha alguma essência natural. “[...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação [...] é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. (SILVA, 2005, p.96-97). É fundamental refletir sobre a identidade levando em conta o seu movimento. Quando a escola ignora que os alunos elaboram sua fé das mais variadas formas e que estes por vezes misturam referências religiosas a princípio associadas a religiões distintas, está ignorando a maneira de ser de seus estudantes.

[Sobre vida após a morte] [...] 50 alunos darão 158 respostas diferentes. Definitivamente, a sala de aula não deve ser o espaço de legitimação de nenhuma delas e, para mim, por dois motivos. Primeiro porque nenhuma das 158 respostas se comprova, a não ser dentro da fé de cada um. Segundo, porque, empoderando e legitimando uma, ou as semelhantes em aspectos fundamentais, outras tantas seriam excluídas e desempoderadas. (CAPUTO, 2012, p. 234)

Uma professora de Ensino Religioso confessional de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro que tenta definir, por exemplo, o que é ser um verdadeiro católico, deslegitima todas as outras formas de crer que sejam de alguma forma associadas a esta religião. Quando agentes da escola promovem determinadas religiões sem levar em conta as inúmeras formas de se identificar com uma ou mais religiões, corroboram a ideia de que há um modo correto de ser religioso e que todos os demais modos estão errados. Na situação apresentada no quadrinho, a menina, indiretamente, é acusada de não ser uma católica de verdade. Delimitar um modo correto de crer é deslegitimar os demais.

¹² Este texto é de minha autoria.

[...] nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as conseqüências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. (CANDAU, 2008, p.51)

O projeto escolar monocultural se choca com os seus sujeitos, com culturas diversas e híbridas. Portanto, em que pese o discurso homogeneizante, a escola é uma instituição cultural repleta de relações e de conflitos presentes na nossa sociedade, inclusive os relacionados à religião. Não é possível pensar os conceitos “Escola” e “Cultura” separadamente, pois são “[...] universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160). A escola não consegue, portanto, anular as diferenças culturais presentes nela. E esta diferença transparece por entre as brechas expondo a contradição de uma escola “para todos” que não incorpora aqueles que destoam dos valores dominantes.

“Os ‘outros’, os ‘diferentes’ – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, P. 160)

1.3.2 Religião na escola: entre o “texto principal” e “boxes isolados”

Reconhecer as brechas não nos impede de observar que os conhecimentos e valores eurocêntricos têm espaço privilegiado na instituição escolar. A mesma escola que comemora a páscoa, o natal e outras datas cristãs como parte de suas celebrações regulares apresenta outras narrativas religiosas apenas como mitos ou folclore. Isto quando estas narrativas aparecem.

O livro didático “História em Documento”, de Joelza Ester Rodrigue, é um material aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) mais recente (2014), presente nas redes de ensino e utilizado por diversos professores (inclusive por mim). No livro para o 6º ano, o texto apresenta diversas narrativas religiosas: “Conto do Budismo chinês”, “Mito Caiapó”, “mito Suruí”, “mito Kagaba”, “Mito de Ísis e Osíris”, “mito hindu”, “mito grego”, “mito romano”. . Já a narrativa bíblica aparece em outro patamar: “Davi e Golias” é chamado

de “Episódio Bíblico”, e não de “Mito” ou “Conto”. Além disso, há a preocupação em legitimá-la historicamente: “A Bíblia, na parte denominada Antigo Testamento, é o principal documento de história dos hebreus. Parte dos episódios ali narrados foi confirmada pelas pesquisas arqueológicas.” (RODRIGUE, 2007, p. 100). Trecho desta narrativa religiosa aparece no corpo do texto do capítulo “Uma aliança com Deus” sobre os hebreus, o que não ocorre com as outras narrativas, tratadas como periféricas.

Esta escola que tem o cristianismo como parte do seu “texto principal” e as demais narrativas religiosas como “boxes isolados”, é a mesma que muitas vezes é definida como espaço de igualdades, oportunidades, respeito ao outro. Há uma resistência na escola em reconhecer-se como uma instituição discriminatória: “No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – ‘aqui todos são iguais’, ‘todos são tratados da mesma maneira’ – e marcada por um caráter monocultural.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163). Por vezes, este discurso serve apenas para silenciar os conflitos, as tensões, as contradições entre discurso e prática. Serve para esconder que a escola privilegia uma matriz cultural. Esta pretensa igualdade: “[...] termina por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, P. 160)

Reconhecer a multiplicidade de culturas e conhecimentos presentes na escola não significa, portanto, legitimar a ideia de que este encontro se dá de forma harmoniosa. As identidades são construídas e reconstruídas continuamente e incorporam interesses de grupos sociais, disputas por projetos de sociedade e concepções de mundo. O pesquisador que se debruça sobre a escola não está afastado destas disputas, pelo contrário: fazer pesquisa é tomar posição: “neutralidade não há. O que existe é a sociedade com todas as suas contradições. [...] É sobre esta sociedade que escrevemos a partir do ponto de vista que construímos.” (CAPUTO, 2006, p. 31). Este estudo pretende ser crítico ao projeto político pedagógico hegemônico nas escolas e nas políticas públicas educacionais, onde o caráter monocultural eurocêntrico é predominante. Construir uma escola que não só receba todos, mas incorpore suas práticas, conhecimentos e cosmogonias é um norte distante, mas para o qual precisamos caminhar.

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada ou numa sociedade

em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante. (Trecho do PNUD apud CANDAU, 2008, p. 46)

1.4 Escola e discriminação religiosa: lei, silêncio e conflito

Entrelaçado com as críticas à escola eurocêntrica e monocultural está o debate sobre o papel da escola e do Estado. A laicidade destas duas instituições, apesar de prevista em lei, está longe de ser totalmente efetivada. Vários atores sociais disputam o caráter da escola e da prática docente e as leis brasileiras evidenciam este conflito.

Ao longo do período colonial (1530 a 1822) e durante o império (1822 a 1889) o Brasil foi um Estado oficialmente católico que proibia e reprimia manifestações religiosas distintas, com algumas exceções, como a abertura em 1810 para que os súditos britânicos pudessem celebrar a fé protestante discretamente (CUNHA, 2013, p. 27). Na formação da escola, vale destacar a prevalência dos Jesuítas no Brasil. As primeiras escolas, nas missões jesuítas, foram construídas para converter à fé cristã e “civilizar” as populações indígenas locais.

A educação, enquanto prática formal de ensino e aprendizagem de conhecimentos e habilidades para diversos ofícios, mereceu uma atenção especial nas missões, contudo constata-se que ela consistiu bem mais na formação de hábitos, na qualificação profissional e na aprendizagem da doutrina visando à inserção efetiva dos indígenas em práticas religiosas que eram cumpridas em locais e horários bem regulamentados. (FLECK, 2007, p 111-112)

Regular os horários, os corpos, as almas. Foi necessário conhecer hábitos e costumes de diversas etnias indígenas para facilitar o processo de controle e conversão. Os aldeamentos Jesuítas, também chamados de “reduções”, tinham a missão de reduzir as populações ameríndias àquilo que fosse adequado à sociedade européia e ao projeto colonial. Reduzir, cortar, tolher: era preciso combater os hábitos que contradissem os valores cristãos para educá-los na nova fé. Os indígenas eram ordenados a seguirem “decentemente trajados, convenientemente limpos e com os cabelos bem aparados e a habitarem em casas destinadas para cada família, a fim de evitarem a promiscuidade do convívio comunal.” (FLECK, 2007, p 113).

Ou seja, a escola pensada e construída para impor valores católicos. Em um Estado fortemente vinculado à Igreja Católica, cabia a esta o papel de preparar a população local para

a colônia que se queria construir. Aliás, a escola desempenha um papel crucial em diversos empreendimentos coloniais na perspectiva de despir a população local e vesti-la com os valores ocidentais, como aponta Hampâté Ba ao analisar a escola colonial inglesa para filhos de chefes locais na região de Bamako, atual região do Mali, por exemplo.

"Um empreendimento de colonização nunca é filantrópico, a não ser em palavras. Um dos objetivos de toda colonização, sob qualquer céu e em qualquer época, sempre foi começar por decifrar o território conquistado, porque não se semeia a contento nem em terreno já plantado, nem em alqueive. É preciso primeiro arrancar do espírito, como se fossem ervas daninhas, valores, costumes e culturas locais, para poder semear em seu lugar valores, costumes e cultura do colonizador, considerados superiores e os únicos válidos. E que melhor maneira de alcançar este propósito do que a escola?" (HAMPÂTÉ BÂ, 2013, p. 333)

No Brasil, mesmo após a expulsão dos Jesuítas em 1758, as escolas que existiram continuaram em boa parte controladas por ordenações católicas. Seguiram buscando “arrancar do espírito” valores incompatíveis com o cristianismo e tentando colocar em seu lugar “valores, costumes e cultura do colonizador”. Apenas com a proclamação da República, em 1889, ficou definida em lei a separação entre Igreja e Estado, como parte de um movimento definido por Cunha como “Primeira onda laica” (CUNHA, 2013, p. 35). A partir de então esta separação foi mantida, assim como a liberdade de culto. Em 1891, passou a ser garantido por lei o ensino laico nas escolas públicas. (CAPUTO, 2012).

Estas leis, no entanto, não significaram o fim da questão. A Igreja Católica, assim como outras organizações religiosas continuaram, ao longo do século XX, a interferir no Estado e na educação pública no Brasil. Três exemplos da influência cristã no Estado Brasileiro: desde 1931 o ensino religioso passa a estar presente na escola pública, com oferta obrigatória prevista em lei a partir de 1934; o ensino religioso é legalmente considerado parte da formação básica do cidadão desde 1997; o acordo entre o governo brasileiro e a Igreja Católica, assinado em 2008 e sancionado em 2010 (BRASIL, 2010) que, dentre outras questões, reitera a legitimidade do ensino religioso na rede pública de ensino. Ou seja, os papéis do Estado, da Escola e do professor estão em construção. As leis são terrenos de disputa, ainda que haja domínio de determinadas concepções, há também brechas para contradições (THOMPSON, 1998).

A laicidade do Estado Brasileiro é colocada em questão não apenas pelas leis, mas também pelo silêncio presente nelas. A legislação relacionada à educação no Brasil não dá destaque à questão da discriminação religiosa. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, a discriminação religiosa não é tratada como tema privilegiado de atuação

docente.¹³ Quando esta questão aparece é dentro do conceito mais amplo de “discriminação”, para enfatizar o papel dos educadores de combater todo tipo de preconceito na escola. O trecho abaixo do tema transversal “Pluralidade Cultural” do PCN é um exemplo desta escolha:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, **de crenças**, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997, grifo meu)

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação esta questão também aparece apenas de maneira sutil e indireta. O artigo IV da LDB – “respeito à liberdade e apreço à tolerância;” (BRASIL, 1997) possibilita ao professor tanto silenciar sobre a discriminação religiosa quanto utilizá-lo para apontar na lei a legitimidade deste debate. O mesmo ocorre com a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que altera a LDB tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e sua modificação com a lei 11.645/08, (BRASIL, 2008) tornando obrigatório também o ensino da história e da cultura indígena. Elas podem servir para justificar e legitimar a prática de professores comprometidos em debater esta questão.

No entanto, observo que a opção pelo silêncio – por ignorar a discriminação religiosa e qualquer debate envolvendo aspectos religiosos – é a mais disseminada. Muitos professores sequer abordam esta questão na sua prática docente, não a inserindo em nenhum conteúdo curricular previsto. As tensões religiosas e a discriminação presentes na escola não são reconhecidas por estes professores e, quando são, não são tratadas como questões que merecem ser enfrentadas em sala de aula. Ou pior: é um assunto considerado polêmico e controverso demais e, portanto, seria mais confortável escondê-lo debaixo do tapete. “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161)

Mas sem dúvida esta não é a opção mais confortável para alunas como a Tauana que, para evitar constrangimentos, escondia a sua opção religiosa: “ ‘Frequentei a igreja aqui do bairro por três anos, só pra disfarçar. Ia às missas, fiz até Primeira Comunhão. Queria que as pessoas pensassem que eu era católica, talvez parassem de zoar. E eu também queria ter mais

¹³ Está em formação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Futuramente, será preciso analisar como a discriminação religiosa é abordada neste documento e qual a relação deste com o cotidiano das escolas.

amigas.’ ” (CAPUTO, 2012, p. 206). Tornar-se invisível é uma estratégia para evitar uma violência ainda maior:

[...] a maioria destas crianças [de candoblé], ao serem discriminadas, sentem vergonha e inventam formas de se tornarem invisíveis. A principal delas é esconderem artefatos religiosos, os preceitos do culto, a fé, a cultura. Isso acontece em diversos espaços, mas, de acordo com os depoimentos, a escola é o “pior deles”. (CAPUTO, 2012, p. 197)

Este silêncio é construído não só pelos jovens que escondem a sua fé, mas por todos que constroem uma escola na qual esta fé não é bem-vinda. Toda vez que professores, equipe diretiva, funcionários e estudantes apresentam o cristianismo como algo natural, como única matriz religiosa aceita, estão tentando apagar da escola qualquer prática, religiosa ou não, que destoe deste modelo. O silêncio defensivo destes alunos é, neste contexto, um silêncio desejado, pois esconde o que destoa daquilo que é tratado como norma, como ressalta Caputo ao descrever as celebrações da escola João da Silva, do estado do Rio de Janeiro:

A escola celebra duas festas religiosas cristãs: a Páscoa e o Natal. No mural do primeiro andar da escola, fixado no pátio, em dezembro de 2004, foram colocados todos os símbolos natalinos, bem como suas explicações cristãs. Na Páscoa, os símbolos católicos foram também fixados. Lembremos ainda que a João da Silva reza o Pai-Nosso todos os dias, no horário da entrada do turno da tarde. O catolicismo então é percebido como algo natural para a escola. (CAPUTO, 2012, p. 223)

É, portanto, uma via de mão dupla: de um lado os alunos escondendo uma religião que sabem que a escola considera indesejada. Do outro a escola fingindo que estes alunos não existem para não ter que lidar com os conflitos religiosos. Não podemos corroborar esta situação: “[...] questionar o “silêncio” que a aprisiona é fundamental. Falar abertamente sobre a discriminação com os(as) alunos(as), para alguns dos(as) professores(as) entrevistados(as), assumia quase um caráter antipedagógico” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.164).

O silêncio dos professores e da escola como um todo sobre a discriminação religiosa – o que pretendem silenciar; o que silenciam sem pretender – é, portanto, parte de uma escola discriminatória.

Os professores devem trazer para o centro de suas reflexões os assuntos presentes na vida dos alunos e da comunidade escolar, principalmente os que cotidianamente geram conflitos. Nas aulas de história, conflitos religiosos entre os alunos, entre alunos e professores, entre professores e a direção surgem em diversas oportunidades e não podemos

menosprezar esta tensão. Temos que colocar estes conflitos sobre a mesa e refletirmos sobre eles de forma historicamente contextualizada, como afirma Candau:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos. (CANDAU, 2008, p. 51)

Ignorar isto é tentar segregar do currículo os valores, concepções e apreensões de mundo dos alunos. É abrir mão do potencial transformador da educação para, de uma maneira mais confortável (e menos útil) apresentar aos alunos a história como algo sem nenhum vínculo prático com a sua realidade. Uma história sem pessoas reais. “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens.” (FREIRE, 1987, p. 70).

1.4.1 “Preconceito normal”

As tensões e conflitos religiosos presentes na escola ultrapassam os seus muros e repercutem em outros espaços, como a imprensa: reportagem do jornal O Globo do dia 09 de novembro de 2012, por exemplo, afirmou em sua manchete que alunos “Evangélicos se recusam a apresentar projeto sobre cultura africana no Amazonas” (MELO, 2012). A recusa se deve a ideia de que a África é “lugar do diabo” a ser evitado, ou “salvo”. Isto entra em conflito com a lei 10.639/03 que reforça a necessidade de se estudar e incluir no conteúdo curricular a História da África e dos africanos.

No entanto, quando apontamos a escola como uma instituição impregnada de discriminação religiosa, não estamos nos referindo apenas aos alunos, professores e pais de alunos. O governo, os funcionários, a equipe diretiva são agentes fundamentais na construção e consolidação do caráter uniformizador e discriminatório da escola. Quando se implementa o ensino religioso confessional nas escolas públicas, quando uma direção escolar impõe aos alunos rezar o pai nosso, quando um professor finge não ouvir piadas depreciativas a determinadas religiões, quando um professor de Ensino Religioso comemora a conversão de

um aluno ao cristianismo, vemos a escola impondo valores culturais e tentando esconder e silenciar os indesejáveis.

Um aluno de 12 anos foi proibido de entrar na escola municipal Francisco Campos, no Rio de Janeiro, dia 25 de agosto de 2014, por utilizar fios de contas relacionados ao candomblé, além de um boné (seguindo os seus rituais religiosos, ele não poderia ficar com a cabeça descoberta). A diretora alegou que aqueles objetos não constavam do uniforme e que proibir o aluno de entrar na escola não era discriminação, pois a mesma regra valia para todos. Uma regra que não inviabiliza a utilização de crucifixos, por exemplo, mas obriga o candomblecista a se despir de elementos da sua fé para entrar na escola.

Em um caso como este podemos perceber que a escola está em disputa, sendo constantemente reformulada por diversos personagens distintos: a diretora proibiu a entrada do estudante; este comunicou a proibição à sua mãe; esta denunciou o caso e convocou uma manifestação para a porta da escola; alunos, professoras e pais de alunos saíram em defesa da atitude da diretora enquanto outros estudantes, professoras e responsáveis defenderam o aluno; o prefeito Eduardo Paes pediu desculpas à família e o aluno foi transferido para uma escola vizinha, onde pôde entrar com as suas guias. Ou seja: a ação da diretora e a reação da mãe levaram muita gente a refletir sobre a questão: o que é uma escola verdadeiramente laica?

Figura 6 - Manifestação em frente a Escola Municipal Francisco Campos em Vila Isabel, Rio de Janeiro em 9 de setembro de 2014. Arquivo do Grupo de Pesquisa Ilé Oba Oyó.



Figura 7 - Professora apóia diretora. Na sua camisa está escrito: “Respeite as regras da escola”. No seu cartaz: “#confionaescola Eu apoio a diretora”. 9 de Setembro de 2014. Arquivo do Grupo de Pesquisa Ilé Oba Oyó.



Figura 8 - Conflito entre alunos (que afirmavam ter havido discriminação religiosa) e professora (que alegava não ter ocorrido discriminação) durante a manifestação realizada no dia 9 de setembro de 2014. Arquivo do Grupo de Pesquisa Ilé Oba Oyó.



O protesto registrado nestas fotos evidenciou que os conflitos ocorridos naquela escola não pertenciam exclusivamente a quem estava dentro de seus muros. Não havia como silenciar o que já havia transbordado: a diretora tomou uma decisão que gerou crítica de uns, apoio de outros e, a partir da revolta da mãe do aluno barrado, levantou-se publicamente uma questão fundamental: como a escola pública deve lidar com as diversas religiões dos seus alunos? Como agir quando determinadas normas religiosas se chocam com as regras daquela instituição? Ignorar as diferenças religiosas ou incorporar os alunos respeitando seus rituais? O conflito, exposto, provocou este necessário debate.

Relatos de discriminação, tensão e conflitos religiosos circulam e evidenciam a urgência deste debate. Cito alguns: Sara Cordeiro, professora de história do município de Angra dos Reis teve uma exposição sobre religiões de matriz africana (organizada por ela) invadida e destruída em um fim de semana de maio de 2009; Liliâne Marques, professora de geografia do município de Mesquita ensinava em 2010 jongo para os alunos como atividade extra, mas a maioria dos estudantes foi obrigada a sair pelos familiares após a atuação de uma das mães dos alunos que considerava o jongo um tipo de “macumba” e, portanto indesejado. Em 2011, a mesma Liliâne Marques passou a dar aulas na escola Rosa da Fonseca, da rede municipal do Rio de Janeiro. Nesta escola, Liliâne organizou uma roda de Jongo com os alunos para apresentar durante a Semana da Consciência Negra promovida pelo colégio. No dia da apresentação, Liliâne observou uma grande resistência à sua atividade: a maioria dos professores se recusou a assistir à apresentação e algumas funcionárias da Limpeza comentaram com ela que lamentável que uma professora tão simpática fosse envolvida “com esse negócio de macumba”.

Andrade (2016) aponta algumas situações de discriminação religiosa ocorrido em escolas públicas. Além do já citado caso menino impedido de entrar na escola com fios de contas e boné, destacou outros quatro casos: em 2011, no Rio de Janeiro, um estudante, também por usar fios de contas, foi expulso de sala e agredido verbalmente pela professora; um estudante de Miraf (MG), ateu, que em 2012 foi ridicularizado pela turma e pela professora por se recusar a rezar o pai-nosso; uma unidade pública de educação infantil em Brasília, também em 2012, onde as crianças eram obrigadas a rezar, cantar músicas religiosas e agradecer a Deus pela comida; e o caso de um estudante judeu que era obrigado a rezar o pai-nosso em uma escola pública estadual do município Engenheiro Paulo de Frontin (RJ). Exemplos não faltam para demonstrar que este não é um problema pontual ou isolado.

Na escola municipal Elisa Lucinda, testemunhei um caso mais sutil de discriminação religiosa. Fui convidado pela professora Carolina Ferreira a visitar uma exposição que as

professoras de história e os alunos da escola estavam montando. Estavam expostos objetos que os estudantes trouxeram de casa, como: máquina de escrever, máquina fotográfica, roupas de batismo, certidão de nascimento, uma bíblia, instrumentos musicais e alguns objetos produzidos pelos alunos, como fotos do bairro e relatos sobre a região. Os objetos estavam divididos em três categorias: infância, adolescência e vida adulta. Um dos objetivos era demonstrar que todos nós fazemos história e os nossos objetos também podem fazer parte de uma exposição.

Algumas turmas da escola visitaram a exposição, uma de cada vez. Os alunos mexiam nos objetos expostos, em especial naqueles que possibilitavam uma maior interação: datilografavam na máquina de escrever, tocavam nos instrumentos musicais. Um aluno abriu a bíblia para procurar o salmo 23. Neste caso, a Bíblia entrou na escola como um objeto que faz parte da vida de um estudante, não foi imposto pela direção ou por uma professora com a finalidade de catequizar.

No dia seguinte, visitei novamente a exposição. Ao final, a professora Carolina Ferreira e uma das alunas organizadoras da exposição estavam se preparando para sair, quando a estudante comentou meio rindo, meio sussurrando, meio denunciando: “Professora! Aquele menino que veio aqui ficou tocando macumba! O amigo dele disse que era toque de macumba!”

Em nenhum momento ela disse diretamente que macumba era algo ruim. Na verdade, o comentário demonstra um estranhamento, um incômodo com o que ocorreu. A aluna achou que era algo errado e que a professora deveria ser avisada. Ao mesmo tempo era um teste: como a professora iria reagir diante daquela situação? A aluna colocou a questão na mesa sem se expor. Quando a professora reagiu perguntando: “E daí? não tem nada demais nisso!” a aluna se calou. Mas a ideia de que um toque de macumba era algo negativo continuou no ar. Segundo o relato da aluna, um estudante sabia fazer um “toque de macumba” e outro sabia reconhecer estes toques. Conhecimentos tratados como clandestinos, perigosos, denunciáveis.

Situações como esta acima e as citadas anteriormente nos fazem entender a assustadora constatação de Jailson dos Santos, candomblecista, ao comentar sobre a discriminação na escola em que estudou:

[...] ao entrevistar novamente Jailson, ele me diz que nunca se sentiu discriminado na escola, “a não ser aquele preconceito normal”. “Como assim, preconceito normal?”, pergunto. “De me chamarem de macumbeiro e de acharem que macumbeiro sempre está pronto para fazer mal para alguém. Para Jailson, “antigamente” o preconceito era maior. Pergunto como ele verifica isso e ele responde: “Não falo que sou do candomblé. Se ninguém souber, ninguém

discrimina”. Na escola, durante toda a infância e adolescência, quando perguntavam a Jailson qual a sua religião, ele não tinha dúvidas de responder igual a sua irmã Joyce: “Sou católico.” A estratégia adotada pelos dois irmãos é o silêncio. (CAPUTO, 2012, p. 201)

A discriminação é reconhecida pelo Jailson como um elemento natural e corriqueiro da escola, a tal ponto que nem ao menos é taxada por ele como discriminação. Preconceito “normal” é o preconceito já esperado, presente na sociedade e na escola. Voltamos, então, à estratégia do silêncio apontada anteriormente: diante da discriminação percebida como regra, como norma, Jailson esconde sua fé, disfarça-se de católico, tal qual a Tauana (já citada neste capítulo), tal qual sua irmã Joyce. Desta forma, procuram driblar a violência cotidiana que ameaça os adeptos de religiões de matriz africanas nas escolas. Eles escondem elementos que identifiquem sua religião para evitar sofrerem o preconceito “normal” da escola. Violentam-se para não serem violentados.

Nesta pesquisa procuro refletir sobre como o professor de História pode enfrentar este contexto de preconceito e exclusão. E como podemos lutar para transformar a escola pública em uma escola de todos. Uma escola em que nenhuma discriminação seja considerada normal.

Um segundo núcleo de preocupações relaciona-se à articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. (CANDAUI, 2008, p. 53)

1.5 Discriminação e eurocentrismo nas aulas de História

As definições sobre o que nós professores ensinamos e como ensinamos fazem parte da disputa sobre o caráter laico (ou não) da instituição escolar. Não há um controle total do Estado sobre o professor ou uma autonomia absoluta deste na escola, diversos agentes sociais interferem no que se espera de uma aula, por exemplo, de história. Como lembra Nóvoa: “O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc) que sentem a

consolidação do corpo docente como ameaça aos seus interesses e projectos” (NÓVOA, 1995, p. 32).

A aula de História é um espaço privilegiado para aflorar questões ligadas ao preconceito religioso, mas quando analisamos a estrutura curricular presente nas escolas percebemos que ainda há um caminho longo a percorrer. Em relação a seleção e organização de conteúdos, na grande maioria dos casos, a aula de história continua predominantemente eurocêntrica: “De maneira mais ou menos geral, as propostas mantêm um padrão cronológico linear de organização dos conteúdos, onde prevalece uma concepção de tempo eurocêntrica como única possibilidade de organizar o processo histórico.” (ARAÚJO, 2013, p. 266-267)

Ao avaliar o currículo escolar na atualidade, Araújo afirma que o ensino de história continua com a divisão tradicional quadripartite (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) onde a história do Brasil só aparece após as grandes descobertas e é apresentada como um desdobramento da História da Europa. As sociedades indígenas que já viviam no território e a população africana que veio de forma forçada aparecem como fatores periféricos da formação nacional, que teria como eixo norteador e fundamental a civilização europeia (ARAÚJO, 2013).

Portanto, a constituição da História como disciplina escolar faz parte de um projeto de Estado nacional brasileiro que, em vez de se opor à colonização, tinha a tarefa de dar continuidade ao processo civilizador:

“[...] sendo assim, num processo muito próprio ao caso brasileiro, a construção da ideia de nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; ao contrário, a nova nação se reconhece como continuadora da tarefa civilizatória iniciada pela colonização.”. (ARAÚJO, 2013, p. 276)

Para construir uma narrativa própria e ao mesmo tempo inseri-la na história da civilização ocidental cristã, procurou se construir um discurso sobre o passado que não evidenciava os conflitos, reforçando a ideia de uma sociedade com convivência harmônica entre raças e entre classes sociais. Este discurso voltado para o progresso, que coloca a história do Brasil como uma trajetória rumo ao patamar civilizacional europeu, silencia sobre todos os povos, culturas, movimentos sociais que destoam deste projeto: “[...] a centralidade epistêmica européia [...] continua contribuindo para a construção da inexistência de uma multiplicidade de mundos, tempos e saberes, reforçando a monocultura do tempo e do saber.” (ARAÚJO, 2013, p. 277)

O currículo tradicional de história, eurocêntrico e monocultural, não apresenta as culturas negras e indígenas como centrais neste tipo de narrativa. Afinal, a aula tradicional “[...] implicou na subordinação de inúmeras culturas, em prol da homogeneização em torno de um padrão branco, ocidental e civilizatório” (ARAUJO, 2013, p. 277) Não por acaso, a escola é identificada por diversos alunos, pais e professores e pesquisadores, como uma instituição destacadamente racista. O depoimento do militante do movimento negro Flavio Jorge Rodrigues da Silva, nascido em 1953, sobre como a sua mãe o preparou para o seu ingresso na instituição escolar, revela a imagem da escola como um espaço privilegiado de racismo.

No primeiro dia em que eu fui para a escola recebi um caderno, um lápis e, estranhamente, a minha avó colocou na bolsa um pedaço de madeira. Ela pegou um cabo de vassoura, cortou em dois pedaços, um pra mim e outro para o meu irmão, e falou: “agora vocês vão para a escola. Vocês vão passar por momentos muito difíceis. Quando alguém chamar vocês de neguinhos, você pega esse pau e desça o sarrafo.” A partir daquele momento comecei a ter contato com o racismo e com a diferença existente entre brancos e negros. (PEREIRA, 2013, p.95)

Assim como ocorre com a discriminação religiosa presente nas escolas, outros conflitos como o racismo, também são ignorados, escondidos. A mesma escola que evita expor a ferida da discriminação religiosa, muitas vezes silencia sobre o conflito racial presente nela. Em nome de uma escola pretensamente universal e “para todos” não se expõe aquilo que contradiz este discurso.

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012b, p. 105)

Mas a discriminação religiosa teria alguma ligação com a discriminação racial? O depoimento de Joyce, no livro de Caputo, aponta esta relação: “[...] acho que o preconceito contra a religião [candomblé] é um preconceito contra os negros. As pessoas me apontavam na rua e também na escola e diziam: isso é coisa de negro!” (CAPUTO, 2012, p. 199). A escola que finge não existir o candomblé e a umbanda ou as trata como religiões inferiores é aquela que tenta ignorar ou menosprezar todo movimento cultural e político vinculado ou associado aos negros. São partes, portanto, do mesmo processo eurocêntrico.

Processo este que apresenta, nas aulas de história, uma sociedade construída por agentes sociais brancos cristãos e europeus. Aos negros, restaria um papel subalterno e sem interferência nos rumos da história: “A população negra, em geral, não foi apresentada nas escolas como sujeitos de sua história, como homens e mulheres ativos na luta por liberdade ou por melhores condições de vida para si e seus familiares.” (PEREIRA, 2012, p.124). Estas questões estão diretamente relacionadas à crítica ao modelo de ensino de História feitas pela professora Carolina Ferreira: “A história que está nos museus não é a história deles [alunos], a história que está nos livros didáticos não é a história deles. Por isso que o ensino de história é uma coisa distante.” (FERREIRA, 2016)

1.5.1 O movimento negro e o ensino de história em disputa

O modelo de história racista, eurocêntrico e monocultural recebeu diversas críticas, muitas delas do próprio movimento negro. Os negros que, ao contrário do que apresenta a narrativa tradicional, estão presente “na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/griôts, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afrobrasileira, na estética, no corpo.” (GOMES, 2003, p. 79)

Para Nilma Gomes, o movimento negro no Brasil denuncia a presença do racismo “[...] não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas” (GOMES, 2012a, p. 735). Além disto, inverte o sinal do racismo: transforma uma imagem negativa, vista como inferior em um elemento emancipador. Desta forma, procura desnaturalizar a visão pejorativa sobre a raça negra, contextualizando politicamente a ideia de raça e ressignificando-a historicamente.

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2012a, p.732)

Desde as primeiras organizações negras do início do século XX, a educação é considerada pelo movimento negro um instrumento em potencial para emancipar a raça negra.

A escola pública, especificamente, foi vista não só como uma instituição racista, mas também com a possibilidade de ter um papel decisivo no combate ao racismo. O Teatro Experimental do Negro, uma importante organização de meados do século XX, propunha medidas culturais e educativas para apresentar uma imagem positiva do negro ao longo da história. (GOMES, 2012a). Já durante a ditadura militar, o Movimento Negro Unificado (MNU), em sua Carta de Princípios destacava a luta pela reavaliação do negro na história do Brasil. (PEREIRA, 2012). Estes são dois significativos exemplos do papel que as organizações negras creditavam à educação e à história como instrumentos da luta antirracista.

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura. (GOMES, 2011, p. 136)

O movimento negro, com suas bandeiras de luta, seus projetos de educação e de sociedade, há décadas interfere e transforma o currículo escolar. Alguns dos exemplos desta influência são: a valorização do quilombo dos Palmares, presente no movimento negro no início do século XX e na década de 1970 (PEREIRA, 2013); a valorização de Zumbi dos Palmares como símbolo da luta contra a escravidão, em detrimento da figura da Princesa Isabel (PEREIRA, 2012); a crítica ao mito da democracia racial (PEREIRA, 2012). É significativo neste sentido que diversas escolas atualmente elaborem atividades específicas para discutir a questão racial tendo como referência o dia da morte de Zumbi dos Palmares (20 de novembro) e não a data em que a Lei Áurea foi sancionada (13 de Maio).

Além disto, o movimento negro, ao longo do século XX e XXI elaborou críticas ao currículo tradicional, questionando a visão que é apresentada sobre os negros e sua cultura e condenando o papel subalterno que cabe a esta etnia na narrativa histórica tradicional sobre a formação do Brasil. Se hoje questionamos o caráter monocultural da escola, devemos muito à luta e às reflexões pautadas pelo movimento negro, que “reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana.” (GOMES, 2012a)

Reconhecendo o currículo escolar – e mais especificamente, o currículo de história – como objeto de lutas entre visões antagônicas que disputam o seu significado; reconhecendo o currículo como um instrumento vivo e em constante reformulação, não poderíamos deixar de

reconhecer a luta do movimento negro como um agente significativo na formação da escola e da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. (GOMES, 2011, p. 137)

1.5.2 Analisar a Mostra é repensar o currículo

Assim como todas as atividades desenvolvidas dentro da escola, a Mostra Sobre Diversidade Religiosa faz parte do currículo escolar. Refletir sobre a Mostra é refletir sobre como os agentes escolares “[...] *pensamfazem* o currículo, a partir de suas diversas experiências e opções” (MACEDO, 2013, p. 14). As ações de autores/atores escolares que, com suas práticas cotidianas, produzem o currículo escolar, são denominados por Macedo (2013) de “Atos de currículo”. Macedo utiliza este conceito para refutar a ideia de que as políticas públicas implementadas nas escolas são condenações, e que caberia aos professores, alunos e responsáveis apenas se submeter a elas. Pelo contrário: “[...] o currículo é um texto complexo em constante *escrita e reescrita*” (MACEDO, 2013, p. 43) e esta reescrita do currículo é composta por diversos agentes escolares:

[...] a perspectiva aqui projetada concebe como atores/autores curriculares todos aqueles *implicados* em suas ações e tessituras, entretecida na experiência formativa, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais, etc. (MACEDO, 2013, p. 44)

A construção, elaboração e reelaboração da Mostra Sobre Diversidade Religiosa desdobra-se em inúmeros atos de currículo feitos por professoras, estudantes, responsáveis, equipe diretiva, e que dialoga e negocia com outros atos de currículo no ambiente escolar. Ao analisar esta Mostra, é fundamental observar as brechas presentes nela que burlam “[...] a imposição excludente [que] está aí instituindo suas crenças, valores e interesses.” (MACEDO, 2013, p. 29-30).

Analisar a Mostra Sobre Diversidade Religiosa proposta pelas professoras de História faz parte deste esforço para repensar as aulas de história, em busca de um currículo que não seja hegemônico por uma cultura e por uma forma de pensar. Só é possível que as histórias negras e indígenas sejam reconhecidas nas escolas como elementos centrais da nossa sociedade se repensarmos o currículo de forma global. Somente refletindo sobre o que se seleciona para ensinar e como se ensina é que poderemos efetivamente desconstruir o caráter racista do ensino de história.

No que tange à história do nosso país, há que se pensar em rever os marcos temporais, que em geral se encontram demasiadamente vinculados à uma história política. Deveríamos incluir novos sujeitos – os quais, junto aos africanos, afrodescendentes e indígenas, compunham por longo tempo a maior parte da população. Pesquisar suas crenças, suas práticas, seus saberes, sua capacidade de adaptação e mudança poderá revelar faces ocultas da nossa história e da nossa identidade. (LIMA, 2013, p.22-23)

Apesar da intenção manifestada por diversos pesquisadores e professores, descolonizar o currículo não é uma tarefa fácil. Não existe uma fórmula ou um modelo que garanta, subitamente, o fim do caráter eurocêntrico e monocultural da disciplina de História. Justamente por não haver uma resposta pronta, se torna cada vez mais necessário ampliar o alcance dos nossos questionamentos, expondo na escola os conflitos e contradições presentes na sociedade.

Por não ser um caminho simples, reinventar o currículo de história nos põe a frente de diversas questões: como ensinar sobre diversas culturas, em um espaço escolar culturalmente plural, mas que insiste em impor uma uniformidade artificial? Como investigar as ações humanas no tempo evidenciando a complexidade, os conflitos, as contradições dos agentes sociais quando um sistema binário de qualificação das ações humanas (Bom/mal, certo/errado civilizado/bárbaro) está tão entranhado na cultura escolar? Como ensinar sobre a relação entre religião, política e valores em um determinado contexto, se muitas vezes a própria escola apresenta uma religião (ou uma matriz religiosa) como correta e outras como condenáveis?

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012b, p.107)

É preciso encarar os desafios que as diferentes visões de mundo presentes na escola apresentam. Ao invés de evitar os conflitos, é necessário enfrentá-los. Como ensinar, por exemplo, sobre a mitologia grega quando os alunos afirmam que esta mitologia, por ser politeísta, é “macumba” e, portanto, eles não devem estabelecer contato com este conhecimento? Como lidar com esta discriminação quando a própria escola corrobora com ela, impedindo, por exemplo, uma apresentação de orixás do candomblé e ensinando “a crença no Deus único”, uma das exigências para se concorrer à vaga de professor de ensino religioso no estado do Rio de Janeiro (CAPUTO, 2012)? Como o professor de história pode ensinar valores como respeito às diferentes religiões, como combater a discriminação, quando a própria escola discrimina e promove determinados valores religiosos?

Dentre estas perguntas, apresentam-se duas que são fundamentais para esta pesquisa: como podemos provocar o diálogo sobre religião e a valorização da diferença em um ambiente escolar de crescente discriminação religiosa? Como as aulas de História podem contribuir para o respeito e o reconhecimento das diferenças?

Responder a estas questões não é fácil nem é possível estabelecer uma conclusão definitiva. Até porque a maneira com que a discriminação religiosa aparece na sala de aula varia de acordo com a região, predominância religiosa, classe social, de escola para escola e de turma para turma. Transforma-se também com a passagem de tempo. Por isto, através da análise da Mostra sobre Diversidade Religiosa, proponho uma reflexão sobre alguns dos caminhos que os agentes escolares vem tomando para responder esta difícil, delicada e complexa questão.

Entender como se deu a elaboração da Mostra Sobre Diversidade Religiosa (e suas reelaborações), como se deu as produções dos estudantes e as avaliações destas professoras sobre os seus resultados pode nos ajudar a pensar como podemos, dentro de nossas escolas, enfrentar desafios parecidos. Refletir tendo por base a Mostra Sobre Diversidade Religiosa é uma instrumento para que repensemos as nossas concepções de escola, os nossos valores, as nossas práticas político-pedagógicas, os nossos caminhos.

Em meio a tantas questões, um caminho a seguir: lutar por uma escola pública laica, que acolha as diferenças e reconheça a multiplicidade de conhecimentos dos seus alunos em todos os campos, inclusive o religioso. Lutar por uma escola onde candomblecistas, umbandistas, ateus, agnósticos, todos os estudantes sejam respeitados e reconhecidos como parte integrante do corpo discente, não como inimigos a serem combatidos. Uma escola que o estudante seja provocado a pensar em contato com o diferente, não uma instituição que molde os seus alunos à sua imagem e semelhança.

2 OS CAMINHOS DA MOSTRA SOBRE DIVERSIDADE RELIGIOSA

“Era uma vez uma menina que era considerada estranha pelos colegas. Ela tinha um lenço na cabeça e usava um tipo de roupa que cobria todo o corpo. Na escola todo mundo zoava ela por causa da religião. Ela sempre saía com raiva e chorando”.

Este é um trecho da redação “A menina religiosa” feita em 2013 pela Maíra¹⁴, então aluna da turma 1604 da escola municipal Elisa Lucinda como parte das atividades da Mostra Sobre Diversidade Religiosa. A atividade proposta à Maíra era produzir uma redação que apresentasse uma situação de discriminação religiosa. A redação, mesmo fictícia, mostra que tipo de situação ela entende como discriminatória. Assim como na história em quadrinhos em que uma menina é chamada de “estranha”, por ser “a única católica macumbeira”, o ambiente escolhido para apresentar esta situação foi novamente a escola (o que se repetirá em outras produções dos estudantes). Desta vez, uma menina é provocada por que as marcas que identificam a sua religião são consideradas estranhas. Veremos neste capítulo que situações de discriminação na escola similares a esta presente na redação estão relacionadas com os motivos que levaram a Mostra a ser criada e a continuar existindo até hoje.

2.1 “Elisão: entra burro, sai ladrão”

A escola Elisa Lucinda, onde a Mostra sobre Diversidade Religiosa foi e está sendo implementada, é vista por estas professoras como uma instituição que está se reconstruindo, e a Mostra é apresentada como parte deste processo. A professora Carolina Ferreira ingressou nesta escola em 2009, enquanto as professoras Renata Cordeiro e Patricia Santos chegaram em 2010. Tanto Carolina Ferreira quanto Renata Cordeiro destacam a imagem negativa que a escola tinha junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) quando foram escolher a escola em que iriam trabalhar:

(...) eu fiquei assustada, porque quando eu entrei, eu fui lá na CRE escolher escola, tinha essa escola e tinha uma escola em Irajá (...). Mas a moça da CRE ficou a todo momento tentando me encaixar na outra escola, eu falei: “não, não posso ir pra outra escola que eu nem conheço Irajá direito, eu conheço aquela área, vou ficar ali.” E

¹⁴ Nome fictício.

ela: “ih, minha filha, você tem certeza?” [...] “pode deixar, eu escolho essa, é bonito o nome da escola, Elisa Lucinda, eu vou ficar aqui nessa, põe essa, tem ônibus direto pra minha casa”. Aí ela: “Ó, você que sabe, mas se você não gostar pode voltar aqui e desistir.”. Você já fica com um pé atrás. (FERREIRA, 2013)

[...] quando eu fui pra escolher escola, a menina lá na CRE falou assim pra mim: “ai, coitadinha dela, vai mandar ela para aquela escola, olha a cara dela, vai mandá-la para aquela escola?”, “não, ela vai se virar”. Eu cheguei aqui, a escola já tinha uma fama: “Elisão¹⁵, entra burro e sai ladrão”, aquela coisa. (CORDEIRO, 2013)

A imagem da escola Elisa Lucinda como uma escola sem qualidade e violenta, representada pela frase “Elisão, entra burro e sai ladrão” se faz presente na vizinhança da escola. Sara Castilho, uma professora que não trabalha na rede municipal do Rio de Janeiro mas mora nos arredores da escola, usou esta frase para me alertar sobre os riscos que eu correria (segundo ela) ao ingressar naquele ambiente escolar. Minha tia, Glória Regina Pereira de Freitas, ao saber que eu faria uma pesquisa na escola Elisa Lucinda, me contou sobre a breve passagem do meu irmão Jorge Castanheira por esta escola em 2004, quando ele tinha entre dez e onze anos. Meu irmão se lembra vagamente do ocorrido, mas Glória descreveu a situação com riqueza de detalhes:

Eu estava em casa e recebi a ligação da escola. Na época o pai dele estava viajando. [...] Pediram por outro responsável e quem estava aqui era eu. Fui chamada porque tinham agredido o Jorginho de forma muito forte. E não foi só um, foram vários que formaram um corredor polonês e bateram, resolveram entre eles que eles mereciam essa punição. [...] Na verdade, acho que só foram em [cima de] dois. Um era o Jorginho e o outro nem me lembro mais o nome. Então eu fui lá, cheguei na sala da diretoria e dei de frente com várias crianças que eram os agressores na época, já faz tempo isso. E eu, com o Jorginho, coitadinho, acuado em um canto e a direção da escola avisando que eu iria entrar com processo na delegacia, que os pais iam ser chamados por agressão, quando na verdade eu nem esperava encontrar esta cena dentro de uma escola. [...] Achei que era uma conduta de uma diretora que não tinha o menor trato para lidar com as crianças porque ali a gente estava lidando com crianças. Não eram agressores, não era uma prisão, era uma escola pública de ensino fundamental. Então, eu me assustei com a cena, eu mesmo me assustei. Eu mesma fiquei acuada com aquelas crianças em cima de mim falando: “a senhora vai botar meu pai na cadeia?”. E era a forma como ela colocava, que eu iria sair dali, que eu iria para a delegacia, que eu ia dar parte, que os pais iam ser chamados, quando foi uma brincadeira de criança errada, uma falta de educação. Ali eram todas crianças, todos na mesma idade praticamente. [...] O Jorginho com muito medo, mas também acredito que esse medo que ele estava era também pela forma como estava sendo colocado tudo ali. Todo mundo junto... (FREITAS, 2016)

Segundo este depoimento, a direção da escola à época tratou um conflito entre alunos como caso de polícia. E mais: utilizou-se da presença de uma responsável para ameaçar os estudantes mesmo sem nenhuma autorização ou mesmo conhecimento dela, que foi pega de

¹⁵ O nome da escola também foi alterado nos depoimentos.

surpresa. Antes que Glória Freitas pudesse se manifestar, foi apresentada como aquela que levaria os pais dos alunos acusados à cadeia. Uma introdução nada amistosa, que legitima as restrições que Glória Freitas ouvia sobre a escola: “se dizia que você entrava lá e saía do mesmo jeito ou pior do que entrava” (FREITAS, 2016). A imagem de escola violenta é corroborada por esta narrativa.

O desdobramento deste evento foi ainda mais significativo: um professor de História da escola, com o aval da família de Jorge, conseguiu a transferência dele para outra escola municipal da região, onde também lecionava. Glória Freitas lembra que o professor havia dito que a outra escola era de melhor qualidade e que a Escola Municipal Elisa Lucinda “não era uma escola que daria futuro pra ele” (FREITAS, 2016). Uma informação não pode passar despercebida: assim como as professoras entrevistadas nesta pesquisa, este professor também era de História. E naquele momento, ao sugerir a mudança de escola como única solução possível para o problema do estudante, ele dá um sinal de que não via solução – ao menos no curto prazo - para os problemas da escola. Quando até um professor que atua na escola afirma que ela é inferior às demais e que não há perspectiva de futuro para quem estuda ali, é um sinal de que a imagem negativa daquela escola era disseminada.

Glória Freitas afirma que a escola Elisa Lucinda mudou e hoje é bem melhor do que era. Ela associa esta mudança à substituição da equipe diretiva: “Melhorou, a diretoria melhorou, acredito eu que de repente justamente por essa conduta errada da diretora fez com que ela saísse da escola. [...] Hoje eu conheço mães que me falam que a escola está boa.” (FREITAS, 2016).

Assim como Glória Freitas, as professoras responsáveis pela Mostra também associam a imagem negativa da escola às gestões de equipes diretivas anteriores a 2009 e reconhecem como resultado das últimas gestões uma grande transformação na escola: “agora com a nova gestão da escola, a escola está outra. Então não acho que é o 'Elisão’” (CORDEIRO, 2013).

Transformação esta que teria criado um ambiente propício para a construção de projetos como a Mostra sobre Diversidade Religiosa. O ex-aluno Bruno reforça esta imagem de uma escola com diversos projetos e destaca os temas da atividade de dança que participou: “[ano passado foi] Rio de Janeiro, ano retrasado foi Luis Gonzaga. E teve o que? Foi também o samba.”. Dentre as qualidades ressaltadas pelas professoras sobre as duas últimas gestões da escola, destacam-se: uma escola voltada para a comunidade; apoio para projetos e atividades dos professores; participação dos estudantes.

Ou seja, as professoras reconhecem a escola como democrática, com a participação de diversos agentes que compõe a escola (professores, alunos, comunidade). A imagem negativa

da escola já não corresponderia a realidade, como afirma Renata Cordeiro “[...] a escola, quando eu cheguei aqui, já estava num processo de mudança. A gestão anterior já estava tentando mudar toda essa fama da escola, tentava fazer um projeto pedagógico que olhasse o aluno, que olhasse as comunidades do entorno.” (CORDEIRO, 2013) e Patricia Santos:

(...) desde a gestão anterior eu sempre via a direção do lado da gente dando força e isso continua nessa gestão também. Eu acho que elas ajudam a gente no que podem e eu não tenho do que reclamar não, porque eu já passei por escolas bem problemáticas. E, assim, não existe escola perfeita, se existe alguém que apresente porque eu não conheço e, dentro da nossa realidade, eu acho aqui bem vanguarda mesmo. A questão da gente ter voz, de se pronunciar, do aluno estar participando do conselho de classe, nesse ponto eu gostei muito daqui. (SANTOS, 2013)

Cabe ressaltar que nenhuma destas professoras estava na escola nas gestões anteriores, aquelas que seriam responsáveis pela má fama da escola, apenas nas duas gestões que estariam à frente das mudanças. Mesmo assim, incorporam o discurso de que a escola era ruim e se transformou para melhor. A visão positiva destas professoras sobre a escola ganha legitimidade quando elas se identificam como testemunhas de parte deste processo de transformação: “Mas eu sinto, realmente, nesse ano (...) uma mudança impressionante em relação a 2009, eu vi acontecendo uma série de mudanças.” (FERREIRA, 2013), além de elogiar esta escola em comparação a outras em que também trabalha:

Tudo o que você busca na escola de melhoria ela ajuda [...] você ter essa ponte com a direção e com a coordenação pedagógica de te apoiar no que você quiser fazer na escola, tanto de projeto quanto de material, isso ajuda muito. Esse retorno eu não vejo na outra escola e aqui eu vejo. Esse projeto de diversidade religiosa mesmo. (FERREIRA, 2013)

Aquela escola é reconhecida por elas como uma instituição aberta para ouvir a voz dos alunos professores e comunidade no entorno e valorizar a participação destes na sua construção. Podemos afirmar que a Mostra, como elemento desta escola em transformação, ganha legitimidade e significado. Afinal, desta forma se incorpora como parte deste processo de aproximação com a comunidade e com questões presentes no cotidiano dos alunos.

Ao contrário de professores que costumam se considerar isolados e sem apoio ao elaborar atividades que destoam da lógica conservadora hegemônica na instituição escolar (CAPUTO, 2012), estas professoras se consideram e ao seu projeto como parte de uma escola que está se transformando para melhor.

2.2 A Mostra sem conflitos ou os conflitos da Mostra

Como já foi dito, a escola Elisa Lucinda é vista pelas professoras como uma instituição melhor do que já foi. No entanto, em que pese os elogios em relação à equipe diretiva, foi justamente um conflito com uma das coordenadoras sobre um projeto escolar no início de 2011 que uniu as três professoras e culminou na construção da Mostra, conforme foi apresentado no capítulo anterior. Ao questionar a validade de uma escola pública celebrar a Páscoa, as professoras foram provocadas pela coordenadora a propor uma atividade alternativa. Com base na visão de que a escola pública não pode privilegiar uma determinada concepção religiosa, elas elaboraram um novo evento: a Mostra sobre Diversidade Religiosa.

(...) ficou essa reflexão: ué, e aqueles que não são cristãos? Que era o que tava predominando naquele enfoque. E aí a gente pensou: “bom, vamos fazer diversidade religiosa, já que cada disciplina recebeu a missão, a tarefa de ter um projeto cada uma na sua área específica, vamos fazer pela religião. A Renata sugeriu, eu e a Carol topamos e a gente foi todo mundo pra frente. (SANTOS, 2013)

A gente conversou, eu e as outras professoras de história da escola e falamos: vamos montar um projeto pra gente justamente mostrar que existem outras religiões e que a tolerância e o respeito é básico. Independente de você ser de uma religião ou outra você tem que tolerar e você tem que respeitar. Então o projeto na escola surgiu nesse momento de: “ah, não, vamos comemorar a páscoa?”, “Não”, então elas perguntaram: “o que vocês propõem então?”, Nós vamos propor um projeto para trabalhar com a diversidade religiosa. (CORDEIRO, 2013)

Este projeto surge, portanto, como uma reação à atividade da Páscoa, um enfrentamento à naturalização da matriz cristã como norma da cultura escolar. Propuseram uma Mostra em que diversas religiões fossem contempladas, sem considerar nenhuma delas superior às outras, ou mais verdadeira: “ela [a coordenadora] queria fazer alguma coisa mais ligada a Igreja Católica e a gente achou que tinha que ser mais amplo” (FERREIRA, 2013). Desta concepção surgiu o formato da Mostra: uma série de palestras ao longo do ano com representantes de diversas religiões e atividades para os alunos relacionadas a estas palestras.

Apesar da Mostra ser fruto de debate e enfrentamento a uma concepção monocultural de educação, duas das professoras entrevistadas fizeram questão de enfatizar que a mostra não se originou de um conflito na escola. Renata Cordeiro destaca que a escola se antecipou ao

conflito: “[...] eles [Comissão de Combate à Intolerância Religiosa¹⁶] falaram: 'nossa, vocês são a primeira escola que vem aqui sem ter acontecido algum caso de intolerância, então vocês estão procurando antes que aconteça, e isso não é comum!'” (CORDEIRO, 2013). Patricia Santos também ressaltou a surpresa da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa em relação à ausência de um conflito gerador da atividade:

Quando a gente procurou a Comissão da Diversidade Religiosa, a pessoa lá que atendeu a gente falou assim: “ih, a FAETEC de Quintino fez um trabalho parecido com este que vocês estão desenvolvendo. [...] Uma situação limite que aconteceu na escola. Com vocês aconteceu isso?” A gente: “não”. Não precisou acontecer, a iniciativa veio antes, talvez como prevenção e ele ficou bastante surpreso, porque geralmente acontece o problema para depois procurarem minimizar as causas. (SANTOS, 2013)

Para poder entender esta afirmação de que não houve conflito, temos que refletir sobre o que estas professoras entendem por conflito. O dicionário escolar da língua portuguesa da Academia Brasileira de Letras estabelece para a palavra “Conflito” duas definições: “1. Embate de ideias, de interesses, de crenças etc. [...] 2. Luta, Briga.” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 342)

A definição de conflito com a qual as professoras operam se aproxima mais da segunda opção apresentada acima. Entende-se como conflito na escola alguma reação violenta e explícita envolvendo atores sociais desta instituição, como o conflito ocorrido na FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica) de Quintino e citado pela professora Patricia Santos. Neste caso, ocorrido em junho de 2008, um aluno desta escola foi expulso de sala pela professora e chamado de “filho do demônio” por usar um fio de contas típico dos adeptos do candomblé¹⁷.

O “Embate de ideias, de interesses, de crenças”, como o ocorrido na divergência sobre a proposta da coordenadora para celebrar a páscoa, não é vista como conflito. A palavra “conflito” carrega uma carga negativa, relacionada à crítica e ao enfrentamento e é evitada quando se trata de diferença de posição entre profissionais de educação da escola, principalmente no que se refere às concepções de educação. Estas diferentes visões costumam se chocar de forma mais sutil do que o ocorrido na FAETEC de Quintino. Por exemplo,

¹⁶ As professoras procuraram a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, a instituição que organiza a “caminhada em defesa da liberdade religiosa”, para ajudá-las a encontrar representantes de algumas religiões para fazer a palestra na escola.

¹⁷ Uma das reportagens sobre este caso está disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL974290-5606,00-POLICIA+ABRE+INQUERITO+PARA+INVESTIGAR+INTOLERANCIA+RELIGIOSA+EM+SALA+DE+AU.html>>. Acesso em: 18 jun. 2016

quando se discute o projeto político pedagógico da escola ou quando vai se propor um projeto para a escola, como no caso da atividade de Páscoa e seu contra-projeto: a Mostra sobre Diversidade Religiosa.

Ainda sobre como as professoras operam com o conceito de conflito, uma divergência fica explícita. O Conflito, o enfrentamento com o diferente, aparece como algo indesejado e que deve ser minimizado com este projeto na fala da professora Patricia Santos. Já a professora Carolina Ferreira, por outro lado, apresenta a exposição dos debates e questionamentos entre membros de religiões diferentes como parte do objetivo do projeto:

A gente se apega muito no diferente, mas a gente não para para ter sensibilidade naquilo que tem em comum. Muitas guerras, conflitos, *bullyings* e exclusões seriam evitados, deixariam de acontecer, se as pessoas se apegassem mais naquilo que tem em comum, se unir, vamos lá, vamos juntar força, do que naquilo que tem de diferente. Muita gente se alimenta da diferença, tem ser humano que se alimenta de conflito. É uma questão que o nosso projeto tenta minimizar na escola. (SANTOS, 2013)

Eu também percebo que tem aquele aluno que faz a pergunta pra pegar o palestrante: “então você não acredita nisso? Então é isso que você está falando? Como é que você pode falar isso e depois você fala isso?”. Mas até isso eu acho interessante, porque o cara está questionando ele. Não é porque é sobre uma questão religiosa que a gente vai impedir o questionamento, a gente acha que é um assunto que tem que ser discutido. O palestrante às vezes olha assim pra mim e fala: “não esperava por essa pergunta.”. (FERREIRA, 2013)

Ou seja: de um lado temos uma professora que apresenta o projeto na perspectiva de destacar o que tem de próximo entre as religiões, os pontos de contatos, aquilo que permitiria a um aluno reconhecer no outro, no diferente, parte dele mesmo. De outro lado temos uma visão em que os conflitos, os choques, os confrontos, os debates fazem parte da vida e, portanto, devem fazer parte do projeto, devem ser postos em local de destaque para a reflexão, e não minimizados.

2.2.1 “Nem os crentes se entendem”

No dia 13 de junho de 2013 ocorreu a palestra do representante evangélico, Natan dos Santos, pastor Batista e professor de História. Natan fez uma apresentação em que defendeu a separação entre Igreja e Estado (afirmou que a igreja não deve interferir no Estado e vice-versa) e o “respeito a todas as religiões”. Além disso, falou sobre como se deu a formação da

Igreja Batista e os seus dogmas. Ao falar sobre a ideia de milagre disse que não crê nele como uma magia que aparece do nada: “nunca vi dinheiro entrar na conta do banco sem explicação”. Neste momento um aluno, também evangélico, o contestou. Deu um exemplo de um membro da Igreja dele que entrou em uma concessionária e, após o dono “ouvir Jesus falar com ele”, lhe deu um carro. Apresentado o caso, perguntou ao palestrante: “como, então, você explica isto?”. A partir daí se abriu um diálogo entre os dois, com réplicas e trélicas em que nada foi resolvido. Concordaram apenas que o sujeito não poderia roubar um carro na concessionária só porque ele alega que é a vontade de Deus, mas se o dono o presentear, não haveria problema.

Pastor, professor, palestrante: vários títulos de autoridade presentes na figura do Natan. Isto pode até ter inibido alguns, mas não constrangeu aquele aluno a expor uma visão religiosa diferente dele. Não chegaram a um consenso, nem ao menos avançaram em direção a um ponto comum, as duas concepções sobre milagre ficaram expostas para todos. Durante a palestra, aconteciam vários movimentos simultâneos no auditório. No fundo, estudantes brincavam, conversavam e ouviam a palestra ao mesmo tempo. As professoras de vez em quando intervinham para pedir silêncio e não atrapalhar a atividade. No momento deste debate, parte das brincadeiras e conversas foram interrompidas e a atenção ficou mais concentrada na palestra. No meio das divergências uma estudante comentou “nem os crentes se entendem”.

O palestrante foi questionado de uma maneira que não esperava. E o debate entre ele e o aluno deixa evidente para todos que a denominação “evangélico” engloba diversos grupos com identidades, dogmas e valores diferentes. A frase “nem os crentes se entendem” aponta para o reconhecimento de que este não é um grupo uniforme e, portanto, não pode ser tratado como tal.

Para Boaventura de Sousa Santos (1996) o conflito é elemento fundamental de uma pedagogia que se proponha emancipatória. Apenas através da explicitação do conflito é que poderíamos avançar rumo a uma educação desestabilizadora da ordem hegemônica. Isto valeria tanto em conflitos relacionados a valores, visões de mundo quanto a paradigmas epistemológicos: “A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem que ser ela mesma conflitual” (SANTOS, 1996, p. 18). Através dos conflitos, do choque entre os diferentes, poderia se estimular o questionamento sobre a ordem normativa hegemônica da instituição escolar:

Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento. O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram, no passado, imagens capazes de potencializar a desestabilização e a rebeldia. (SANTOS, 1996, p.17)

Assim como Santos, Carolina Ferreira apresenta uma visão positiva sobre o papel do conflito na Mostra Sobre Diversidade Religiosa. Ao valorizar os questionamentos dos estudantes que teriam inclusive surpreendido os palestrantes, ela não trata o religioso convidado como uma autoridade inquestionável e considera a explicitação de divergências como parte fundamental da formação do conhecimento. O debate entre o Pastor Natan e um aluno é um exemplo disto. Para Oliveira, a valorização do conflito para Santos tem o mesmo sentido, pois rejeita “a ideia de que conteúdos escolas são verdades únicas” (OLIVEIRA, 2009, p. 79) e ajudam a formar “subjektividades inconformistas [...] potencialmente transformadoras da realidade social, pois suspeitam do já sabido, da legitimidade do instituído [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 80).

No capítulo 1, destacamos a necessidade de descolonizar os currículos escolares (GOMES, 2012b) e de trazer novos atores e seus conhecimentos para o centro deste currículo (LIMA, 2013). Valorizar os conflitos e estimular os questionamentos pode ser uma estratégia eficiente para desestabilizar o saber escolar predominantemente e possibilitar o reconhecimento de outros conhecimentos e culturas.

Assim, o questionamento permanente das verdades estabelecidas, sejam elas cognitivas, políticas ou outras, nos coloca diante do debate sobre os diferentes modos de conhecer o mundo, relacionados às diferentes culturas e aos diferentes saberes que as habitam, bem como sobre os conflitos que os envolvem interna e externamente. A multiplicação dos saberes considerados válidos e o reconhecimento das culturas atualmente inferiorizadas pode ser uma consequência dessa atitude de evidenciar os conflitos entre eles e é fundamental para a pretensão da educação formal de contribuir para a emancipação social democrática. (OLIVEIRA, 2009, p. 80)

Os conflitos entre pessoas de religiões diferentes estão presentes fora e dentro da escola. Esta é uma realidade que deve ser considerada em um projeto escolar que trate deste assunto, como a Mostra Sobre Diversidade Religiosa. Se queremos que os conhecimentos relacionados às mais diversas religiões sejam reconhecidas pela escola não há como silenciar sobre os conflitos associados às relações entre os adeptos de religiões distintas. No entanto, destacar e valorizar os conflitos não são receitas infalíveis para se caminhar em direção à emancipação social democrática apontada por Oliveira (2009). Deve-se destacar que estes conflitos estão vinculados a relações assimétricas de poder e, portanto, há o risco de, ao

promovê-los, reforçar ainda mais a discriminação: “[...] não há garantias de que a potenciação do conflito não possa induzir algum grupo ao recurso à violência, ao silenciamento e ao estranhamento, assim reduzindo a comunicação e a argumentação ao invés de aumentar”. (SANTOS, 1996, p. 21). Os conflitos relacionados a religião tem servido para promover a discriminação sobre determinadas fiéis, em especial aos adeptos às religiões de matriz africana. Ao trazer o conflito para o centro de uma proposta pedagógica, há o risco de que se explicita e reforce esta discriminação. Isto justifica a preocupação de Patricia Santos em priorizar os pontos de encontro entre as religiões, ao invés das diferenças.

A elaboração da mostra uniu estas professoras de história contra uma determinada celebração da Páscoa. Isto não significa, como foi possível observar, que elas tinham os mesmos valores, a mesma visão de mundo, o mesmo olhar sobre a escola. Não podemos tratar as três professoras como um bloco homogêneo, coerente e que concorda em tudo. Não existem professoras assim, isto não é real. Só para dar um exemplo, no que se refere à religião, Patricia Santos se considera uma católica praticante, Renata Cordeiro se considera católica não praticante e Carolina Ferreira não tem religião. Elas têm diferentes valores, trajetórias de vida, concepções de educação e isto transparece na forma como avaliam o papel da Mostra. O mesmo vale para os estudantes: suas religiões, seus valores, suas histórias estão presentes em qualquer produção que eles elaboram relacionada à Mostra.

Apesar disto, não podemos afirmar que as professoras têm visões antagônicas sobre a forma de lidar com o conflito. Poderiam inclusive concordar uma com a fala da outra sobre esta questão. Uma entrevista, no entanto, nos mostra aquilo que cada uma ressalta como mais importante, aquilo que merece ser citado, comentado, que merece destaque. Desta forma, se não chegam a ser posições antagônicas, temos dois olhares que valorizam elementos distintos da mesma atividade: aquilo que nos une, aquilo que nos diferencia. Um projeto coletivo, como esta mostra, está impregnado pela visão e valores das três professoras, com as suas diferenças, semelhanças, distâncias, aproximações, coerências, contradições.

2.2.2 O conflito na produção dos estudantes

Das edições da Mostra, a de 2013 é a que teve maior potencial para se refletir sobre a diferença e o conflito. Enquanto nas Mostras de 2011 e 2016 as turmas fizeram e farão

atividades relacionadas a uma religião específica, em 2013, o tema dos trabalhos abordava a relação entre as religiões.

Estudantes do sexto e do sétimo ano fizeram redações e histórias em quadrinhos “mostrando casos de intolerância e como isso pode se resolver” (FERREIRA, 2013). Em ambas as atividades, as produções dos estudantes tinham semelhanças: os conflitos eram resolvidos de forma simples e direta, através de uma resposta firme das autoridades, a mãe reclama da situação, a diretora ou a professora explicam aos alunos que eles estão errados e eles se arrependem e pedem desculpas. A história termina, dando a entender que a discriminação se encerrou junto com o ponto final da narrativa. É o que observamos, por exemplo, na redação “A menina religiosa” da aluna Maíra da turma 1604 em 2013:

[...] A menina não queria mais estudar naquela escola. A mãe da menina quis registrar queixa na delegacia e a menina não concordou. A mãe insistiu e foram à delegacia. Depois a mãe foi comunicar às pessoas da escola e falou com a diretora. A diretora disse que não sabia. Então a diretora deu uma lição a todos da escola. Aí ninguém mais implicou com a menina. Todos pediram desculpas e ela teve várias amigas.

O mesmo vale para os dois quadros a seguir. Eles fazem parte do final de uma História em Quadrinhos, de alunos não identificados, que já foi citada no capítulo anterior. Conforme foi apresentado, a menina era zoada por ser católica e macumbeira, e por isto era chamada de estranha. Na história, a intervenção da professora resolve a questão rapidamente e todos sorriem:

Figura 9 - Penúltimo quadrinho de história sem título elaborado por quatro alunos da turma 1604 em 2013



Figura 10 - Quadrinho final de história sem título elaborado por quatro alunos da turma 1604 em 2013



Na prática cotidiana, não é possível imaginar que um conflito possa ser resolvido de forma tão simples. No entanto, este “final feliz” não aparece nas histórias por acaso: os estudantes reconhecem que a professora se mobiliza contra este tipo de discriminação, e a própria atividade proposta é uma demonstração disto. Ao fazer uma atividade, os estudantes sabem que é necessário produzir de acordo com os objetivos do trabalho, com aquilo que a professora espera deles. “O próprio posicionamento que eu tenho que pode inibir manifestações contrárias” (FERREIRA, 2015) Parte do esforço dos alunos é de tentar traduzir o que a professora quer que se responda. No caso em questão, as respostas dialogam com o discurso presente na escola de que os problemas devem ser levados para a professora ou direção que tomará as devidas providências.

Fica difícil, por vezes, identificar o que o aluno pensa sobre os conflitos relacionados à religião na escola e o que ele apresenta apenas para atender às demandas propostas pela autoridade docente: “Se eles sabem que a professora de história avalia – avalia, pra passar de ano ou não – e que ela tem um posicionamento tolerante com as outras religiões, dificilmente eles vão chegar pra mim e falar que não respeitam.” (FERREIRA, 2016). O mesmo vale para as possíveis soluções para as situações de discriminação apresentadas pelos estudantes.

Há outros caminhos para resolver as situações de conflito apresentadas nas redações e nas histórias em quadrinhos. Destaco uma história de amor proibido entre um macumbeiro e um cristão, em que os pais acabam por aceitar o namoro por pena do sofrimento dos respectivos filhos; uma relação conflituosa entre uma evangélica e um não-evangélico (não fica explícita a religião dele) que é resolvida a partir de uma conversa entre os dois. Com exceção de dois conflitos apresentados sem resolução (uma menina adepta da Igreja Presbiteriana desprezada pelas amigas por sua fé e um umbandista que sofre racismo) todas as

outras histórias resolvem de forma rápida e objetiva a discriminação em questão. A proposta da atividade previa apresentação de uma resolução para o conflito, e assim foi feito. Em histórias com começo, meio e fim, poucas deixavam a questão em aberto. A discriminação religiosa terminava ali.

Nestas narrativas estão identificados casos de discriminação religiosa (boa parte das vezes na escola), as reações das pessoas discriminadas (entre a tristeza e o enfrentamento) e a resolução do problema de forma direta e efetiva. Com exceção de um caso onde as mães e os pais eram os agentes discriminadores, nos demais a violência ficava por conta de crianças, na maioria das vezes, alunos. A resolução rápida leva a crer que a discriminação religiosa estava associando a um mau comportamento pessoal que poderia ser combatido com um discurso demonstrando os problemas daquela atitude. Os estudantes souberam identificar um dos grandes objetivos da Mostra – aprender a respeitar o diferente – e dialogou com este objetivo nas suas produções.

Analisar as origens e o desenvolvimento dos conflitos e das relações de poder entre as religiões no Brasil estão presentes nos objetivos, mas não de forma tão central. No entanto, mais da metade dos casos de discriminação elaborados pelos estudantes foi contra adeptos de religiões de matriz africana. Este resultado dá margem para ligar estes exemplos e refletir porque estas religiões sofrem mais casos de discriminação. A redação “Religião e Preconceito”, feita por quatro alunos da turma 1604, apresenta a discriminação como um problema coletivo: “Muita gente não aceita a Umbanda, [...] tem gente que acha que é coisa do demônio. Por isso quase todos tem preconceito.” Ou seja, a atividade que surgiu contra a imposição de uma atividade cristã para os estudantes levou estes jovens a tratar a discriminação de duas formas distintas: como um caso isolado ou um problema coletivo.

2.3 “Mostrar que o diferente existe e a gente tem que respeitar”

Em meio a diferentes visões sobre conflito, as professoras conseguem se unir em torno da crítica a um projeto que iria ser implementado na escola e em torno de uma ideia em comum sobre como a escola deveria abordar a questão religiosa e toda a tensão presente sobre este assunto. Analisando as entrevistas, observo que as visões de mundo das professoras, suas análises sobre a escola e sobre a Mostra mais se aproximam do que se distanciam. No que se refere ao objetivo maior do projeto, por exemplo, as três professoras estão em sintonia.

Promover o respeito, reconhecimento e aceitação do outro aparece em destaque nas três entrevistas, como na da Renata Cordeiro: “não é pra vir pessoas defender a sua religião, dizer que uma é melhor do que a outra, mas mostrar que o diferente existe e que a gente tem que respeitar.” (CORDEIRO, 2013) e da Carolina Ferreira:

O que a gente propõe aqui no projeto, que eu acho que é a questão, é você aprender a respeitar a religião do outro, você não discriminar o outro, ou deixar o outro de lado por causa de uma questão religiosa dele. Então o nosso projeto é pra você aprender a lidar com a pessoa, tem crianças diferentes de você. No caso, são crenças religiosas, mas poderiam ser políticas, poderiam ser outras crenças. (FERREIRA, 2013)

Mas este objetivo, “respeitar a religião do outro”, não surge apenas da teoria, do plano das ideias. Surge da observação das professoras sobre a sua realidade, sobre os conflitos presentes na sala de aula e a discriminação sofrida por adeptos de determinadas religiões. Além de destacarem o viés cristão da escola, as três professoras afirmam que os adeptos da umbanda e do candomblé, são vítimas privilegiadas de discriminação na escola. Justamente os grupos que mais apareciam como vítimas de discriminação nos trabalhos dos estudantes, e também na situação apresentada por Bruno, ex-aluno, quando perguntado se havia presenciado algum caso de discriminação religiosa na escola. Discriminação esta que, por vezes, vem entrelaçada com a resistência a conhecer e aprender sobre tudo que esteja associado às religiões afro-brasileiras:

Quando a gente entrou no que seria parte da exposição “Portugueses no mundo” [no Museu Histórico Nacional] que fala mais do período colonial, tem um objeto, uma construção que está bem no meio de uma das salas que é o templo de Oxalá. Só que os alunos vêem e eles não identificam que é um objeto religioso, acham muito bonitos os panos brancos, brilhosos. E eu tive a experiência de uma das alunas que passou pelo objeto e leu a legenda e saiu dali até o final da sala falando: “cruz-credo, cruz-credo, cruz-credo.” (FERREIRA, 2015)

A mesma resistência em entrar em contato e conhecer elementos identificados com as religiões de matriz africana que também é assinalada por Patricia Santos e Renata Cordeiro. Elas destacam ainda que, para alguns alunos, a recusa a abordar temas relacionados às estas religiões se alastram para assuntos relacionados ao continente africano ou aos negros.

“Ah, é de África, é macumba”, ele automaticamente, não deixa nem a gente falar direito, é macumba. É aquela coisa bem cristalizada dentro deles que é difícil da gente entrar nessa essência e mudar um pouco essa visão. E, às vezes, cultura indígena também, mas eu acho que mais essa herança da escravidão é muito forte. Muito forte mesmo, eles nem percebem. Esse preconceito com as questões de África. [...] Eles imediatamente levam para o campo religioso, isso sobrepondo todas

as outras coisas, e é errado, é primitivo, é do demônio, e é uma coisa que, se der pra não estudar, que não estude. (SANTOS, 2013)

Sempre vem à tona as questões das religiões afro, esse preconceito. Quando a gente está no sétimo ano falando sobre escravidão sempre vem esse tema, essa questão. Até quando a gente chega no oitavo, quando a gente vai estudar um pouquinho de, no século XIX, final do século XIX sobre a questão do negro também volta a essa questão da religião e sempre associa para o lado negativo a religião afro e o negro também. Então nem só a questão da religião não. A questão do negro, a questão racial também é muito forte. (CORDEIRO, 2013)

Nestas falas fica bem explícita a associação que estas professoras fazem entre discriminação religiosa e racismo. Joyce, citada no capítulo anterior, já havia denunciado esta relação. Dona Conceição, em depoimento à Stela Caputo, corrobora a percepção de que a associação entre religiões de matriz africana e negros ocorre de forma pejorativa, quando afirma já ter ouvido: “É negra, só pode ser ladra e macumbeira” (CAPUTO, 2012, p. 245). Para as professoras entrevistadas, estas duas questões estão interligadas e devem ser enfrentadas. A Mostra Sobre Diversidade Religiosa, também se insere no debate sobre como o racismo aparece na escola bem como tudo que é associado ao negro, como músicas, religiões, etc. A continuação da já citada redação “Religião e preconceito” feita por alunos da turma 1604 em 2013 reforça esta ideia:

“Há muitas pessoas que tem preconceito com os negros porque, infelizmente, os negros eram escravos. E ainda tem pessoas que não aceitam os negros. Tem um homem que se chama Rafael. Ele é negro e a religião dele é a umbanda. Ele mora em um bairro que só tem branco e os moradores são racistas e todos tem preconceito com Rafael só porque ele é negro. Mas ele tem muito orgulho de ser negro e da Umbanda. Ele gosta dessa religião, por isso ele é feliz. Mas muitas pessoas não aceitam. Algumas vezes ele fica até triste com isso, mas a vida dele é feliz.”

Esta redação traz à tona uma questão fundamental: o cruzamento entre preconceitos distintos mas interligados. Até que ponto Rafael está sendo discriminado por ser negro? Até que ponto ele está sendo discriminado por ser da Umbanda? Não é possível pensar estas questões de forma isolada, são partes do mesmo contexto. O que vale para a personagem da história acima vale para todas as pessoas: não há um Rafael negro e outro umbandista, há apenas um Rafael com toda a sua complexidade.

A escola corre um risco ao trabalhar diversas religiões: pensá-las como elementos essencializados, puros, estáticos, sem diferenças entre os adeptos de uma mesma religião, sem considerar a relação entre as diversas identidades que fazem parte dos religiosos em questão. Há racismo na discriminação religiosa aos adeptos do candomblé; ao mesmo tempo, há candomblecistas brancos. Seria mais simples ignorar as relações, aproximações e

distanciamentos entre raça e religião, mas seria também mais afastado da realidade. A redação apresentada acima mostra uma tentativa de pensar a violência contra o negro e o adepto de religiões de matriz africana de forma entrelaçada e permite a reflexão sobre até que ponto racismo e discriminação religiosa estão relacionados.

2.3.1 Tal qual Vandinho: candomblecistas e umbandistas rompendo o silêncio

Figura 11 - História em quadrinhos intitulada “A religião de Vandinho” feita por alunos do sexto ano do ensino fundamental em 2013 como parte das atividades da Mostra Sobre Diversidade Religiosa.



A história em quadrinhos acima mostra Vandinho, um menino que é criado como candomblecista e chega a pensar em abandonar a sua religião para não ser mais discriminado. Ele decide manter a fé que era dos seus pais e ensiná-la a seu filho. A história acaba anos depois, com Vandinho e seu filho celebrando esta religião.

Na história, Vandinho aprende sobre candomblé através de uma espécie de quadro negro, o que está mais associado ao ensino nas escolas do que nos terreiros, onde a aprendizagem se dá principalmente através de narrativas orais e práticas comunitárias (BENISTE, 2001 apud CAPUTO, 2006, p. 201). Por outro lado, apresenta duas questões muito caras aos candomblecistas: a valorização da ancestralidade e da própria fé. Há um movimento forte de reconhecimento das religiões de matriz africana como forma de enfrentar

a discriminação. Campanhas como a “Quem é de Axé diz que é”¹⁸ pretendem incentivar os adeptos de Umbanda e Candomblé a revelarem suas crenças e combater a invisibilidade e o silenciamento sobre estes religiosos.

Silenciamento que está impregnado na escola: “Professora, eu não vou escrever no meu caderno essa palavra, eu não vou falar sobre macumba” (CORDEIRO, 2013). Renata Cordeiro ouviu esta frase de uma aluna ao propor uma atividade relacionada à Mostra. Não escrever. Não falar. Não ouvir. Não conhecer. Não por acaso, as professoras identificaram também o mesmo que Caputo (2012): os alunos umbandistas e candomblecistas se escondem na escola. Não se identificam como tal, escondem qualquer marca que os identifiquem e, tão grave quanto, silenciam sobre tudo o que aprendem nos terreiros. O mesmo já apontado na introdução e no capítulo anterior desta dissertação.

Carolina Ferreira destaca o silêncio de alunos adeptos de religiões de matriz africana que para evitar serem perseguidos, se escondem na escola. E associa isto, tal qual Nilma Gomes (2012b), à invisibilidade negra: “Alunos negros que não se identificam como negros, alunos que tem na família pessoas que são da umbanda e do candomblé e não assumem isso” (FERREIRA, 2013). Indagada sobre por que estes alunos fazem isto, respondeu: “Vergonha também de ser zoadado pelo outro” (FERREIRA, 2013). Após a professora Patricia Santos afirmar que alunos de religiões de matriz africana são mais discriminados na escola, perguntei se ela acredita ter nas suas turmas alunos destas religiões que não se expõem: “Acredito. Às vezes eles mencionam quando surge a palestra que abre a brecha, mas é aquilo que eu te falei, normalmente vai vir como uma avó, uma tia, até mãe talvez, mas eles assumindo: 'olha, eu sou.', um ou outro. Eu acredito que tem muitos que guardam pra si.” Perguntei o porquê disto e ela respondeu: “Talvez medo de não ser aceito no grupo de convivência deles, que tem dificuldade de aceitar o diferente.” (SANTOS, 2013).

Ou seja: ambas reconhecem o constrangimento que a escola impõe aos adeptos da umbanda e do candomblé, e mesmo após construir um projeto em reação a uma proposta de celebração católica, associam este silenciamento apenas a uma tentativa de evitar as provocações de outros alunos. Os professores e a equipe diretiva não aparecem nas entrevistas cumprindo um papel central na invisibilidade dos estudantes candomblecistas e umbandistas.

As professoras identificam na Mostra o potencial de trazer para o debate estas religiões em pé de igualdade com as demais. Observaram alunos que tiveram coragem de se

¹⁸ Esta campanha foi criada pelo Coletivo de Entidades Negras (CEN) com o objetivo de estimular adeptos de religiões africanas a assumirem sua religião no censo de 2010. Depois, a mobilização continuou, incentivando os religiosos a expor sua identidade na rua, na escola, no trabalho, como forma de combater a invisibilidade e o preconceito.

expor, expor seus conhecimentos, sua religião. Ter um palestrante de uma religião de matriz africana é para elas fundamental neste processo, estas religiões aparecerem como objeto de estudo e reflexão na escola e seu representante ser tratado como detentor de um conhecimento que interessa à instituição escolar. Para Carolina Ferreira, fica mais fácil expor a sua religiosidade neste contexto: “A partir do momento que eles veem uma outra pessoa falando, comentando, eles também se sentem mais seguros para se colocar. Mas eles tem muita vergonha, medo de ser zoadado. Então quando outra pessoa se coloca, fica mais fácil pra eles.” (FERREIRA, 2013). Esta percepção de que a Mostra estimula os alunos a expor a sua religião fica ainda mais evidente quando Carolina Ferreira admite adiar estrategicamente uma das atividades dos alunos:

O nono ano vai fazer um censo da escola, dividimos as turmas em grupos e cada turma vai entrevistar uma outra turma da escola e ver qual é a porcentagem que tem de evangélicos, de católicos, umbandistas. Eu, particularmente estou esperando acontecer outras palestras pra eles não terem tanta vergonha de se colocar, porque tenho a impressão que se eu fizer esse censo antes da palestra da umbanda vai aparecer uma coisa, depois, de repente, apareça outra. Eu queria dar um tempo para ter mais progresso. (FERREIRA, 2013)

Figura 12 - Censo feito com os alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Foto do dia 12 de junho de 2013.

RELIGIÃO	Nº DE ADEPTOS
CATÓLICA	18
EVANGÉLICA	36
UMBANDA	2
CANDOMBLÉ	1
ESPÍRITA	3
ATEU	1
AGNÓSTICO	28

TOTAL DE ALUNOS NO PEJA : 100
RESPONDERAM À PESQUISA : 89

Fonte: Arquivo pessoal

Ao observar este quadro branco, destaca-se que o número de agnósticos (superior ao de católicos e próximo ao de evangélicos), ficando muito acima do índice presente no censo 2010. Neste censo do PEJA, 28% dos alunos se declararam agnósticos, contra 8% que se declararam “sem religião”, “[...] grupo heterogêneo composto por agnósticos, ateus e, sobretudo, por indivíduos que passaram a declarar não dispor de filiação religiosa” (MARIANO, 2014, p. 120). Ou seja, apenas uma parcela deste grupo seria de agnósticos. Muitos elementos podem estar presentes esta distorção, desde uma especificidade local até uma restrição de opções no censo do PEJA. Mas podem estar incluídos neste grupo também algumas pessoas que preferem omitir sua religião no espaço público. As professoras reconhecem que a Mostra não é capaz de deixar todos os estudantes adeptos de religiões de matriz africana confortáveis para assumir publicamente a sua crença. Mas cada vez que um aluno reconhece ser destas religiões, mais se evidencia que a escola monocultural e eurocêntrica é insuficiente para contemplar a multiplicidade cultural do seu corpo discente. A cada revelação, a escola fica menos branca, mais colorida. A mostra dialoga, desta forma com uma demanda cada vez mais presente na escola, como aponta Gomes:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99)

A cultura negra aparece como parte integrante daquele espaço, não se pode mais fingir que não se enxerga uma cultura que grita: eu estou aqui. Para Gomes, a cultura negra “Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural.” (GOMES, 2003) Quando os alunos expõem a sua religião, esta não vem à tona sozinha. Traz com ela os conhecimentos e valores destes alunos. É o caso das alunas a seguir:

[...] na palestra ela se colocava tanto que não deixava os outros fazerem perguntas, porque ela queria fazer todas as perguntas, falar, Estava quase dando a palestra junto com eles. Tanto que ela, realmente, eu senti que era uma questão de autoestima, de sentir valorizada a participação dela ali, de uma pessoa falando da religião dela. (FERREIRA, 2013)

Alguns se impõem. Na outra mostra, teve uma aluna que assumiu, inclusive ela falou na gravação: “eu sou de tal religião, assim, assim, minha religião prega isso.” e era, eu não vou lembrar o nome agora, porque é uma designação dentro, acho que da umbanda ou do candomblé, ela falou lá. Inclusive ela sabia alguns termos em yorubá, bem legais. (SANTOS, 2013)

A professora Carolina Ferreira identifica neste processo de autoestima e autoafirmação um passo significativo para que os alunos se sintam à vontade para revelar suas identidades, o que pensam, o que sabem. Ao terem suas religiões apresentadas, debatidas na escola, ao terem a oportunidade de se reconhecerem e de se posicionarem naquelas palestras e nas atividades relacionadas, alguns dos estudantes, que antes escondiam a sua religião, agora não mais omitem este componente da sua identidade.

A aluna, detentora de conhecimentos relacionados à sua religião, deixa de ser tratada como invisível e passa a ensinar. Como destacou Ferreira, quase deu palestra junto. E mais: sentem que esta parte da sua identidade, presente no seu dia a dia, também está presente na escola: “O que ficou pra mim mais visível foi a questão da própria autoestima deles de se verem representados na escola. De debaterem um assunto que pra eles tem importância no cotidiano deles e ver isso ser debatido na escola.” (FERREIRA, 2015).

Candau atenta para a necessidade de que as escolas incorporem a diversidade de conhecimento dos seus estudantes: “É muito importante este resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas e valorizadas como parte do processo educacional.” (CANDAU, 2008, p. 53).

Que escola pode abrir mão de compartilhar com todos os estudantes os termos em yorubá que uma aluna conhece? Apenas uma escola que não reconheça este conhecimento como relevante. Aquela escola que efetivamente pretenda ser aberta e democrática tem que incorporar os conhecimentos trazidos pelos próprios alunos, inclusive os oriundos das suas religiões.

2.3.2 “Visto Branco, Branco da paz. Sou do Candomblé. E você?”

No dia 14 de maio de 2015, Kayllane Coelho, sua avó e mãe de santo e outros candomblecistas tinham saído de um terreiro vestidos de branco, com roupas que evidenciavam a sua religião. Na rua, foram agredidos por dois homens que levantaram a bíblia e, aos gritos de “vai pro inferno” e “Jesus está voltando”, jogaram uma pedra que

atingiu a cabeça de Kayllane¹⁹. Em atos e manifestações, a mãe da menina, Karina Coelho, evangélica, se juntou a mãe e a filha para lutar pelo direito da filha de existir e de professar sua fé.

Este ato de violência, ocorrido na Vila da Penha, bairro vizinho ao da escola, foi utilizado de imediato pelas professoras para refletir sobre discriminação religiosa. Bruno, então aluno da professora Renata Cordeiro, disse que “falaram na escola sobre isso [a agressão à Kayllane]. Depois que eu fui ver na televisão.”

Os debates sobre este caso revelaram, na escola, algumas tensões que estavam camufladas: em uma atividade no Museu da Maré na semana seguinte ao ato de violência, a professora Carolina Ferreira estava falando sobre esta agressão e como ela era inaceitável. Neste momento, outra professora observou a reação de uma aluna: “ela disse assim: ‘ah, mas ela tinha que levar pedrada mesmo’, quer dizer, no sentido de que deveria ser praticada a violência com pessoas que tem uma religião diferente.” (FERREIRA, 2015).

Por outro lado, Carolina Ferreira observou em uma aluna o primeiro ato público de valorização da sua religião ao participar de uma campanha promovida pela Kayllane e por sua avó em reação à violência de que foram vítimas:

Houve uma campanha liderada acho que pela avó da Kailane que era assim: “sou do branco, sou da paz” e eu vi, não tinha conhecimento de qual era o seguimento religioso da aluna, mas ela postou no facebook dela uma foto dela de branco e um cartaz na mão dizendo isso, com os dizeres da campanha: “sou branco, sou da paz” e aí eu descobri que ela era do Candomblé. Já tinha ouvido os alunos falando, jogando piadinha, mas eu não sabia se era pra ela, se ela era mesmo. Eu tive a confirmação depois que eu vi a imagem, mas em sala ela não se posiciona não. Por exemplo: se jogam piadinha ela não responde. [...] Eu acompanhei o post e até onde eu acompanhei não vi ninguém no post falando mal não, nenhum tipo de retaliação, nenhum tipo de agressão. Todo mundo: “pô, legal, valeu, você está na campanha, isso mesmo, somos da paz” (FERREIRA, 2015).

Ou seja: a Mostra Sobre Diversidade Religiosa não é capaz de garantir que todos se sintam à vontade com sua religião na escola, nem eliminar a discriminação presente naquele lugar. No entanto, há outros debates, conflitos e mobilizações presentes dentro e fora da escola que também contribuem para revelar a discriminação e fortalecer o necessário “empoderamento político e pedagógico dos grupos marginalizados” (CANDAU 2012, apud ANDRADE, 2016, p. 215).

A menina ouvia, calada piadas e deboches sobre a sua religião. Quando se expôs em um site de relacionamentos, no entanto, a reação foi diferente, de apoio. A revelação da sua fé

¹⁹ Reportagem sobre o caso pode ser lida em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>. Acesso em 20 mai 2016

gerou uma reação de respeito ao que antes era tratado por alguns colegas de sala como algo que deveria envergonhá-la.

2.3.3 Desconstruindo estereótipos

Para os estudantes, a oportunidade de conhecer adeptos religiões distintas das suas (inclusive o próprio colega de sala) tem o potencial de questionar os estereótipos. Definições simplistas sobre membros de uma determinada religião são mais difíceis de serem mantidos quando se conhece alguém que a pratica. Como afirmar que quem é do Candomblé e da Umbanda só quer o mal quando há do seu lado candomblecistas e umbandistas que, como todos os demais, são chatos, legais, espertos, irritantes, amigos, brincalhões, quietos, próximos, distantes? Enfim, são pessoas com suas características e particularidades. Conhecendo um aluno de outra religião é possível reconhecê-lo para além da figura pré concebida. Sobre isto, Candau afirma:

Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. (CANDAU, 2008, p. 53).

As professoras entrevistadas se aproximam desta visão de Candau. Para elas, a Mostra é fundamental para romper com visões estereotipadas sobre os adeptos de determinadas religiões. Carolina Ferreira ressalta que o palestrante do Islamismo surpreendeu os alunos por não corresponder à imagem que os estudantes tinham de um muçulmano: “ele é flamenguista, ele não tem barba, tem aquela barba curta, usa camisa social. Os alunos estavam esperando turbante, estavam esperando aquela barba grande, não encontraram nada daquilo” (FERREIRA, 2016)

Na sua palestra, Mio Vacite, representante da comunidade cigana, além de apresentar danças e costumes ciganos, afirmou repetidamente que não era verdade que ciganos sequestrem crianças e muito menos que as comam. Mesmo assim, alunos insistiram nesta questão. Um deles perguntou: “mas não há nenhum grupo de ciganos que sequestre crianças?” Esta era uma imagem presente entre os estudantes. O contraponto se mostrou necessário. A fala não significa que os alunos vão deixar de ter esta visão, mas, ao menos, vão saber que

existem quem diga que não. Uma “pulga atrás da orelha” pode ser o suficiente para abalar as convicções que acompanham uma visão preconceituosa.

O palestrante da federação de umbanda foi à escola com uma roupa, nos dizeres de Patricia Santos, “totalmente civil”. Ou seja, uma pessoa que faz compras, fica na fila do banco, pega ônibus e pode eventualmente estar ao lado de alguns dos alunos torcendo pelo mesmo time de futebol. Identificar em adeptos de uma religião diferente da sua a mesma humanidade que há em você é reconhecer que estas pessoas não podem ser rotuladas como se fossem partes de uma massa uniforme, homogênea, igual. Enxergar o outro é reconhecer o que aquele indivíduo tem de único e, ao mesmo tempo, o que significa para ele aquela religião.

Neste aspecto, uma das questões que mais apareceram nas entrevistas como obstáculos a serem superados é a associação direta e exclusiva entre Negros, África e macumba. Como se todos os africanos fossem candomblecistas e umbandistas e todos os adeptos destas religiões fossem negros. Diz Renata Cordeiro: “A gente tem casos de alunos que colocam 'ah, não, professora, isso é coisa de preto'.” (CORDEIRO, 2013). Segundo as professoras, muitos alunos entendem os três elementos como se fossem peças de uma única engrenagem. Isto é um problema, posto que reduz um continente amplo e complexo, uma identidade racial com muitos significados e duas religiões a apenas uma parte do que elas significam e representam.

[...] um senhor mais velho, cabelo branco, olhos claros, veio de terno com a esposa loira para falar sobre a umbanda e sobre o candomblé. Aí eles perguntaram: “professora, não, ele não é macumbeiro não, professora. Como ele é macumbeiro se ele é branco, se ele não veio com aquela roupa, se a mulher dele não está girando aqui?” Foi o que eles falaram pra mim. Então a gente também consegue com essa Mostra quebrar estereótipos, porque eles achavam que vinha uma pessoa negra, com a roupa, com a vestimenta, aí a gente tem que explicar que é uma vestimenta de ritual e tal. (CORDEIRO, 2013)

(...) comentando com eles sobre o que era África, que era um continente, que havia uma diversidade tremenda. Porque eles pensam logo a África: pobreza, miséria e negro. Não, tem gente branca, tem gente loira, tem gente negra, tem de tudo. E aí eles pensam que a África “ah, é macumba”, não, a maior parte do norte da África é do Islamismo. (FERREIRA, 2013)

Não é a minha pretensão desconsiderar a relação entre a África, os negros, o candomblé e a umbanda, tanto que assinalei anteriormente a associação entre discriminação religiosa e racismo. Quando um adepto da umbanda sofre um preconceito, quando a escola silencia sobre a África, o racismo está presente. Concordo com Adailton Moreira quando afirma que “a discriminação do candomblé, na sociedade e na escola, mesmo este tendo

muitos integrantes brancos, também é uma discriminação racial” (CAPUTO, 2012, p. 244) No entanto, é fundamental compreender que, apesar de possíveis aproximações, não dá pra considerar a África, o negro e o candomblé uma coisa só. Para as professoras, a Mostra sobre Diversidade Religiosa ajuda a desconstruir esta ideia e colocar o ser humano, com suas identidades e contradições no centro da reflexão sobre a questão religiosa.

Como já foi citado neste trabalho, é necessário “Compreender o outro atrás de seus véus e templos, rituais e orações” (SILVA, 2010, p. 206), pois isto abre novas possibilidades para os estudantes reconhecerem a existência da diferença. E compreender que o mundo, multicolorido, não se resume às cores que enxergamos em um primeiro olhar.

Eu vejo a questão com relação aos alunos, com relação às palestras, deles identificarem uma outra cultura, com formas diferentes de pensar. A questão de se colocar, de questionar, de compreender que mesmo que ele não se identifique com aquela religião, de compreender que tem uma coisa diferente da dele. Você precisava ver na palestra do Fernando, falando do Islamismo. Ele estava mostrando uma cerimônia em uma mesquita, era aquela que tem a Caaba, milhares de pessoas em volta, ele mostrando o vídeo. “nossa, isso tudo são pessoas aí em volta?” Eles viram um outro mundo que eles nem imaginavam que existia. Eu vejo assim essa abertura pro diálogo com o outro, abertura para o conhecimento de coisas diferentes. (...) mas eu sinto uma abertura de visão de mundo nos alunos, acho que esse é o objetivo principal, ver que tem coisas além do que ele acredita, outras coisas que outras pessoas acreditam e ele nem imaginava. (FERREIRA, 2013)

3 A MOSTRA EM QUESTÃO

Bruno era estudante da escola Elisa Lucinda em 2014 quando presenciou um caso de discriminação religiosa ocorrido na escola:

A garota, só porque a mãe dela fez o negócio dela na casa de santo, que teve que raspar a cabeça, geral começou a se afastar dela. Não sei se era amiga, começou a tacar negócio nela, chamar ela de macumbeira, acabou que a garota saiu da escola. [...] Aí ela sentava no canto, sozinha lá e geral mais pra cá.

Este aluno participou da Mostra Sobre Diversidade Religiosa em 2013, onde assistiu a palestra de José Carlos Gentil, representante da Federação Brasileira de Umbanda. Perguntei a ele qual foi a reação dos estudantes em relação à palestra, se teve alguma resistência ou incômodo em relação ao palestrante: “Não se incomodaram muito porque tem que ter respeito, essas coisas. [...] Com ele não, mas passou um ano só e começou com a garota só porque ela raspou a cabeça”.

Bruno apresentou uma situação desigual: enquanto o palestrante representando a Umbanda teve o aval das professoras e foi bem recebido e respeitado (ao menos publicamente) pelos alunos, o mesmo não ocorreu com a estudante que havia raspado a cabeça em um ritual do candomblé. Na escola ela foi perseguida, discriminada, ficou isolada e acabou saindo da escola. Ao contrário do que aparece na maior parte das produções e dos discursos sobre a Mostra, esta história não teve um final feliz.

A narrativa de Bruno é fundamental por dois motivos: primeiro, porque podemos perceber que o potencial da mostra para enfrentar a discriminação religiosa presente na escola é limitado. A invisibilidade e a discriminação sobre os estudantes adeptos de religiões de matriz africana não foram eliminados, nem poderiam: este problema é muito complexo e extenso para ser enfrentado com uma única atividade pedagógica. Em segundo lugar, a narrativa do Bruno deixa evidente que os estudantes têm olhar crítico e questionam a utilidade da Mostra, refletem sobre qual seria a sua função, além de apontar os seus problemas. Professores e seus projetos são avaliados o tempo todo pela comunidade escolar, tanto por alunos quanto por responsáveis, outros professores, coordenadores, diretores. Por isto, as professoras responsáveis pela Mostra desenvolveram algumas estratégias para legitimar esta atividade.

3.1 Aliança com os pares

As professoras declararam que os demais docentes não só apóiam a Mostra como ficam muito interessados em participar das palestras e acompanhar as atividades propostas por elas: “(...) o pessoal gostou, apoiou, falaram que queriam participar das palestras. Muitos professores reclamaram de não participarem, de não estarem no horário: 'poxa, mas eu não assisti a do Islamismo, mas agora eu vou assistir.' ” (CORDEIRO, 2013) . Professores chegaram a reclamar quando suas turmas não eram selecionadas para participar de determinada palestra no seu horário: “Eu estou só vendo como é que a gente vai administrar isso pro colega não ficar bicudo com a gente porque não assistiu a palestra do cigano. A gente está tentando agradar, ter jogo de cintura, mas nem sempre a gente consegue.” (SANTOS, 2013). Carolina Ferreira reforça esta ideia:

Eu tenho briga aqui porque todos [os professores] querem assistir a palestra. (...) o pessoal falando: “eu quero ver se vou conseguir ir na do cigano.” Porque a turma vem com o professor que está dando aula no horário, então a gente faz o encaixe para que cada um possa vir pelo menos em alguma palestra (...) vamos marcar a do candomblé, provavelmente para depois do recesso e o pessoal também está falando: “eu quero vir na do candomblé, tem que me encaixar em alguma coisa.” O pessoal briga pra vir, pra assistir. (FERREIRA, 2013)

Além deste interesse e disposição em participar, alguns professores também elaboram exercícios e atividades relacionados à palestra que a turma assistiu, mesmo que, por vezes, apenas para tentar garantir a atenção dos alunos: “A Val, professora de português, falou assim: ‘vamos assistir a palestra sobre islamismo que na volta eu vou perguntar, vou fazer um trabalho sobre isso, hein? Quero ver se vocês prestaram atenção’.” (FERREIRA, 2013). As professoras entrevistadas valorizam também o diálogo da Mostra com outras atividades da escola, como o Festival de Dança deste ano. Renata Cordeiro inclui ambas as atividades no esforço para que a história e a cultura negra estejam presentes na escola:

[...] um dos legados, faz parte da história dessa escola que é o festival de dança, o tema dele é africanidades, história e cultura afro. Então se a gente conseguiu até pra dança, que é uma coisa que é da escola, a gente conseguiu cativar pra esse lado, então a gente está fazendo um trabalho que está sendo reconhecido pela equipe da escola. (CORDEIRO, 2013)

No capítulo anterior, assinalamos que, na visão de todas as entrevistadas, a escola Elisa Lucinda era considerada uma escola violenta e de má qualidade, mas que estaria em

processo de transformação. A Mostra Sobre Diversidade Religiosa faria parte deste processo. Ser um dos fatores que comprovaria a melhora da escola traz mais legitimidade à Mostra. Da mesma forma, destacar o apoio e o interesse dos professores na atividade também demonstra a necessidade de ressaltar a força e a legitimidade que este projeto tem na escola.

3.2 Resistência de pais e alunos

Todas as vezes em que perguntei nas entrevistas se havia algum tipo de resistência ou estranhamento de professores ou de alguém da equipe diretiva em relação à Mostra a resposta era a mesma: Não, nenhuma. O apoio é total. Mas quando se tratava de alunos e responsáveis o resultado era diferente. Surgiram diversos exemplos de críticas às atividades, resistência a participar da mostra, enfrentamento aos professores. As professoras avaliam que os alunos em geral tem uma reação bastante positiva à proposta da mostra, mas com exceções significativas e marcantes. Como relata Patricia Santos, sobre os alunos que se recusam a participar da mostra quando a atividade estava relacionada à umbanda e ao candomblé: “eles falam muito. 'ah, professora, não quero fazer disso não' e tal. Aí a gente vai conversando, mostrando, 'Ó, mas é só um trabalho, a gente não quer pregar religião', só quer que eles conheçam as religiões. Aí alguns aceitam.” (SANTOS, 2013).

A resistência dos alunos é considerada, no entanto, menos problemática que a resistência dos pais. O preconceito do aluno é visto com algo contornável, que não o impede de participar das atividades. Não que o preconceito seja eliminado, mas pode ser enfrentado: “Existem pequenos focos de resistência, mas a maioria é mais preconceito individual que a gente consegue...” (SANTOS, 2013). Patricia Santos não completou a frase, mas deixou no ar o seu sentido. Que complemento seria adequado para expressar o que não foi dito na frase da professora? Superar a resistência? Desconstruí-la? Acredito que “lidar” seria a melhor opção, pois transmite a ideia de que há diálogo possível com estes estudantes.

As professoras, no entanto, não têm o mesmo otimismo quando se trata dos responsáveis. Elas apresentaram alguns exemplos de pais que proibiram seus filhos de participar da mostra: “Nunca chegou, até a mim não chegou nenhum aluno dizendo: 'olha, não quero assistir'. E pais sim.” (FERREIRA, 2013). Esta mesma professora relata também um caso ocorrido com uma colega:

Uma mãe do oitavo ano, se não me engano. A Djane, professora de Educação Física comentou que a mãe falou assim: “ah, não quero que ela assista a essas palestras porque ela está chegando em casa e está discordando das coisas que eu estou falando, não está aceitando o que eu estou falando, está querendo discutir demais comigo. Não quero que ela assista mais essas palestras não.” Ai a Djane: “Ué, mas não é esse o objetivo, que a menina aprenda a discutir, a conversar, a questionar as coisas?”, mas a mãe se mostrou irredutível [...] (FERREIRA, 2013)

O depoimento acima expõe algumas divergências sobre o papel da escola e da educação. Está em questão se cabe aos professores estimular o debate, o pensamento crítico do estudante sobre o que lhe é informado dentro e fora da escola. Está em questão se cabe ao professor abordar temas que os familiares não querem que sejam tratados. Ou seja: esta é uma disputa sobre quem define o que será objeto de estudo em sala de aula e qual a influência de cada um dos agentes na formação do currículo.

Patricia Santos também assinala problemas com uma família em relação à Mostra. Neste caso, a divergência só veio à tona quando a mãe de um estudante foi à escola conversar sobre os motivos do seu baixo rendimento:

[...] tem uma mãe de aluno, ela veio conversar [sobre] se o aluno estava vindo à escola, desempenho e tal. Aí eu falei: “olha, ele não fez o trabalho da diversidade, é isso, isso, isso, a turma está entregando e ele, além das faltas, não se interessou em entrar em um grupo para me entregar.” Aí ela: “a gente é testemunha de Jeová e a gente não se envolve em manifestação, movimento, nada disso.” Eu falei: “mas é um trabalho da escola pra ampliar o conhecimento deles, a gente não está pregando religião. É apenas um trabalho para que a cultura deles seja enriquecida.” (SANTOS, 2013)

É possível que a resistência dos responsáveis seja considerada um obstáculo maior pelas professoras entrevistadas posto que o contato, o diálogo, o debate com os pais é menos presente no dia a dia da escola do que com os alunos. Isto sem contar que a relação cotidiana entre estudantes e professores permite a estes referendar com a prática o seu discurso de que a Mostra não pretende converter ninguém, mas permitir ao aluno conhecer outras religiões e combater a discriminação. Os pais, por outro lado, tem menos espaços de contato e troca com os professores para identificar qual o verdadeiro caráter desta atividade. Renata Cordeiro destaca esta diferença entre alunos e responsáveis:

A primeira mostra de diversidade religiosa a gente fez o seguinte: a gente separou sexto, sétimo ano, oitavo e nono e a gente sorteou as religiões a serem trabalhadas do ponto de vista histórico, como é que se formou e tal. No sétimo ano que eu trabalhava, caiu candomblé. “Professora, eu não vou escrever no meu caderno essa palavra, eu não vou falar sobre macumba”, aquela coisa. Aí você faz um trabalho com o aluno que é muito mais fácil de você conseguir conduzir do que com o responsável. (CORDEIRO, 2013)

Mas não podemos ver a opinião dos pais e dos alunos como duas visões isoladas. Há trocas e influência mútua e desigual entre pais e filhos no que se refere a valores, concepções de mundo e religião. Além disto, os pais muitas vezes ficam sabendo através dos filhos sobre o que está acontecendo na escola. Mesmo que as professoras tenham explicado em reuniões sobre como seria a Mostra, a narrativa cotidiana dos filhos apresenta aos pais uma visão sobre como a atividade está sendo desenvolvida: “Tem aqueles alunos que quando mencionam em casa o que está acontecendo, a mãe manda recado que não quer que assista tal palestra, que não faça cartaz sobre tal religião.” (SANTOS, 2013).

Além disto, é importante ressaltar que os pais tem maior legitimidade do que os filhos para estabelecer o que estes não podem fazer. Quando um aluno se recusa a fazer uma atividade, isto pode ser tratado como mais um caso de desinteresse dos alunos. Quando pais pedem para que o filho não faça uma atividade, a questão se volta, de forma mais explícita, para o debate sobre o que deve e o que não deve ser objeto de estudo na escola.

3.2.1 “Não é porque a gente quer não”. A lei 10.639/03 e a legitimidade da mostra

Um dos instrumentos nesta disputa pelo caráter da escola é a lei 10.639/03. e seu complemento, a lei 11.645/08, que torna obrigatório “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional [...]” (BRASIL, 2008).

Não é pretensão desta pesquisa avaliar se esta lei influenciou na seleção de conteúdos e na forma de se dar aula sobre estes temas nas escolas brasileiras, mas podemos afirmar que esta lei foi usada pelas professoras envolvidas com a Mostra como forma de dar legitimidade a esta atividade. Como alguns alunos e pais de alunos fizeram críticas em relação à Mostra, considerando irrelevante e desaconselhável se discutir sobre candomblé e umbanda na escola, as professoras utilizaram a lei para justificar a necessidade de se estudar a cultura e a história negra. A resposta da Renata Cordeiro a uma mãe de aluno contrária à atividade é exemplar: “eu mencionei a lei e falei que nós não estávamos fazendo nada de errado” (CORDEIRO, 2013).

Oliveira havia apontado a utilização da lei 10.639 para legitimar práticas já presentes na escola. Este pesquisador destaca o depoimento da professora Giovana sobre a aprovação desta lei:

[...] a minha reação e a da grande maioria quando a lei foi aprovada foi a sensação de vitória. Que bom, agora posso fazer o que eu faço sem receber críticas. Porque agora estou dentro da lei, foi legalizado, é oficial, tem legitimidade. Quando nós trabalhamos algo que não está na lei ou que a sociedade não aprova, até parece que nós estamos fazendo algum tipo de utopia e somos muito criticados. A primeira crítica que sempre recebemos é: “você não cumpre o currículo”. Só que agora é currículo, então isso foi uma grande vitória. (OLIVEIRA, 2012, P. 228)

Assim como no caso da professora Giovana, a lei serviu como argumento de que a Mostra Sobre Diversidade Religiosa não era algo fora de propósito. A lei foi utilizada para provar que a Mostra não era uma criação isolada das três professoras, pois estava respaldada na legislação em vigor. Como forma de defesa, a professora Carolina Ferreira chega a apresentar a Mostra como um desdobramento automático da lei, como se os interesses, as posições e as concepções dos professores não tivessem sido fundamentais para a construção desta atividade.

A gente chamou as mães para reunião, ia ter inclusive um almoço de comemoração e a gente falou do projeto: “olha, vai ter o projeto, vão ter as palestras, seus filhos vão chegar falando das palestras. O objetivo não é converter ninguém, é só conhecer uma cultura diferente, uma crença diferente e a mostra de dança também vai ter uma relação, por que é obrigado a ter.” Eu até comentei com ela: “não é porque a gente quer não, porque mesmo que a gente não queira, tem a lei que diz que a gente tem que falar na cultura africana, na cultura indígena que foi vários anos deixada de lado, a gente tem que falar.” Aí nisso começou a tocar as músicas da mostra de dança, do ensaio. Aí a mãe: “que é isso?”, um tambor, a música, percussão. “Que é isso?” Eu falei: “é a mostra de dança, é o que a gente está falando, os alunos já estão ensaiando”, ela só fez uma cara assim... (FERREIRA, 2013)

Neste trecho, mais uma vez a professora Carolina Ferreira associa a resistência à Mostra sobre Diversidade Religiosa com a resistência à cultura negra como um todo. A música vinda dos ensaios da mostra de dança (cujo tema em 2013, como já foi dito, foi “Africanidades”) recebeu o mesmo olhar contrariado que a Mostra. Mais ainda, a contrariedade aumenta posto que a mãe teve contato com os dois projetos ao mesmo tempo, um através da reunião, outro através do som que vinha da quadra. O estranhamento em relação à presença da cultura negra na escola leva os professores a se amparar na lei para justificar a sua prática.

3.3 Resistência sutil de professores e da equipe diretiva

Apesar do consenso entre as professoras entrevistadas de que as resistências em relação à mostra estão concentradas nos alunos e responsáveis e de que o apoio de professores

e direção é unânime, alguns incômodos e estranhamentos destes agentes – mesmo que de forma sutil – transparecem nas entrevistas. E evidenciam que não foi apenas na origem desta atividade que diferentes concepções de educação se chocaram.

[...] eu estou vendo nas comunidades do Facebook que tem uma associação de ateus também, ATEA. Eu estou até pensando em chamar pra vir também porque tem alunos que não acreditam em nada, eles também têm que ser respeitados. A coordenadora está meio assim, dizendo que pode confundir a cabeça deles. Eu falei: “ué, depois que o cara assistiu coisa sobre oito religiões, ele já está completamente confuso (risos) já não adianta mais.”, mas eu acho importante também incluir a pessoa que não tem nenhuma religião. (FERREIRA, 2013)

A gente queria as palestras, a gente queria envolver mais a escola inteira e não ficar nas turmas que a gente trabalhava. A gente queria que o evento fosse mais valorizado, porque a gente achou que no início foi muito difícil da gente conseguir articular essa coisa de horário, subir com a turma. Não é que houve uma resistência, mas as pessoas: “ah, será que vai dar certo, elas vão fazer esse trabalho, vão fazer o corredor com imagens, com textos, cartazes sobre as religiões, será que vai dar certo? Essas pessoas que elas vão convidar, quem são?”. Não teve resistência, mas um pé atrás que a gente percebeu. (CORDEIRO, 2013)

Renata Cordeiro destaca o incômodo inicial de alguns professores com a Mostra, pois esta teria que desestabilizar a rotina da escola. Neste momento, transpareceu a dúvida destes docentes: será que este projeto é útil? Será que vai ser positivo falar sobre religião? E a pergunta “Essas pessoas que elas vão convidar, quem são?”, esconde uma outra dúvida: qual o caráter desta atividade? Em seguida, a própria Renata Cordeiro destaca que esta desconfiança inicial foi superada e que atualmente o apoio ao projeto é total.

Já Carolina Ferreira expõe um desconforto da coordenadora com a possibilidade de ampliar o ciclo de palestras e incluir um palestrante ateu. Cabe ressaltar que esta é a mesma coordenadora que propôs a atividade de páscoa que provocou a reação das professoras e a elaboração da Mostra. O que podemos entender por: “confundir a cabeça deles (alunos)” ao colocar um ateu como palestrante? Será que para esta coordenadora esta visão (não)religiosa deve ser considerada uma opção ilegítima? Teria receio de que alguns alunos se identificassem com esta visão? Uma escola democrática deve receber abertamente todos os estudantes com seus valores e visões de mundo. No entanto, para esta coordenadora, parece que não é desejável que o aluno ateu se reconheça na escola.

Esta visão de que a falta de religião é indesejável no ambiente escolar encontra consonância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mais precisamente no artigo 33 da lei 9.475/97: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão” (BRASIL, 1997). Ou seja, na tentativa de ampliar a legitimidade à disciplina de

Ensino Religioso, considera-se que uma pessoa sem religião é um cidadão incompleto. Portanto, se a escola tem como um de seus objetivos formar cidadãos, nada mais coerente com esta lei do que evitar dar espaço e visibilidade à pessoas que não tem religião. A associação entre ateísmo e confusão segue esta linha.

Notem que os dois exemplos de reação à mostra acima são descritos de forma sutil: “a coordenadora está meio assim”, “não houve resistência, mas um pé atrás”. Desconforto, incômodo, estranhamento, dúvidas. Nada parecido com a descrição da reação de alunos e responsáveis que se recusaram a participar das atividades. Para entender por que as professoras entrevistadas identificam as resistências e oposições à Mostra apenas nos alunos e pais de alunos, enquanto outros professores e equipe diretiva são apresentados como parceiros do projeto, faz-se necessária uma análise complexa e profunda que não se esgota no corpo deste trabalho. No entanto, podemos apontar alguns elementos que contribuem para esta reflexão.

Já havíamos ressaltado como a equipe diretiva da escola é apresentada como parceira tanto da Mostra quanto de uma transformação positiva que viria ocorrendo na escola. Também já refletimos sobre como as professoras em questão utilizam-se do conceito de “Conflito”. Nesta relação com a questão do conflito pode estar uma das chaves para entender, mesmo que parcialmente, estas afirmações.

Na prática cotidiana das escolas, a divergência entre professores e entre os profissionais de educação como um todo é vista como indesejada e que deve ser contida, contornada. No conselho de classe ou na elaboração do projeto político pedagógico há, por vezes, poucas ou nenhuma crítica ou discordância explícita à fala do colega. Isto cria a impressão de que há um consenso entre eles, mesmo que para isto evitem enfrentar questões mais polêmicas. O mesmo não ocorre ao avaliar os estudantes, muitas vezes apontados, juntos com seus familiares, como únicos responsáveis pelo mau desempenho pessoal, de uma determinada turma, ou da escola como um todo. Esta não deixa de ser uma maneira do professor se defender e defender o seu trabalho das críticas que recebe de ditos especialistas, gestores e políticos quando políticas públicas meritocráticas²⁰ concentram toda a responsabilidade pela qualidade da escola neste agente escolar.

²⁰ O termo “Meritocracia” está relacionado a uma estratégia de empresas que garantem bônus financeiros aos seus funcionários mais produtivos. Adaptado à estrutura escolar, “a educação de qualidade passa a ser equivalente ao controle de qualidade” (VIEIRA et al 2013, p. 321) e este controle passa por avaliar individualmente os professores e premiar aqueles que atingirem os melhores resultados a partir de provas de seus alunos e quantitativo de aprovação. “Este discurso está arraigado ao pensamento neoliberal onde a qualidade do sistema educacional passa a ser relacionada à sua produtividade. E a identidade é vinculada à

Neste ponto é preciso fazer uma advertência para as questões que envolvem o professor no contexto das avaliações institucionais. Os resultados alcançados são devidamente publicizados e, geralmente questionados, principalmente, se estes forem abaixo do esperado, recaindo sempre no professor. Ou seja, o professor sempre é chamado a prestar contas sobre o índice, que ele, participe da escola, ajudou a compor. (SANTOS; GIMENEZ; MARIANO, 2013, p. 41-42)

Outro aspecto se refere à visibilidade desta pesquisa e das entrevistas que estas professoras me deram. Percebi que havia um grande interesse sobre como estes depoimentos seriam divulgados. Uma característica relevante das pesquisas contemporâneas que trabalham com entrevistas é o acesso cada vez maior dos pesquisados ao resultado da pesquisa. Além das entrevistadas, outros professores poderiam ter acesso a este material, o que poderia gerar desconforto na hora de falar algo que possa ser entendido como crítica a estes profissionais.

Além disto, de certa forma, o apoio dos pares e a adesão destes à Mostra a torna mais legítima. Destacar isto reforça a imagem de que esta atividade não é só uma demanda de três professoras, mas do conjunto de educadores da escola, mesmo sabendo que muitos professores ao ouvir a proposta sobre a celebração de páscoa não reagiram nem apresentaram uma atividade alternativa como elas fizeram.

No primeiro capítulo deste trabalho corroboramos a afirmação de que a monocultura escolar está impregnada em diversos agentes sociais presentes naquele lugar, inclusive professores (CANDAU; MOREIRA, 2003) o que vale para a questão religiosa (CAPUTO, 2012). No entanto, os professores e as equipes diretivas também são construtores de cada escola e não podem ser tratados como simples reprodutores de uma prática dominante.

Nas entrevistas, Patrícia Santos e Carolina Ferreira trazem dois exemplos que demonstram, por comparação, como a equipe diretiva da escola municipal Elisa Lucinda trataria de forma mais respeitosa os alunos adeptos da Umbanda e do Candomblé. Dois casos muito parecidos envolvendo alunos adeptos de religiões de matriz africana tiveram desdobramentos distintos. Vejamos o primeiro, de uma escola em Nova Iguaçu onde Carolina Ferreira também leciona:

Tinha uma aluna que não poderia fazer a prova porque ela foi fazer a prova vestida... acho que ela estava naquela época do resguardo. Não pode olhar as pessoas, não pode estar na multidão, vestida de branco. Ela estava com roupa de santo, não estava só vestida de branco não e ela queria fazer a prova. A coordenadora da escola não deixou ela subir e fazer a prova, queria que ela fizesse a prova na direção. Ela queria fazer na sala, a menina se propôs a fazer na sala, acho que era uma aluna do sétimo ou do oitavo ano. Ela falou que a aluna não ia fazer na sala não porque ia causar muito alvoroço nos outros alunos, que os outros alunos não iam poder fazer a prova

com ela lá, pois ela ia tirar a atenção deles. Ela não quis: “são muito preconceituosos eles”. (FERREIRA, 2015)

Novamente, a perspectiva de evitar o conflito aparece como argumento para isolar uma aluna do convívio dos demais. A ideia é simples, se ela não aparece, não haverá incomodo, a escola não terá que lidar com nenhum constrangimento (exceto o da menina de ser isolada, naturalmente). Ela queria fazer uma prova junto com seus colegas, o que lhe foi negado. O argumento de que os alunos – e não a própria coordenadora – são preconceituosos é destacado por Carolina Ferreira. Ou seja, para evitar a segregação da estudante pelos colegas, a coordenadora segrega-a de antemão. Em seguida, Carolina Ferreira destaca a fala da coordenadora demonstrando que, ao contrário do que ela dizia, o preconceito não se restringia aos alunos: “Agora você vê a mãe, como faz isso com uma criança tão jovem, como faz isso?” (FERREIRA, 2015). A coordenadora de uma escola municipal de Nova Iguaçu teria sido preconceituosa em relação a uma aluna adepta de uma religião de matriz africana e demonstrado constrangimento por não saber lidar com esta situação. Quando ocorreu um caso do mesmo tipo na Escola Municipal Elisa Lucinda, a reação foi diferente:

Ano passado tinha um aluno que a responsável veio conversar com a Diretora porque ele fez lá o processo na religião afro que eu não lembro se era Umbanda ou Candomblé e ele não podia ficar com a cabeça descoberta. [...] Até um boné branco, um chapéu, qualquer coisa. E aí teve que ter uma exceção por parte da direção para poder... [frequentar as aulas] (SANTOS, 2016)

A situação foi tratada, segundo Patricia Santos, de forma muito mais tranquila. A direção não tentou esconder a aluna, não aconteceu neste caso um movimento para tentar empurrar a religião de matriz africana para debaixo do tapete. Para Patricia Santos, a Mostra ajudou a diminuir os preconceitos tanto da equipe diretiva quanto dos estudantes. As diferenças religiosas, por serem debatidas e expostas pelas professoras e pela Mostra, deixam de ser um tabu, um tema a ser evitado.

“A gente percebe eles com menos piadas a respeito disso, com menos *bullying* a respeito disso [das diferenças religiosas] e os que estão chegando vão entrando no ritmo conforme a gente vai mostrando [...] a aceitação quando vem o diferente, quando vem algum aluno que por motivo religioso tem que vir com vestimenta branca e essa coisa toda, eu acredito que não sofre tanta hostilidade do que de repente seria em um outro ambiente.” (SANTOS, 2016).

As professoras envolvidas com a Mostra não identificam exemplos explícitos de discriminação por parte do corpo docente. Ações como afirmar para alunos homossexuais que

estes vão para o inferno, xingar alunos de determinadas religiões, comemorar a conversão de alunos para o cristianismo, obrigá-los a rezar o Pai Nosso não foram relatadas nas entrevistas. A partir da minha experiência pessoal, de relatos de colegas e do livro “Educação nos Terreiros” (CAPUTO, 2012) observo que exemplos de ações discriminatórias deste tipo não são raros. É possível que a maioria dos profissionais de educação da Escola Municipal Elisa Lucinda veja com bons olhos atividades que remam contra a corrente da escola tradicional e mais: que alguns deles peguem nos remos e ajudem a dar mais força ao barco. Isto não quer dizer que aquela instituição deixe de ser hegemonicamente eurocêntrica e cristã, mas que seja também um lugar de disputa entre diversos projetos de escola.

Entretanto, não podemos nos esquecer do depoimento do Bruno que abre este capítulo. Nele, o estudante descreve um ato contínuo de discriminação religiosa cometido por boa parte da sua turma sobre uma aluna. A violência chegou ao ponto de fazer a menina sair da escola, mas Bruno não viu nenhuma atitude de professores ou equipe diretiva para enfrentar esta situação específica.

As professoras Carolina Ferreira e Patricia Santos não comentaram sobre este caso nas entrevistas que fizemos em 2015 e 2016. É possível que este caso, ignorado, não tenha nem ao menos chegado ao conhecimento destas professoras, já que elas não eram docentes da turma em questão. No entanto, a invisibilidade deste caso demonstra que a escola Elisa Lucinda também tem dificuldade em lidar com a discriminação religiosa.

3.4 A Mostra no currículo de História

“Como pode alguém duvidar que Jesus existiu se aprendemos na escola que tal coisa aconteceu antes de cristo, tal coisa aconteceu depois de cristo?” Nina²¹ fez este comentário no dia 13 de maio de 2013 depois de Cristo, durante a palestra do Pastor Batista Natan Fernandes. A frase aponta o quanto é difícil buscar alternativas aos eurocentrismo cristão nas escolas públicas quando o cristianismo está tão presentes em nossa sociedade, como nos feriados santos, nomes de logradouros e o próprio calendário oficial.

Com a Mostra, o debate sobre o currículo vem à tona: o que queremos e precisamos aprender e ensinar? É preciso incluir novos temas no currículo de História? É preciso repensar

²¹ Nome fictício.

todo o currículo e sua estrutura linear? Os povos africanos e seus conhecimentos devem estar mais presentes nas aulas de História? Se a resposta for sim, como? Para a professora Carolina Ferreira há atualmente muito mais recursos para se abordar em sala de aula a África e a cultura negra em geral do que na época em que fazia faculdade de História. Dependeria da vontade do professor trabalhar estas questões em sala de aula ou não:

[...] terminei a faculdade em 2006, não tem nem dez anos. Eu percebo que hoje em dia tem muito mais cursos, simpósios, encontros falando da história da África. [...] eu vejo uma mudança também nos livros didáticos. O livro didático que a gente adotou esse ano tem toda uma questão enfatizando a questão do negro, mesmo que não seja de forma explícita. Por exemplo, quando ele vai falar de etnocentrismo, quando ele vai falar de diferença, de diversidade, ele sempre coloca uma figura de uma pessoa negra. Ele está sempre enfatizando a questão do negro. Se você chegar na Travessa ali do centro, aquela ali na rua do ouvidor, hoje em dia tem uma banquinha só de história da África, sobre a questão do negro, não tinha isso quando eu estudava, era bem mais restrito. Vejo isso no livro didático que incluiu reinos africanos antes da questão do descobrimento, que [antes] não falava destes reinos africanos. (...) Então depende de como o professor vai tratar isso. Porque ele pode, devido até ao próprio desconhecimento, acabar tirando isso do currículo. Porque, eu vou ser sincera com você, eu nunca vi nenhum texto técnico da faculdade sobre o reino do Congo. Parte também de uma atuação minha, de uma vontade minha, procurar uma literatura especializada sobre ou fingir que não existe e partir para feudalismo, grandes navegações e esquecer aquilo. Acho que vai de cada professor, mas que tem oferta hoje em dia, tem. (FERREIRA, 2013)

Os recursos disponíveis sobre África e sobre a participação do negro na história, junto com o interesse dos professores de abordar estes temas, provocam o surgimento da seguinte questão: como fazer? Como abordar estas questões nas aulas de história? Ao analisar o livro didático, Carolina Ferreira aponta dois caminhos: incluir estes temas no currículo já constituído e discutir sobre diferença a partir do conceito de Etnocentrismo. Coloca estas possibilidades em contraposição a ignorar estes temas e seguir com o currículo tradicional. Propostas de reformulação radical do currículo não aparecem neste discurso.

A Mostra sobre Diversidade Religiosa está relacionada as reflexões apresentadas pela professora Carolina Ferreira. Cabe refletir sobre até que ponto esta atividade está vinculada às demais aulas de história ou se é apenas um projeto isolado, sem relação com o resto do conteúdo abordado em sala de aula.

Para Verena Alberti, é preciso tomar o cuidado de não reduzir as atividades relacionadas às relações raciais a momentos pontuais e isolados da escola, o que ela chama de “nichos do currículo” (ALBERTI, 2013, p. 39). Mônica Lima alerta que a única forma de incorporar a história da África e a história indígena sem que estas apareçam como temas periféricos que destoam dos demais conteúdos é repensando o currículo como um todo, refletindo sobre os objetivos do ensino de história nos dias atuais: “Não nos seria suficiente

enquadrar os novos agentes históricos aos limites estreitos de uma história que não foi concebida para contemplá-los. Eles ficariam eternamente como apêndices.” (LIMA, 2013, p. 23).

A partir destes alertas, é necessário refletir sobre se a Mostra sobre Diversidade Religiosa pode ser considerada um apêndice, um nicho do currículo, ou se está efetivamente integrada às demais aulas. Os depoimentos das professoras abordam a relação entre a Mostra e a sala de aula:

O projeto acaba sendo – pelo menos nas minhas aulas – uma coisa mais fora das aulas. Acontece, tem aquele momento em que eles trazem as entrevistas, eles vão trazer as fotos, que eu vou comentar, mas fica mais uma coisa fora das aulas mesmo. Porque fico nesse impasse também de abdicar completamente do conteúdo, então eu fico meio assim... Eu quero fazer o projeto, mas tentando flexionar, juntar com o conteúdo, tentando trazer esse conteúdo pra questão da diversidade. (FERREIRA, 2013)

A professora afirma que o conteúdo de sala de aula e a Mostra são dois elementos distintos na sua prática. Repete, de certa forma, aquilo que foi constatado por Caputo: “Algumas raras experiências que buscavam inserir a discussão sobre diversidade permanecem à margem” (CAPUTO, 2012, p.256). O projeto acontece “fora das aulas”. Estas, portanto, continuariam com o conteúdo regular. Que conteúdo é este? Segundo Carolina Ferreira, há alguns temas que a prefeitura orienta que sejam abordados nas aulas de História, o que ela define como conteúdo tradicional: “História Antiga no sexto ano, da época medieval até Brasil colônia no sétimo, o oitavo ano seria império e nono república” (FERREIRA, 2015). Está em sintonia com a divisão tradicional quadripartite da disciplina de História apresentada no capítulo 1.

Na sua fala, a professora Carolina Ferreira apresenta um impasse: aprofundar mais as questões relacionadas à Mostra significaria “abdicar completamente do conteúdo”. Análises sobre o que é considerado conteúdo, qual seria o conteúdo adequado não aparecem. Este discurso dá a impressão de que o conteúdo está pronto, fechado, definitivo. A Mostra seria uma coisa e o conteúdo curricular seria outra, sem integração.

Mas não é tão simples assim. As professoras procuram fazer aproximações entre as aulas regulares e a Mostra. Uma das formas de fazer isto é aproveitar temas previstos nas aulas que permitam a reflexão sobre a discriminação religiosa: “A gente comenta, por exemplo, na aula de República, Primeira República, está dando no nono ano, que não existia essa liberdade religiosa, que havia perseguição, mas aí dentro do conteúdo mesmo.” (FERREIRA, 2013). Não há o objetivo de romper com o modelo curricular vigente, mas

aproveita-se as brechas do currículo para apresentar as questões presentes na Mostra.. Renata Cordeiro segue o mesmo caminho:

Geralmente, quando a gente estuda com o sexto ano, quando a gente dá aula para um ser humano, a partir desse trabalho que eu fiz de diversidade religiosa, eu sempre trabalho com eles no início do ano essa questão do preconceito, da tolerância. Eu sempre levo trecho da cartilha sobre diversidade religiosa. (CORDEIRO, 2013)

Outra estratégia é provocar a reflexão sobre o papel de determinadas religiões em contextos históricos específicos. Os estudantes do oitavo ano fizeram entrevistas com professoras e mães de aluno sobre a sua religião. A entrevistada católica seguiu a religião da família desde que nasceu. As duas evangélicas se tornaram desta religião já adultas. Isto permite que se investigue e relacione com o crescimento evangélico no Brasil nas últimas décadas. Patricia Santos, em uma reflexão sobre os problemas que a aula de ensino religioso acarretaria na escola, destaca que o conteúdo regular de história está repleto de temas e assuntos relacionados à religião. “coitados dos bichinhos do sexto ano, a gente passa pelo politeísmo, passa pelo monoteísmo, é um caldeirão de cultura, de religiosidade, e os bichinhos em um ano tem que assimilar um monte de coisa. Já está dentro, a gente não tem como sair disso.” (CORDEIRO, 2013).

Além disto, as professoras adaptam a Mostra aos conteúdos previstos para cada série, estabelecendo assim uma ponte entre dois mundos tratados como diferentes: a Mostra e as aulas. É o que ressalta Renata Cordeiro sobre as religiões abordadas na primeira Mostra, em 2011: “A gente colocou islã e judaísmo porque são matérias que a gente vê no sexto ano, sétimo ano também, porque a gente pega um pouquinho de África, então a gente colocou candomblé e umbanda.” (CORDEIRO, 2013) e Carolina Ferreira, também sobre 2011:

(...) cada série acabava tendo que falar de uma religião, de acordo até com a matéria do currículo de História. Então o sexto ano falou sobre o Judaísmo, que eles tratam sobre os Hebreus, né, na questão da antiguidade, então a gente achou que dava pra encaixar. O sétimo ano falou sobre o catolicismo. Algumas turmas falaram sobre o catolicismo e outras falaram sobre o candomblé e umbanda, por que já começa também no sétimo ano a falar de colonização, da vinda dos africanos, então a gente meio que dividiu. A minha turma ficou com catolicismo e ninguém reclamou. A turma da Renata ficou, uma turma, acho que com Candomblé. (FERREIRA, 2013)

O formato da Mostra Sobre Diversidade Religiosa em 2016 referenda a Mostra Sobre Diversidade Religiosa como apêndice em relação ao currículo e não parte constituinte deste. No formato deste ano a Mostra tem palestras com representantes religiosos de acordo com os assuntos desenvolvidos com cada turma. Ou seja, caso a matéria tenha relação com o

Islamismo, por exemplo, os estudantes, após abordarem a matéria em sala de aula, assistirão às palestras do representante desta religião. “Então no sétimo ano o próximo conteúdo é islamismo, vai ter idade média, feudalismo, o próximo é islamismo. A gente vai combinar e culminar com a palestra do Fernando [representante da Sociedade Beneficente Muçulmana]” (SANTOS, 2016). Os alunos preparam perguntas para o palestrante, elas são separadas em eixos temáticos e estas perguntas guiarão a palestra. Enquanto por um lado isto permite um protagonismo maior dos estudantes sobre a atividade (já que parte das suas perguntas) e possibilita de maneira mais simples uma contextualização da formação e desenvolvimento daquela religião, por outro lado submete a Mostra de Diversidade Religiosa ao formato de currículo já estabelecido, diminuindo as possibilidades de reflexão mais ampla sobre o modelo curricular.

Este currículo regular tradicional e reforçado pelo que é construído e legitimado historicamente por professores e diretores aparece nas entrevistas como se fosse algo natural, inevitável. Por esta lógica, caberia às professoras, a partir deste currículo, pensar formas de encaixar a Mostra, sem problematizá-lo. Uma questão que merece uma investigação mais aprofundada é até que ponto as professoras não consideram ter autonomia para interferir na estrutura deste currículo e por isto decidem construir as suas práticas a partir desta realidade ou até que ponto as professoras consideram que este currículo não precisa ser modificado.

A Mostra sobre Diversidade Religiosa, portanto, não faz parte de um projeto que pretende refletir sobre o currículo de maneira geral e pensar alternativas para reestruturá-lo. Isto, no entanto não significa que o currículo permanece o mesmo, imutável. Nem que a Mostra não contribui para uma reflexão sobre o currículo, como e por que ele se constitui dessa forma e não de outra. Há transformações lentas na seleção de conteúdos nesta e em outras escolas, fruto de ações de movimentos sociais, da academia, da reflexão e da prática pedagógica destas e de outras professoras (GOMES, 2011).

Os novos materiais citados pela Carolina Ferreira são parte desta disputa. Por exemplo, quando Livros didáticos dedicam capítulos ao Reino de Congo e às etnias indígenas nas Américas, apresentando a história destes continentes para além de um desdobramento da história europeia, isto é fruto dos debates sobre o currículo e a escola. Quando professoras optam por aprofundar determinados enfoques sobre o século XX no Brasil e não outros, estão se posicionando sobre quais os conteúdos considerados relevantes para as escolas públicas. Quando três professoras se recusam a silenciar sobre a discriminação religiosa que está estampada à sua frente, também. O papel da escola em relação ao racismo está em disputa. “[...] a escola não é 'uma coisa só', e é nas suas tensões que devemos fazer a luta contra o

racismo de todo tipo, inclusive este, disfarçado de intolerância religiosa.” (CAPUTO, 2012, p. 246).

3.5 “Feudalismo é história. Candomblé não é história.”

Um exemplo significativo sobre como a Mostra sobre Diversidade Religiosa provoca o debate sobre o que deve e pode ser ensinado em uma aula de história é o conflito ocorrido entre uma mãe de aluno e a professora Renata Cordeiro. Esta professora descreve o que aconteceu:

Eu recebi uma carta de um responsável, de uma mãe falando que eu tinha que dar aula sobre feudalismo, que eu não tenho que dar aula sobre macumba na sala de aula porque isso não é história. História é feudalismo, ela escreveu pra mim. Era a matéria que eles estavam vendo anteriormente e como a gente iniciou o projeto, eu comecei a trazer trechos da cartilha sobre diversidade religiosa e tal, partes históricas do candomblé, como é que surgiu e tal. Aí ela falou que eu não tinha que trabalhar isso, que eu tinha que continuar com feudalismo, porque feudalismo é história, Candomblé não é história. (CORDEIRO, 2013)

O aluno em questão era do sétimo ano. A professora estava trabalhando em sala sobre feudalismo, tema previsto para esta série no currículo da rede municipal do Rio de Janeiro e presente na maioria dos livros didáticos destinados ao sétimo ano. Do feudalismo, passou a tratar da origem do Candomblé e sobre o respeito à diversidade religiosa. A Mostra, portanto, interfere sim no conteúdo ministrado nas aulas. Mesmo sem um debate ou crítica mais direta ao currículo eurocêntrico linear (que segue sendo adotado ao longo do ano letivo) abre-se espaço no currículo para outros temas e formatos.

E, quanto o tema da diversidade religiosa veio à tona, levou a responsável pelo aluno a entrar no debate sobre currículo, sobre o que é certo ensinar. A referência ao “feudalismo” em contraposição ao “candomblé” coloca em lados opostos os temas considerados legítimos e ilegítimos por esta mãe de aluno. A mãe, ao se posicionar sobre o que deve ou não ser ensinado na escola, também atua na produção curricular, assim como as professoras e os alunos:

A mãe de um aluno da Educação Infantil que solicita satisfações à coordenadora ou à professora sobre o que o seu filho está aprendendo; o professor que reflete sobre os assuntos e atividades pertinentes para mediar certo conhecimento eleito como formativo; o formando que questiona a importância do conhecimento proposto pelo

currículo como importante para a sua vida; o mais alto especialista que é contratado para fazer e orientar grandes políticas públicas de currículo; [...] protagonizam de forma crítica concepções e implementações curriculares, são todos, absolutamente todos, *curriculantes*. [...] do lugar dos seus interesses e questionamentos produzem *atos de currículo*. (MACEDO, 2013, p. 30)

A legitimidade do tema “feudalismo”, defendido pela mãe de aluno, não vem apenas da aula anterior da professora Renata Cordeiro. Por ser um tema tradicionalmente tratado nas escolas, reforça a impressão de que é natural que se trate deste assunto. Caso esta mãe de aluno procurasse nos livros didáticos, encontraria o feudalismo como tema privilegiado. Caso observasse o caderno de outros estudantes da mesma série (inclusive desta escola) provavelmente encontraria também. Caso ela tenha estudado na antiga sexta série, possivelmente abordou este tema em sala de aula. Portanto, ela não está escolhendo aleatoriamente o tema que considera legítimo de ser trabalhado. A tradição do ensino escolar reforça a afirmação de que ensinar feudalismo é ensinar história, mas estudar o surgimento do candomblé, não. Quando foi na escola reclamar das atividades da Mostra, esta mãe de aluno conversou com a Carolina Ferreira:

A minha turma ficou com catolicismo e ninguém reclamou. A turma da Renata ficou [...] acho que com Candomblé e veio uma mãe dizer, veio uma mãe aqui à escola conversar com ela, falou que a filha dela não ia fazer trabalho sobre macumba. A Renata no dia nem estava, eu que falei com a mãe. Eu nem conhecia a aluna, mas eu estava explicando pra ela que não era pra falar, não era pra catequizar, converter. Era só pra ele saber qual era, pra fazer cartaz dizendo quais os principais símbolos da religião, então eles faziam cartaz na sala de aula. Só que a mãe falou: “não, não vou querer”, “ah, mas é um trabalho pra ela aprender a não falar mal do colega e tal”, “não, não vou deixar, porque eu já participei dessa religião, sei que não é boa, não vou deixar a minha filha participar”. (FERREIRA, 2013)

Uma mãe de um aluno se coloca contra uma atividade que ela considera inaceitável. Ela não quer que se filho conheça os símbolos, a história de uma religião vista por ela como nociva. Não importa se é só para conhecê-la e contextualizá-la historicamente, a mãe rejeita qualquer forma de se falar sobre candomblé. Cabe notar que nenhum responsável da turma da Carolina Ferreira, cujo tema era “catolicismo” reclamou, nem mesmo aqueles que professavam outra fé. Afinal, é um tema presente na escola, que perpassa várias faces desta instituição desde que ela foi fundada. O que incomoda é falar sobre uma religião de matriz africana que é constantemente negada e silenciada. Para que o filho não tenha que conhecê-la nem refletir sobre ela, a mãe se mobiliza: vai até a escola e conversa com a professora Carolina Ferreira, escreve uma carta para a professora Renata Cordeiro com as suas críticas e, por fim, retira o aluno da turma em que ele estava:

Tive que explicar, mas a responsável tirou o aluno, o aluno não ficou mais na minha turma, foi pro PEJA. O PEJA da escola também participou do projeto, mas ele participou do projeto de uma forma diferente. Ele não participou ativamente com a gente, com os professores fazendo, direitinho. (CORDEIRO, 2013)

Resultado: o aluno foi para o PEJA (Programa de Jovens e Adultos). Isto demonstra a importância que tinha para aquela mãe que o filho não estudasse nada que tivesse alguma relação com o candomblé, a ponto de mudar o filho não só de sala, mas também de modalidade de ensino, o que evidencia o quanto é delicado tratar de um assunto tão repleto de tensões, e como deve ser cuidadosa a abordagem sobre religiões tão discriminadas como as de matriz africana. Uma das estratégias comumente adotadas para não enfrentar conflitos como este é evitar falar sobre religião, em especial religiões de matriz africana. A professora Carolina Ferreira diverge desta posição:

E às vezes as pessoas falam assim: “a escola tem que ser um lugar sem religião, não tem que falar sobre religião”, mas as pessoas tem religiões. Não é a questão de você querer converter nem obrigar ninguém. [...] Então eu acho que tem que falar da religião porque as pessoas tem religiões e elas se sentem às vezes deixadas de lado, discriminadas por conta dessa questão religiosa. Se ninguém tivesse religião não poderia falar, porque não é um assunto que deveria ser debatido, mas uma vez que as pessoas tem religiões que elas praticam e se sentem discriminadas, eu acho que é um assunto que tem que ser tratado. (FERREIRA, 2013)

Os ritos e os valores de cada religião, como se organizam em uma determinada região e ao longo do tempo fazem parte da produção cultural humana. Tudo que faz parte da vida dos seres humanos, da forma como nos relacionamos, criamos, vivemos, pensamos, faz parte da História. Os alunos têm religião, os professores têm religião, a sociedade é influenciada por diversas religiões. Não falar sobre religião não faz diminuir a tensão e a discriminação religiosa presente na escola, só possibilita que camuflemos esta realidade. Isto apenas torna mais fácil ignorar a discriminação religiosa que ocorre na nossa frente, na nossa escola, inclusive nas nossas aulas, colaborando assim para a continuidade desta situação: “Não é tirando esse assunto da pauta que você vai conseguir alguma coisa.” (FERREIRA, 2013).

Falar sobre Candomblé na escola pública é uma opção política. Opção por provocar o debate sobre uma religião cujos adeptos são cotidianamente discriminados na escola. Opção por se recusar a fechar os olhos para a sua existência. Esta opção gera incômodos e reações. Por um lado, a responsável retirou o estudante do ensino regular para não participar da atividade; por outro, discutiu com as professoras sobre o que deveria e o que não deveria ser ensinado nas aulas de História. O debate sobre currículo, que nunca morreu, se tornou mais vivo do que nunca.

3.6 Aperta e afrouxa: caminhos e obstáculos da Mostra

As dificuldades encontradas para desenvolver e reelaborar a Mostra não ficaram restritas às resistências de pais e alunos e nem aos receios de professores e equipe diretiva. Dinâmicas relativas às militâncias e às trajetórias profissionais das professoras envolvidas também tiveram influência no desenrolar da Mostra. Em 8 de agosto de 2013, os profissionais de educação da rede municipal do Rio de Janeiro decidiram em assembleia iniciar uma greve para reivindicar, dentre outras demandas, reajuste salarial, um novo plano de carreira, maior autonomia pedagógica, o cumprimento da lei que garante um terço da carga horária do professor para atividades de planejamento. A greve durou até o dia 25 de outubro daquele ano. Segundo a professora Carolina Ferreira, a adesão à greve foi total na escola municipal Elisa Lucinda. A Mostra Sobre Diversidade Religiosa, assim como todas as outras atividades da escola, foram inicialmente adiadas. Ao fim da greve, a Mostra naquele ano foi definitivamente interrompida: “os projetos foram abortados, literalmente. [...] Ficou tudo muito corrido e a gente ficou em uma jornada que não tinha mais como [fazer a Mostra].” (SANTOS, 2016). As palestras previstas para a Mostra teriam que ser remar cadas, mas as exigências de reposição de tempos de aula deixaram estas atividades em segundo plano:

Quando a gente voltou, a gente ensaiou uma volta em setembro e voltou a greve. Quando voltamos definitivamente já era outubro, novembro e já tinha descarrilado a agenda que a gente tinha. Nós tínhamos já marcado com Ivanir dos Santos, a gente já tinha marcado com um padre que estava lotado na igreja de São Brás. Tinha a senhora Marilene, que a gente tinha marcado com ela pra falar da Umbanda. A gente tinha ido na comissão de combate à intolerância, tinha marcado e eles também tinham agenda. E quando a gente voltou, a gente voltou muito massacrado, porque tinha que dar conta de dois meses de aula que não existiram, tinha que fazer contraturno, tínhamos que dar conta de outras situações e também as pessoas, a agenda delas não tinha mais espaço. (FERREIRA, 2015)

Outro fator fundamental para impedir a continuidade da Mostra de Diversidade Religiosa foi o próprio desgaste ocasionado pela greve: “Eu, particularmente, estava muito destruída mentalmente, psicologicamente para entrar em qualquer tipo de projeto” (FERREIRA, 2015). Patrícia Santos também ressalta o desânimo e o desgaste após a greve: “a motivação acabou também naquele ano. Em 2014 a gente deu um descanso. [...] Não tivemos gás também porque a motivação ano passado [2015] também permaneceu um pouco e esse ano [2016] a gente está tentando retornar.” (SANTOS, 2016).

Além das restrições do calendário em 2013 e do desgaste ocasionado pela greve, outro fator foi fundamental para que a Mostra de Diversidade Religiosa só retornasse este ano: os caminhos profissionais de cada uma das professoras. Renata Cordeiro, já a partir de 2013, passou a trabalhar no “Projeto Acelera” na própria escola. Neste projeto, ao invés de dar aula de História, a professora passa a atuar em apenas uma turma de alunos com idade superior àquela prevista para determinada série e é responsável por todo o conteúdo do ano letivo (PEREIRA, 2016). Isto fez com que ela não fizesse parte do mesmo modelo de ensino que outras professoras de História da escola o que, segundo ela, a fez participar menos da Mostra Sobre Diversidade Religiosa em 2013 e não participar em 2016. A professora Renata Cordeiro havia sido a pessoa através da qual eu tomei contato com a Mostra Sobre Diversidade Religiosa. Em 2013 a entrevistei sobre a Mostra, assim como a Carolina Ferreira e a Patricia Santos. No entanto, ao ser convidada a dar uma nova entrevista em 2015 ela não respondeu. Após eu insistir, Renata Cordeiro disse que não via sentido em conversar sobre a Mostra já que não estava participando da organização.

Os rumos acadêmicos das professoras também tiveram influência sobre o adiamento da Mostra: Carolina Ferreira ingressou no mestrado profissional de Ensino de História com um tema que inclusive tem relação com a discriminação religiosa presente na escola: “Isso é coisa de macumba?? Representações das religiosidades afro-brasileiras nos museus do Rio de Janeiro.” No entanto, a pesquisa a levou a priorizar as atividades da escola relacionadas a museu e patrimônio. Renata Cordeiro por sua vez está fazendo mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC) sobre o desenvolvimento de noções temporais na educação infantil e Patricia Santos iniciou os estudos em um novo curso universitário: Turismo, via Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

A Mostra Sobre Diversidade Religiosa continuou sendo uma atividade que as professoras tinham e tem a expectativa de desenvolver, mas deixou de ser uma prioridade diante dos caminhos individuais de cada uma das professoras envolvidas. Inclusive, as professoras de História ficaram envolvidas em um outro projeto da escola relacionado à reflexões sobre museu e patrimônio e que está relacionado à pesquisa da professora Carolina Ferreira. Patrícia Santos creditou o adiamento da Mostra Sobre Diversidade Religiosa à prioridade que as professoras de História deram a este outro projeto: “uma das coisas que fez a gente meio que dar uma parada no Diversidade²² foi o projeto Museu na Escola. Como a

²² A professora se refere desta forma à Mostra Sobre Diversidade Religiosa.

gente se voltou para o Museu na Escola, o Diversidade ficou um pouquinho de lado, ficou em segundo plano.” Carolina Ferreira destaca esta mesma justificativa para o adiamento:

O que eu sinto é que a gente inventou uma experiência legal mas a gente não tem fôlego pra fazer o projeto como a gente fez em 2013 e 2011, que a gente não tem mais tanto tempo livre e a gente também acabou fazendo um outro projeto relacionado a patrimônio. Mas eu senti que a gente queria incluir isso no currículo de História, possibilitando a vinda dessas pessoas dentro [...] das próprias matérias (FERREIRA, 2015)

Após um ano sem atividades relacionadas à Mostra (2014) ela começou a ressurgir em 2015 com um formato distinto, que se manteve em 2016, conforme já foi mencionado neste capítulo: com palestras para turmas que estariam abordando conteúdo relacionado nas suas aulas²³. Segundo Patrícia Santos, há a possibilidade de construir no final do ano um vídeo reunindo o material das palestras, de depoimentos e passar este vídeo para os alunos. Não há, no entanto, a certeza de que elas conseguirão produzir este material. A dificuldade relacionada ao calendário apertado pelo recesso das olimpíadas torna esta culminância uma incógnita. A mudança na estrutura da Mostra de 2016, tornando-a mais próxima do modelo da primeira mostra do que da anterior não ocorreu por considerarem este formato melhor, mas porque as professoras envolvidas avaliaram que nestes moldes poderiam desenvolver a atividade gastando menos tempo e energia.

Nas edições de 2011 e 2016, a Mostra ficou relacionada diretamente aos temas tratados nas outras aulas das professoras de História. Ao abordarem um tema que estivesse relacionado à determinada religião, procura-se um palestrante para abordar os dogmas, a formação e a atuação daquela organização religiosa. Em 2013, a Mostra Sobre Diversidade Religiosa tinha outro formato: os estudantes participavam de diversas palestras com representantes de religiões diferentes e as atividades produzidas pelos alunos abordavam a relação entre as religiões, a discriminação religiosa e a presença da fé na escola e na comunidade ao redor.

Segundo Patrícia Santos e Carolina Ferreira, o retorno na terceira edição de um formato similar ao da primeira Mostra não ocorreu por considerarem este formato melhor, mas por considerá-lo possível naquele contexto. Ao analisar uma ação efetivamente desenvolvida na escola, faz-se necessário avaliar os limites e potenciais desta atividade. Não posso ignorar os caminhos da Mostra, inclusive quando as professoras que desenvolvem este projeto reduzem a sua intensidade de atuação.

²³ Informações mais detalhadas sobre os formatos da Mostra em 2011, 2013 e 2016 podem ser encontradas na introdução desta dissertação.

Desde o princípio deste texto, assinalei que a Mostra era uma atividade em construção e, portanto, com mudanças previstas de um ano para o outro. A partir do fim de 2013, no entanto, a Mostra passou por uma reestruturação que põe em risco inclusive o funcionamento da atividade. Uma questão se impõe a partir de então: a Mostra de Diversidade Religiosa ainda está viva? Ainda é uma atividade que interfere na realidade daquela escola?

Patrícia Santos ajuda a responder esta questão quando demonstra que um dos motivos que afastaram as professoras da Mostra Sobre Diversidade Religiosa é também aquilo que as fazem voltar a ela: a desmotivação.

a nossa motivação, por mais que a gente não queira foi mexida depois das greves. A gente fica assim, a gente faz os trabalhos que é até uma maneira da gente se manter vivo no trabalho, porque trabalhar sem ter um projeto, sem ter um foco diferente da rotina de sala de aula é bem difícil. (SANTOS, 2016)

A Mostra Sobre Diversidade Religiosa, mesmo passados cinco anos desde a primeira edição, ainda é um projeto presente e em gestação. Presente porque as professoras identificam a necessidade e a importância dele acontecer e estão organizando este ano a terceira edição da mostra, mesmo com menos fôlego para desenvolvê-la. Em gestação porque é um projeto que renasce a cada momento em que ele é planejado e executado, tomando novas formas e novos objetivos. A Mostra não é uma atividade que amplia suas forças de forma linear, ganhando mais peso, importância e legitimidade a cada ano. É uma atividade que, como tantas outras nas escolas, oscilam em peso, significado, substância. Segue como o correr da vida: “esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.” (ROSA, 1994, p. 449)

No caminhar, por vezes acelerado, por vezes lento da Mostra, algumas marcas ficam registradas. Marcas, inclusive, nas professoras. Patrícia Santos identifica o impacto da Mostra Sobre Diversidade Religiosa na sua prática:

independente de ter palestra ou não, a gente aprendeu a enfatizar nas nossas aulas esta questão também. Então vira e mexe a gente está entrando neste tema da religião e nessa temática a gente vai falando da questão do preconceito. Então a gente aprendeu com este projeto a usar como tema transversal. Vira e mexe a História tem essa oportunidade, vai mediando esse assunto. (SANTOS, 2016)

As professoras aprendem com a Mostra. Os alunos aprendem com a Mostra, Os responsáveis também aprendem. Em que pese que esta possa ser considerada uma atividade à parte do currículo regular, ela desestabiliza aquilo que se espera da escola. Mesmo não subvertendo o currículo tradicional, mesmo sendo uma atividade relativamente isolada, gera incômodos, conflitos e debates sobre o que pode ser considerado como aula de História e

quais os temas que devem e podem ser tratados pelos seus professores. A Mostra Sobre Diversidade religiosa por vezes esfria, por vezes esquenta a pergunta que impregna a nossa prática como professores: para que serve o ensino de História?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendo transformar estas considerações finais em uma conclusão. Não é possível apontar um sentido completo, fechado e definitivo a qualquer ação feita em uma escola, ainda mais no caso de uma atividade que está em desenvolvimento. Propus nesta etapa da dissertação apontar as reflexões e questões que esta pesquisa fez brotar em mim.

A construção da Mostra sobre Diversidade Religiosa reforça a importância do trabalho coletivo. Só desta forma foi possível fazer desta atividade um projeto da área de História e não uma proposta isolada de um professor. Ao reconhecer que uma atividade em sala de aula é desenvolvida com a participação de diversos agentes como estudantes, professores, equipe diretiva, responsáveis, podemos refletir sobre os seus caminhos levando em conta suas contradições, intensidades variáveis e admitindo a impossibilidade de vaticinar de forma definitiva os seus desdobramentos.

Todo trabalho na escola é coletivo. Mas aquele que é tratado como tal permite uma maior reflexão sobre a escola como um todo do que trabalhos que ficam a cargo de uma única pessoa. Moreira e Candau ao analisar estratégias concretas de docentes para combater a discriminação racial, destacam depoimento de professores neste sentido:

Outra iniciativa proposta pelos professores(as) relacionava-se ao trabalho coletivo: “Esta questão é de articulação mesmo. [...] há sempre um grupo de professores que por uma razão ou outra afinam mais com a idéia e trabalham juntos. Você não consegue mudar nada com uma pessoa caminhando sozinha, mas quando são três em parceria, pelo menos eles já vão e a escola vai, e nós conseguimos indiretamente A garotada vai muito com você, não tem jeito, organizar um processo em função disto.” Esse ponto foi reiterativamente assinalado pelos docentes. A construção de práticas multiculturais e não-discriminatórias só é possível na ação conjunta. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 165)

Juntas, as professoras ganham força e legitimidade. Sozinhas, ficam mais limitadas em suas ações. Uma das características significativas desta Mostra foi ter conseguido reunir as três professoras de História em torno de um projeto em comum. A Mostra é fruto da união destas docentes na crítica à atividade proposta pela coordenadora e no desejo de construir no seu lugar uma atividade mais ampla e democrática. Desta forma, leva à reflexão sobre o caráter da escola de uma forma que as ações individuais não costumam provocar. As ações isoladas em defesa da diversidade são necessárias e corajosas, mas acabam por evidenciar a necessidade da luta coletiva. Juntos, docentes podem não só remar contra a maré, mas virar a

direção da maré. Sobre a escola João da Silva, Caputo e uma professora desta instituição observam:

Algumas raras experiências que buscavam inserir a discussão sobre a diversidade permanecem à margem. Lembremos o relato de uma das professoras que organizou uma atividade com este objetivo, que mostra o quanto a mudança é difícil: “É um trabalho muito individual. É difícil convencer os próprios colegas [...] mas eu acho esse debate muito importante. Precisamos pensar mais sobre o multiculturalismo e sobre a discussão de cultura e identidade dentro das escolas. É preciso imaginar alternativas que incluam, inclusive, a discussão sobre religiões.” (CAPUTO, 2012, p.256)

Por ser uma reação à determinada celebração de páscoa, a Mostra questiona a apresentação do cristianismo como matriz religiosa natural da escola. Com as palestras e as atividades, rompe o silêncio sobre as religiões de matriz africana e a discriminação religiosa na escola e, com isto, provoca o debate sobre o que deve ser ensinado nesta instituição. Alguns alunos adeptos de religiões de matriz africana passam a assumir a sua fé na escola e transmitir aos outros os seus conhecimentos vinculados à religião. Quando um aluno que antes se escondia, se sente à vontade para revelar quem é, para contar e cantar o que sabe, a escola se torna mais democrática.

Os alunos ao fazer as atividades, estabelecem significados à Mostra. Há trabalhos estabelecendo a relação entre a discriminação religiosa e racismo e outros que apontam como religiões mais discriminadas as de Umbanda e Candomblé. Isto, junto com o exemplo dado pelo estudante Bruno de um caso de discriminação religiosa ocorrido na escola Elisa Lucinda em 2014 provocam as seguintes reflexões: primeiro, a Mostra é necessária, e a discriminação reconhecida pelas professoras é próxima àquela identificada pelos estudantes. Segundo, a Mostra é incapaz de superar completamente a discriminação religiosa, que continua sendo exercida contra as mesmas pessoas.

Quando professores explicam um termo, um conceito para um estudante, utilizam-se de exemplos e linguagem que estes reconheçam, muitas vezes simplificando questões para que fique mais fácil de compreendê-las. A isto, alguns autores definem como transposição didática (CHEVALLARD Apud MONTEIRO, 2001, p. 123).

Na produção da Mostra, alguns estudantes adotaram a mesma estratégia, na tentativa de deixar a sua produção mais compreensível. Ao associar racismo e discriminação religiosa em uma redação, estudantes criaram um personagem negro e umbandista que vivia em um bairro onde só havia brancos. Situação improvável, mas que explicita a segregação e o isolamento sofrido por negros e umbandistas. As soluções apresentadas para situações de

discriminação religiosa também apareciam em redações e histórias em quadrinhos de forma simples: uma professora ou diretora discursa condenando esta forma de violência e pronto, resolvia a questão. É uma solução que entra em contraste com a situação ocorrida na escola em que a aluna, discriminada por ter feito santo, acaba pedindo transferência e saindo dali. Neste caso, não houve uma resolução favorável e nem simples.

Mas ao identificar o ambiente onde ocorre a discriminação (a escola), os tipos de discriminação (zoeira e isolamento), possíveis medidas para interferir nisto (uma autoridade – professor ou diretor – atuando contra a discriminação) destacam aquilo que efetivamente reconhecem como preconceito, pautando o debate sobre a escola que tem e a que querem.

A colcha de retalhos chamada Mostra de Diversidade Religiosa continua sendo tecida por diversas mãos, mudando a sua cor, formato, sentido. Isto não significa que a Mostra não tenha problemas, obstáculos, pontos abertos ou mal costurados. Ao definir os palestrantes, por exemplo, está se escolhendo quais religiões serão representadas e quais estarão ausentes. Necessariamente, a Mostra não é capaz de dar conta de toda multiplicidade de formas de crer e não crer existentes na escola. Na primeira Mostra, havia um “representante Afro”, um palestrante umbandista que falaria sobre a Umbanda e o Candomblé. Em 2013, o palestrante que representaria o Candomblé (Ivanir dos Santos) teve sua atividade cancelada em virtude da greve. Na prática, portanto, ainda não teve um representante diretamente relacionado a esta religião na escola, em que pese o reconhecimento das professoras de que os adeptos desta religião estão entre os mais discriminados nesta instituição, em que pese os exemplos de discriminação apresentados pelos alunos, em boa parte contra candomblecistas.

Patrícia aponta a impossibilidade de abarcar todas as religiões existentes na escola quando apresenta outras possíveis palestras: “Wicca, tem gente que não tem religião, enfim. Só que em cada palestra a gente mexe na rotina da escola, professores deixam de dar aula, por mais que a gente queira diversificar, não tem como atender todo mundo.” (SANTOS, 2013).

Mesmo sem ser possível “atender todo mundo”, a Mostra revela a diferença. Ao promover a presença do outro na escola, ao apresentar outras cosmovisões que não apenas a católica, permite não só que mais alguns alunos se reconheçam nesta instituição, mas que todos sejam provocados a reconhecer que outras concepções religiosas são possíveis, mesmo aquelas que não são apresentadas na escola. E ajuda a desconstruir o cristianismo como elemento inquestionável e parte natural da estrutura da escola pública.

Além da dificuldade de dar conta da inúmera variedade de religiões existentes, há também a dificuldade de lidar com as diferenças dentro de cada religião. Ao selecionar um palestrante que representa uma determinada religião, corre-se o risco de, como já foi dito,

reproduzir uma visão essencialista desta identidade (CANDAU, 2003). Por isto é fundamental construir uma escola onde todos se sintam à vontade para falar sobre a sua religião, desta forma, os próprios alunos, a partir das suas visões de mundo, ensinam sobre como podem variar as concepções religiosas dentro de uma mesma religião. Uma escola que explicita as questões e conflitos entre religiões e dentro de um mesmo grupo religioso, como ocorreu na Mostra quando o palestrante e um aluno, ambos evangélicos, divergiram abertamente. Nenhum grupo de pessoas pode ser definido de forma homogênea e imutável. Há identidades diferentes e em transformação, assim como há preconceito e violência. E, já que isto existe, a escola tem que ser um espaço para se refletir sobre esta realidade.

Falar sobre a discriminação religiosa, sobre os conflitos entre diferentes concepções religiosas e sobre as relações de poder vinculadas as religiões se torna ainda mais importante em um momento em que organizações políticas tentam silenciar as escolas, em especial os professores, com projetos de lei denominados “Escola sem Partido”. Nestes projetos, afirma-se que o professores devem ser neutros e transmitir seu conteúdo sem “contaminá-los” com seus posicionamentos políticos, como se isto fosse possível. No município do Rio de Janeiro, o projeto de lei nº 867/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014), do vereador Carlos Bolsonaro segue esta linha. Em contraste com os pesquisadores que valorizam a participação dos estudantes na formação do currículo, este projeto de lei coloca o aluno como “parte mais fraca na relação do aprendizado” (Artigo 1º, parágrafo IV), além de inexperiente, imaturo e com falta de conhecimento (Artigo 3º, parágrafo I). Ou seja: uma vítima ingênua pronta para ser manipulada por professores mal-intencionados. Este projeto teria como objetivo controlar as ações destes professores e impedir que estes influenciassem os estudantes.

Mais um falso objetivo, impossível de atingir. Todas as ações de professoras e professores nas escolas são políticas. Não há ação fora da política, mas há política disfarçada de neutralidade. Os principais defensores deste projeto:

Estão comprometidos com silenciar, nas escolas e universidades, as discussões sobre temas como diversidade de gênero, liberdade de credo religioso e combate ao racismo. Avançam em sua retórica fundamentalista e politicamente posicionada no campo do retrocesso e da intolerância, contrários às conquistas no campo de direitos humanos que se alcançaram nos últimos anos. Não são em nada imparciais e nem tampouco sem partido, e menos ainda defensores de escolhas livres. (LIMA, 2016)

Reconhecer uma situação de discriminação sobre estudantes adeptos de religiões de matriz africana é um posicionamento político, assim como tentar interferir nesta realidade ou não. Apresentar religiões diferentes do cristianismo é um posicionamento político, assim

como seria também político se omitir em relação ao eurocentrismo cristão que impregna as escolas, ou mesmo afirmar que isto não existe.

O discurso conservador de que a função do professor é “passar conteúdo” e que este não deve se posicionar politicamente não é original ou novo. Já foi utilizado outras vezes. Um exemplo foi a reação de deputados na segunda metade do século XIX ao movimento abolicionista presente nas escolas públicas brasileiras:

Na Câmara dos Deputados não faltaram protestos contra esta crescente agitação [abolicionista]. Andrade Figueira, líder do escravismo, atacava os professores da escola politécnica, que tinham recebido com discursos e festas a emancipação do Ceará. Na opinião dele, em vez de se dedicarem a educar a mocidade, estes professores ocupavam em celebrar, “dentro do próprio edifício da escola”, festa abolicionista, e não contentes com isto formavam associações com os alunos, aniquilando assim a disciplina escolar e “pervertendo” a mocidade, instigando-lhes hábitos de desordem e anarquia. (COSTA, 2008, p. 80)

Assim como o deputado Andrade Figueira defendia o escravismo e não tinha nada de “neutro”, os defensores do projeto de lei 867/2014 também são agentes políticos e denominam de “doutrinação ideológica” tudo que vá contra a sua ideologia. Todas as posições sobre a escravidão e a abolição eram políticas, inclusive as que se omitiam em tratar o tema. Da mesma forma, todas as posições sobre a discriminação religiosa são necessariamente políticas.

Assim como a lei 10.639/2013 foi usada para legitimar a Mostra Sobre Diversidade Religiosa, este projeto de lei, se aprovado, poderia ser utilizado para desqualificar e até proibir a Mostra. No artigo 2º, repetindo o mesmo texto presente em outros projetos apresentados em âmbito federal, estadual e municipal pelo país, o projeto de lei veda “[...] a veiculação, de disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais de estudantes ou de seus pais”. Seguindo esta lógica, todo conteúdo relacionado à História poderia ser vedado de acordo com a “moral” dos pais ou alunos, um termo absolutamente subjetivo. A Mostra incomodou, gerou desconforto e debate entre pais, professoras e alunos sobre o papel da escola. Caso esta lei fosse implementada, a solução seria simples: acabar com a Mostra de Diversidade Religiosa e com todas as reflexões provocadas por esta atividade. Nada mais conservador do que tentar controlar e impedir que a escola se transforme, se movimente.

Quando se aborda as questões religiosas nas escolas revelam-se conflitos, tensões, discriminações. Por isto mesmo a escola não deve silenciar sobre este assunto, pelo contrário. Como parte da produção cultural humana, a religião tem de estar presente nas aulas de

historia, de geografia, filosofia, etc. Ter uma crença é um direito de todo estudante, assim como não crer. É obrigação de todos os agentes pedagógicos atuarem para combater todo tipo de discriminação religiosa, ao invés de se omitir sobre esta violência.

A escola pública deve receber de abraços abertos todos os seus alunos com suas crenças e descrenças, com seus conhecimentos, com seu colorido. Não deve ser papel da escola formatar o aluno para que ele caiba em uma estrutura pré-moldada, onde os valores e as visões de mundo permitidas são delimitadas pela matriz religiosa hegemônica. Escola não é ferrovia, aluno não é trem.

A escola pública laica não objetiva “pôr as crianças nos trilhos”, de cujo traçado prefixado jamais sairão. Nada é mais contra a pedagogia da escola laica do que o trecho do livro *Provérbios*, da Bíblia, tão repetido pelos adeptos da pedagogia autoritária: “Ensina a criança no caminho que deve andar, e ainda quando for velho, não se desviará dele.” Somente quem acha que tudo já é sabido e dominado pelos mestres de ontem e de hoje pode supor que tem o traçado dos trilhos pronto para todo o sempre. Se essa orientação serve para os ensinamentos religiosos judaico-cristãos, ela não pode ser transferida para toda a educação, especialmente para a que o Estado laico mantém. (CUNHA, 2014)

As professoras entrevistadas consideram a Mostra como parte de uma escola em transformação. Esta transformação não vem acompanhada da reconstrução radical do currículo, mas abre espaço para novos temas e abordagens, antes excluídos da escola. A atividade em si, mesmo sem a pretensão, provoca o debate sobre o que se ensinar em História, como na reação de uma mãe de aluno que alegou que o ensino de História deveria tratar de Feudalismo, não de macumba. A Mostra desestabiliza a lógica e a rotina da escola, provocando inclusive o saudável questionamento por parte de pais e alunos sobre a autoridade do professor. O novo exige a justificativa de porque fazê-lo, porque mudar o modo como as coisas são feitas tradicionalmente. Isto provoca um outro questionamento: porque as coisas são feitas tradicionalmente de uma determinada forma? A Mostra contribui para desarticular o discurso de que o aluno tem que aprender, submisso, aquilo que é estabelecido. A seleção de conteúdos pode e deve ser questionada:

(...) propomos que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir a crítica dos diferentes artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a). (...) propiciar ao (à) estudante a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163)

Apesar de o currículo ser tratado por vezes como algo dado e estático, ele continua se movendo. A Mostra abre um debate que está silenciado, olha para o que muitos insistem em

não ver e incentiva muitos alunos a dizerem quem são. Aqueles que produziram a Mostra são agentes sociais que interferem, com suas escolhas, no caráter da escola, mas são também filhos do seu tempo, da sua formação acadêmica, dos seus anos de experiência nas escolas, tanto os estudantes como as professoras. O mesmo vale para este pesquisador. O meu interesse em conhecer e pesquisar sobre esta Mostra e o interesse das professoras em desenvolver esta atividade estão relacionados fazem parte das reflexões contemporâneas sobre os desafios de se ensinar História. É possível encontrar diálogo entre a Mostra e o que é pensado na Universidade. Há pontos de contato, por exemplo, entre os objetivos desta atividade e o que Amilcar Pereira e Ana Maria Monteiro identificam como desafios do ensino de História:

Assim, entendemos que ensinar História implica enfrentar grandes desafios: superar a tradição que buscou, em diferentes tempos históricos, instituir e legitimar poderes e identidades sociais “únicas” que apagavam diferenças através das histórias nacionais; tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as diferentes sociedades e ações humanas do passado, e não mais a questionável “verdade” histórica; contribuir para a compreensão da historicidade da vida social, para a atribuição de sentido às ações humanas e aos diferentes atores sociais, para aprofundar o pensamento crítico; **desenvolver com os estudantes argumentação capaz de desconstruir discursos discriminatórios orientados por fundamentalismos; compreender que a diversidade das experiências históricas nos constitui como sujeitos na relação com o “outro”**; constituir e reinventar tradições e a memória social. (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 8, grifo meu)

A ilusão de que a escola é uma entidade que está acima de disputas políticas, preconceitos e de conflitos, um lugar onde todos são iguais (MOREIRA; CANDAU, 2003) e onde se ensina os conhecimentos universais pode ser desconstruída. A formação e reformulação da Mostra Sobre Diversidade Religiosa faz parte das reflexões sobre a escola pública que temos. Esta atividade, apesar de não ter como objetivo subverter o currículo atual encontra brechas neste e abre frestas para se pensar uma outra forma de se ensinar História.

Para pensar sobre os rumos que a Mostra pode seguir a partir de agora, inspiro-me nas reflexões de Catherine Walsh, ao refletir sobre a assembleia constituinte do Equador entre 2007-2008 e a nova constituição deste país²⁴. Na sua análise, ela alerta que as mudanças ali presentes ainda estão mais no campo das possibilidades do que em transformações efetivas. Mesmo reconhecendo que a Mostra Sobre Diversidade Religiosa não é comparável à

²⁴ A nova constituição “[...] redefine o Equador como Estado Pluricultural, e Intercultural, considera a Natureza sujeito de direitos e o *bem viver* (entendido como a vida em plenitude, a vida em harmonia com a natureza e entre todos os seres, humanos e não humanos) como princípio organizador da Constituição política.” (WALSH, 2016. p. 70)

formação de uma nova constituição nacional, aproprio-me das reflexões de Walsh para refletir sobre os próximos passos da Mostra e seu potencial de transformação:

Por si mesmas, as brechas nas quais estou pensando denotam pouco mais que aberturas ou incícios. Se bem que poderiam ter fragilizado e fraturado o todo hegemônico, seu efeito depende do que ocorre dentro das fissuras e das gretas, em como se plantam as sementes, em como elas brotam, florescem e crescem, de como estas estendem as rupturas e aberturas. Claro que as gretas também podem ser cobertas, remendadas e preenchidas; desta forma a ruptura – incluindo os horizontes de sentimentos que permite – são fatos que aparecem como menos evidentes, como se simplesmente se houvessem esvanecido (WALSH, 2016, p. 70-71)

Da Mostra Sobre Diversidade Religiosa e dos conflitos expostos por ela podem surgir novas fendas no currículo, novos debates sobre o papel da escola e, em especial, do ensino de História. Nas frestas, sementes da Mostra estão colocadas, podendo germinar e florescer por vários caminhos, dando frutos que transparecem na produção curricular da escola Elisa Lucinda. Alguns potenciais frutos, no entanto, são mais difíceis de mensurar. Por exemplo: o que significou a Mostra para a aluna que escondia a sua fé na escola e hoje se expõe? E o que modificou no aluno ao lado, que passa a conhecer um aspecto até então escondido da sua colega de sala? E na aluna que revela para os demais os seus conhecimentos em yorubá que antes não tinha lugar no ambiente escolar? E no estudante que viu o representante da Umbanda ser respeitado na escola, mas não viu o mesmo respeito em relação à sua colega? Não sou capaz de avaliar se e quanto a Mostra deixou marcas nos estudantes que participaram dela em 2011 e 2013, nem as marcas que deixará nos estudantes deste ano: “A gente plantou uma semente, mas a gente não sabe como aquilo se desenvolveu porque a gente não tem controle – nem é pra ter controle – de quais são as relações que os alunos estabelecem com aquele conteúdo” (FERREIRA, 2015)

É possível também que as questões abertas pelos debates relacionados à Mostra sejam logo esquecidas e que a atividade se dilua ao longo dos anos até desaparecer sem deixar grandes marcas na escola. É possível que os alunos sigam os seus caminhos sem que a Mostra esteja impregnada nas suas pegadas. É possível que as frestas provocadas pela Mostra sejam cobertas, remendadas, preenchidas. Não podemos saber quais os desdobramentos desta atividade nos próximos anos, nem ao menos se ela continuará existindo, mas, entre frestas, sementes e remendos, a Mostra Sobre Diversidade Religiosa nos ajuda a pensar sobre a escola – e a sociedade – que queremos construir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 188 p.

ANDRADE, Marcelo. Intolerância Religiosa como experiência escolar: viver, narrar, aprender. In: CANDAU, V. M. (Org), *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 394-418.

APARECIDA DE GOIÂNIA. *Lei nº 3.316, de 17 de maio de 2016*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da realização da Oração Universal do Pai Nosso, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Cmeis Públicos e Conveniados do Município de Aparecida de Goiânia – GO, e dá outras providências. Diário Oficial [do] Município Aparecida de Goiânia, Poder Executivo, Aparecida de Goiânia, GO, 23 jun. 2016. p.2.

ARAÚJO, C. M. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.) *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-285.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

BACH, J. S. *Jesus, a alegria dos homens*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1992. Cd (Col. Mestres da música clássica; v. 7)

BENISTE, José. *As águas de Oxalá: àwon omi Òsàlá* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 335 p.

BRASIL. *Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. *Decreto nº 10.639, de 09 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p. 1.

BRASIL. *Decreto nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. p. 1.

BRASIL. *Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 fev. 2010. p. 6.

BRECHT, B. *Estudos sobre teatro: Para uma arte dramática não aristotélica*. Lisboa: Portugália Editora, 1957. 314 p.

BRECHT, B. *Teatro Completo em 12 volumes: volumes 3, 4 e 6*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRUNO (nome fictício). *Entrevista concedida a Pedro Castanheira de Freitas*. Rio de Janeiro, 10 maio. 2013.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, 2008. p. 45-56.

CANDAU, V. M. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012. 251 p.

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. 296 p.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de Candomblé. Contribuições para uma educação multicultural crítica. In: CANDAU, V. M. (Org), *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 181-207

CHEVALLARD, Y. *La transposicion didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991. 191 p.

CORDEIRO, R. M. *Entrevista concedida a Pedro Castanheira de Freitas*. Rio de Janeiro, 15 maio. 2013

COSTA, E. V. *A Abolição*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008, 142 p.

CUNHA, L. A. *Educação e religiões: a descolonização religiosa da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013, 107 p.

DIOP, B. *Os Contos de Amadou Koumba*. Lisboa: Edições 70, 1971. 142 p.

ENTENZA, A.; OLIVA, C. E. *La laicidad en la educación pública desde la perspectiva de la educación como um derecho humano: aportes para el debate em América Latina y Caribe*. Campaña Latinoamericana por el derecho a La Educacion, 2014, 29 p.

ESCOLA EDMEA DULCE DE BARROS FRANCO. *Páscoa, vida nova* [S.l.: s.n., 2010]. 1 p. Disponível em <<http://edmeadulce.blogspot.com.br/2010/04/pascoa-vida-nova.html>>. Acesso em 18 mai de 2016

FERREIRA, C. B. *Entrevista concedida a Pedro Castanheira de Freitas*. Rio de Janeiro, 09 abril. 2013.

FLECK, E. C. D. A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17-18). *Em Aberto*, Brasília, INEP/MEC, v. 21, n. 78, dez. 2007, p. 109-120.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 189 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 150 p.

FREITAS, G. R. P. *Entrevista concedida a Pedro Castanheira de Freitas*. Rio de Janeiro, 02 maio. 2016.

GOMES, N. L. Cultura Negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. *Política & Sociedade*, v. 10, p. 133-154, 2011.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 33, p. 727-744, 2012a.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012b.

GOUVEA, M. C. S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, Vozes, 2009. p. 97-118.

HAMPÂTÉ BÂ, A. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena/ Casa das Áfricas, 2003. 350 p.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 43-62.

LIMA, M. Prefácio. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.) *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-285.

LIMA, M. *Pela Desobediência*. Blog Conversa de Historiadoras. [S.l.: s.n., 3 mai 2016]. 1 p. Disponível em: <<https://conversadehistoriadoras.com/2016/05/03/pela-desobediencia/>>. Acesso em: 15 jun 2016.

MAIA, B.; MIRANDA, A. P. M. Ensinar religião ou falar de religião? Controvérsias em escolas públicas do Rio de Janeiro. *Revista Teias* (UERJ. Online), v. 14, n.36 p. 80-97, 2014.

Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1667/1252>>. Acesso em 12 jun. 2016

MACEDO, R. S. *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. 157 p.

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

MELO, T. Evangélicos se recusam a apresentar projeto sobre cultura africana no AM. *O Globo*. Rio de Janeiro, 09 nov. 2012.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, São Paulo, nº 74, Abril/2001, 121-142

MORAES, V. Samba da bênção. *Vinícius & Odete Lara*. Elenco, 1963. LP

MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, 2003.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. 191 p.

OLIVEIRA, I. B. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: FREITAS, A. L.; MORAES, S. C. (Orgs.), *Contra o desperdício da experiência. A pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 77-102.

OLIVEIRA, L. F. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. 320 p.

PEREIRA, A. A. Por uma autêntica democracia racial! Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 111-128, 2012.

_____. *O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro, Pallas: FAPERJ, 2013. 344 p.

PEREIRA, B. Reprovação e Programas de Correção de Fluxo: os desafios das experiências do Município do Rio de Janeiro. [S.l.: s.n., 2016]. 1 p. Disponível em: <<http://www.latitude.org.br/reprovacao-e-programas-de-correcao-de-fluxo-os-desafios-das-experiencias-do-municipio-do-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

PORTELLI, A. A Filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 59-72.

_____. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luta e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 103-130.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. *Os acordos assinados entre a prefeitura e o SEPE*. [S.l.: s.n., 2013]. 20 p. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/documents/10136/4410020/acordos_preeitura_sepe.pdf>. Acesso em 25 jun 2016.

RIO DE JANEIRO. *Projeto de Lei nº 867, de 10 de junho de 2014*. Cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o “Programa escola sem partido”. Disponível em <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>> acesso em: 01 de julho de 2016

RODRIGUE, J. E. *História em documento: imagem e texto*. (6º ano). São Paulo, FTD, 2002. 270 p.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 624 p.

SANTOS, A. O.; GIMENEZ, O. M.; MARIANO, S. M. F. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*. Uberaba, v. 1, n.1, p. 38-50, 2013. Disponível em <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/671/968>> Acesso em 05 fev. 2016.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina. 1996. p. 15-33.

SANTOS, P. A. *Entrevista concedida a Pedro Castanheira de Freitas*. Rio de Janeiro, 11 abril. 2013.

SILVA, C. A.; MENDONÇA, A. A.; CASTELO BRANCO, J.; FERNANDES, V. Desafios à laicidade nas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. *Revista Teias (UERJ. Online)*, v. 15, n. 36 p. 26-42, 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1668>> acesso em 12 jun. 2016

SILVA, E. M. Religião: Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 205-215.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-101.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: Estudos sobre cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das letras, 1998. 528 p.

VIEIRA, C. M.; BORGES, K. P.; GONZAGA, L. P.; OLIVEIRA, N. D. G. L. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jan./jun.2013

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org), *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.