

---

# ENSINAR RELIGIÃO OU FALAR DE RELIGIÃO? CONTROVÉRSIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

Ana Paula Mendes de Miranda  
Bóris Maia

## INTRODUÇÃO

A escola tem uma importância central na definição de identidades em uma sociedade moderna e democrática, devido ao seu papel de integração cultural (BOURDIEU, 1987), porque corresponde ao desenvolvimento de formas de sociabilidade que propiciam a construção de um corpo comum de categorias de percepção, de pensamento e de ação a partir de experiências vividas na escola.

O presente artigo apresenta resultados de pesquisas<sup>1</sup> sobre formas de administração institucional de conflitos observados nos espaços públicos do Rio de Janeiro, em decorrência de expressão de diferenças identitárias (étnicas, religiosas, sociais, sexuais, econômicas, etc.), realizadas desde 2009. Dessas pesquisas destacamos alguns conflitos que envolvem, principalmente, alunos e professores de escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro, dos quais priorizamos os que se referem a situações relacionadas à explicitação de conflitos, que são designados pelos atores como casos de intolerância ou discriminação religiosa<sup>2</sup>.

As pesquisas envolveram cinco escolas e dez pesquisadores. O trabalho privilegiou a observação das aulas e demais atividades na escola a partir de realização de etnografias, bem como a análise dos materiais didáticos utilizados. Essa abordagem foi particularmente relevante no que concerne ao entendimento dos conflitos gerados a partir da introdução de uma legislação estadual – Lei 3459/2000, que define, dentre outras coisas, a introdução do ensino religioso obrigatório e

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aos projetos de pesquisa: A crença na igualdade e a produção da desigualdade nos processos de administração institucional de conflitos no espaço público fluminense: religião, direito e sociedade, em uma perspectiva comparada, coordenado por Roberto Kant de Lima, com financiamento da FAPERJ; Combate à intolerância ou defesa da liberdade religiosa: paradigmas em conflito na construção de uma política pública de enfrentamento ao crime de discriminação étnico-racial-religiosa, coordenado por Ana Paula Mendes de Miranda, e financiado pelo CNPq; Identidades e Intolerâncias no espaço escolar: repensando as formas de administração de conflitos, coordenado por Ana Paula Mendes de Miranda; e A administração institucional de conflitos no espaço escolar: alteridade e (in)diferença no espaço público fluminense, coordenado por Fábio Reis Mota, ambos financiados pela FAPERJ.

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que os dois conceitos não são sinônimos, já que “a *intolerância religiosa* pode ser pensada como uma categoria moral que pretende dar conta não apenas da discriminação racial, que a sociedade insiste em negar, mas também de uma discriminação cívica que nega o reconhecimento de direitos.” (MIRANDA, 2010).

---

confessional, determinando que os professores de ensino religioso têm que estar vinculados a uma determinada religião e que os estudantes devem estar separados por religião durante as aulas desta disciplina, bem como da legislação federal – Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, de modo transversal.

Pretende-se discutir como a religião é, ao mesmo tempo, legitimada e deslegitimada na escola. Temos como hipótese que a obrigatoriedade legal de se oferecer, no ensino público fluminense, a disciplina de “ensino religioso” evidenciou que os estudantes não a consideram um tema relevante para ser objeto de uma disciplina. No entanto, essa resistência não pode ser considerada uma concepção laica da educação, na medida em que os alunos assumem discursos religiosos para se contrapor a conteúdos consagrados de outras disciplinas. Do mesmo modo que não reflete uma postura de tolerância a conteúdos referentes a outras religiões, em especial, no que se refere àquelas de matriz afro-brasileira. Apresentaremos casos que explicitam como esses conteúdos têm produzido efeitos nas relações entre professores e estudantes, ao mesmo tempo em que revelam a reprodução de preconceitos. É importante ressaltar que as controvérsias sobre a presença de temas religiosos no ambiente escolar revelam que a reação dos estudantes variava não em função do tema, mas sim da disciplina, como veremos adiante.

A abordagem dessa problemática é relevante tendo em vista que os conflitos identitários têm sido tratados na escola como “violências”, identificadas como um dos principais problemas que afetariam o ambiente escolar. Porém como a violência é um fenômeno de difícil análise em função de sua amplitude, torna-se necessário distinguir quais práticas são classificadas como “violências”. Em primeiro lugar é preciso lembrar que a violência possui um caráter relacional, o que demonstra que para compreendê-la é necessário perceber e analisar os múltiplos significados em disputa, conforme os diferentes agentes sociais envolvidos. Outra dimensão que deve ser levada em consideração é o seu caráter simbólico e imaterial, ou seja, trata-se da dimensão moral da violência que, quando ausente, torna a violência física uma mera abstração, porque é a dimensão dos sentimentos que torna visível às pessoas os conflitos (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2008). Assim, o fenômeno tem como característica, além de um dano material ou físico, uma desvalorização ou negação da identidade do outro.

O nosso objetivo, portanto, é compreender como a introdução de certos conteúdos permitiu explicitar representações coletivas, que definem as percepções dos indivíduos, revelando situações conflitivas, que ao serem “ignoradas” acabam por se transformar em formas de enfrentamento no ambiente da escola. Para tanto foi preciso compreender de que forma esses esquemas de classificação, que organizam o pensamento, são experimentados pelos estudantes em situações

---

vividas na escola, a fim de que seja possível identificar como os indivíduos são estimulados a sempre incorporar um mesmo modelo de percepção, de pensamento e de ação, ao mesmo tempo em que se leva em consideração que os indivíduos reagem de modos distintos a esses modelos que lhes são inconscientemente impostos (SIMMEL, 1983), o que nos leva a pensar que o processo de ensino-aprendizagem é heterogêneo e marcado por descontinuidades.

De acordo com José Manuel Resende (2008), a intervenção da escola no mundo ocidental contemporâneo tem se desenvolvido a partir de duas orientações aparentemente contraditórias. A primeira delas se refere ao investimento numa educação crítica, questionadora, voltada para formar indivíduos autônomos e autorrealizáveis. A outra tem como objetivo a unidade e a consolidação de um projeto de Estado-Nação, cujo objetivo é a construção de uma ética republicana e de uma identidade nacional. Assim, a criação dessa “forma escolar moderna” (VINCENT apud RESENDE, 2008) produziria consequências na configuração das relações sociais em função do seu modo de socialização e transmissão de saberes. Ao pretender converter as crianças e os jovens em “cidadãos”, a escola pode colocar em choque distintos modelos de sociabilidade no que se refere à construção de sua identidade pessoal e os pertencimentos múltiplos, que implicam na definição de gostos e valores.

Nesse sentido, a escola é pensada aqui como um espaço público<sup>3</sup>, ou seja, um espaço simbólico de interações e vivências, que representa um complexo e rico cenário, no qual os atores colocam à prova suas múltiplas competências (civitas, cívicas, morais, etc.) para a administração de seus conflitos. É também o palco de ações e mobilizações coletivas de grupos que tentam dar visibilidade às suas demandas e reconhecimento de direitos, permitindo que um repertório de problemas venha a se tornar público, legítimo, visível e pertinente aos olhos dos distintos agentes que compõem e perfazem o espaço público (MOTA, 2009). A visibilidade ou invisibilidade das ações coletivas revelam, deste modo, a existência de determinadas gramáticas, moralidades e interesses que orientam as ações e as justificativas utilizadas pelos agentes diante das controvérsias, possibilitando a legitimação de seus argumentos e viabilizando, ou não, a sua explicitação e seu reconhecimento como problema público.

---

<sup>3</sup> Há que se distinguir aqui a esfera pública, que é entendida como o universo discursivo onde ideias e normas são difundidas e submetidas ao debate público, e o espaço público, que equivale ao campo de relações, fora do espaço doméstico, onde ocorrem as interações sociais (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2002).

---

## O ENSINO RELIGIOSO

O ensino religioso como disciplina escolar prevista no horário regular das escolas públicas do país passou a figurar em todas as Constituições federais desde a de 1934, em função da aproximação do Estado com a Igreja Católica, sempre sendo alvo de questionamentos por parte de diversos setores da sociedade, sobretudo intelectuais e representantes das demais confissões religiosas (CUNHA, 2007; ARAUJO, 2011).

O predomínio católico institucionalizado no Estado brasileiro remonta ao início do período republicano, ainda que a religião católica tivesse deixado de ser a religião oficial, o que ocorria até o fim da Monarquia Constitucional, em 1889. Assim,

[...] desde a Constituição de 1891 se estabelece uma luta contínua entre forças católicas e legisladores em torno de certos privilégios constitucionais da Igreja Católica, sobretudo em relação à obrigatoriedade e à indissolubilidade do matrimônio religioso e ao *ensino de religião nas escolas públicas*. (MONTERO, 2006, p. 51 - grifo nosso).

Ressaltamos que na Constituição Federal, de 1988, o ensino religioso é a única disciplina escolar mencionada no que diz respeito aos conteúdos mínimos para o ensino, sem qualquer referência a uma disciplina de matemática, língua portuguesa, etc. De acordo com o artigo 210, parágrafo 1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.”

O ensino religioso está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que é responsável pela regulamentação da educação no país. Na primeira redação do artigo 33, o ensino religioso deveria ser oferecido “sem ônus para os cofres públicos” e estabelecia duas formas possíveis de ensino religioso, que deveria ser “em caráter confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados pelas respectivas igrejas e entidades religiosas”; ou “em caráter interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa”.

Meses depois, já em 1997, o artigo foi alterado por outra lei, apresentada pelo então deputado Padre Roque (PT-PR). A nova lei suprimiu o item que impedia que o salário dos professores fosse pago pelo Estado e atribuía ainda aos “sistemas de ensino” a responsabilidade pela definição dos conteúdos, ouvindo para isso entidade civil “constituída pelas diferentes denominações religiosas”, e das normas para a habilitação e admissão dos professores. Essa mudança teve consequências para o campo religioso brasileiro e suas relações com o Estado, já que

---

agora deveriam se organizar em torno de uma “entidade civil” para a definição de conteúdos (DICKIE, 2008). Assim, a nova versão do artigo transferiu um maior poder para as comunidades religiosas, que agora teriam uma maior possibilidade de decidir quais conteúdos seriam lecionados pelos professores (DINIZ; LIONÇO, 2010).

Ratificado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2008, e posteriormente aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, a proposta de Concordata com a Santa Sé (Acordo Brasil-Vaticano) também levantou uma série de protestos por parte do meio acadêmico-científico e de alguns parlamentares (FISHMANN, 2009).

A confessionalidade é um dos pontos de discussão do Acordo, que prevê, no artigo 11, a oferta de ensino religioso “católico e de outras confissões” nas escolas públicas do país. A supressão do referido artigo foi sugerida, sem sucesso, pela Comissão de Educação e Cultura, que argumentava ser o artigo um motivador de discriminação nas escolas públicas (DINIZ; CARRIÃO, 2010). O Acordo também legisla sobre a promoção de bens e propriedades da Igreja Católica serem considerados como “patrimônio artístico ou cultural” pelo Brasil, abrindo, assim, espaço para um debate sobre a laicidade<sup>4</sup> e soberania do Estado Brasileiro.

Recentemente, o tema voltou a gerar controvérsias no Estado do Rio de Janeiro, com a aprovação da Lei 3459/2000, que tornou o ensino religioso obrigatório, na modalidade confessional, nas escolas públicas do Estado. O ensino religioso é de matrícula facultativa para os alunos, mas constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na Educação Básica. Os conteúdos, por sua vez, são de “atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente”.

O projeto de lei foi apresentado pelo deputado Carlos Dias (PPB), católico, em setembro de 1999 na Assembleia Legislativa, e, mesmo sofrendo alterações e resistências internas e externas, foi aprovado no dia 24 de agosto de 2000. Logo depois, em 14 de setembro, a Lei 3.459/2000 foi promulgada pelo então governador Anthony Garotinho. Vale à pena destacar que, na opinião pública, a lei ficou associada aos evangélicos em função do pertencimento religioso do então governador e de sua esposa, Rosinha Matheus, que também foi governadora, ambos evangélicos, apesar da autoria ser de um deputado católico.

As aulas devem ser ministradas segundo modelo confessional. Isso significa que as turmas devem ser separadas de acordo com a religião dos alunos, sendo uma turma para católicos, outra

---

<sup>4</sup> A expressão laicidade foi utilizada no século XIX pelo conselho geral de Seine, na França, em defesa do ensino não confessional, sem instrução religiosa (BLANCARTE, 2000).

---

para evangélicos, outra para judeus, e assim por diante. Em teoria a escola deveria ter pelo menos tantos professores de ensino religioso quantas fossem as religiões dos alunos. Porém verificamos que na prática isso não ocorre.

A repercussão da aprovação da lei foi imediata. Menos de um mês depois da promulgação da lei pelo governador, o então deputado estadual Carlos Minc (PT) escreveu um texto no jornal *O Globo* em protesto à aprovação da lei. No mesmo mês, o deputado Minc apresentou, no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, uma Representação por Inconstitucionalidade (141/2000) contra a Lei 3.459. No dia seguinte, dia 18/10/2000, foi realizada uma Audiência Pública na ALERJ, promovida por Minc e pelo ISER, onde o deputado apresentou um projeto alternativo de lei, com o apoio de mais doze deputados, que acabou arquivado ao final da legislatura, e posteriormente desarquivado e aprovado na ALERJ, tendo sido vetado pela governadora Rosinha Matheus.

Depois de três anos, em outubro de 2003, após uma série contínua de resistências à Lei 3.459/2000, foi divulgado o primeiro concurso público para professor de ensino religioso para a rede estadual. O mesmo foi suspenso por uma liminar de um desembargador a pedido do Sindicato Estadual dos Profissionais de Ensino (SEPE). Duas semanas depois, o Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Rio derrubou a liminar, e as provas para o concurso aconteceram em janeiro de 2004. Das quinhentas vagas disponíveis, trezentos e quarenta e duas foram destinadas aos professores “católicos”, cento e trinta e duas aos “evangélicos” e vinte e seis aos “outros credos”.

Durante a realização da pesquisa estavam em tramitação duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIN) questionando a legitimidade das leis relativas ao ensino religioso. A primeira foi proposta, em 2004, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), se opõe à Lei 3.459/2000; a segunda, de autoria da procuradora-geral Deborah Duprat, em 2010, denuncia a inconstitucionalidade do Acordo Brasil-Vaticano, assinado em 2008, que prevê o “ensino religioso, católico e de outras religiões” nas escolas públicas brasileiras.

Embora o modelo das aulas varie conforme as regulamentações estaduais e municipais sobre o tema, a força político-institucional da Igreja Católica tem garantido uma maior presença de professores católicos nas escolas, fazendo com que os valores cristãos sejam majoritariamente difundidos durante as aulas, tendo em vista que são considerados “universais”, em prejuízo das demais tradições religiosas.

Os conteúdos das aulas de ensino religioso, segundo a Lei 3.459/2000, são de “atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo

---

integralmente”. A decisão sobre o que seria trabalhado com as turmas em uma das escolas onde realizamos trabalho de campo era tomada em uma reunião no início do ano com as três professoras de ensino religioso. Segundo elas, a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) chegou a enviar um “papel” contendo indicativos do que se trabalhar em aula. Quando perguntamos se podíamos ver tal documento, as três disseram que não lembravam mais onde estava o mesmo, até porque “o que acaba acontecendo é que cada um faz o que quer”. A crítica à implantação da disciplina levou a atual gestão da SEEDUC a afirmar que estariam realizando um de sistematização de conteúdos no Rio de Janeiro, durante uma audiência pública realizada na ALERJ, em 30/5/2014, embora nada tenha sido apresentado.

Os materiais pedagógicos utilizados durante as aulas enfatizam os valores cristãos – a compaixão, o amor ao próximo, os dons de Deus, entre outros. Nesse sentido, o ensino religioso tende a assumir um caráter etnocêntrico, na medida em que “é evidente que os valores morais que serão exaltados e transmitidos nas aulas de ensino religioso são valores morais vinculados ao cristianismo” (LUI apud RANQUETAT, 2007).

O objetivo das aulas, segundo os professores, é difundir os “bons valores”, fazendo dos alunos “boas pessoas”. Em geral, foi possível notar que durante essas aulas os professores tendem a valorizar e a se comprometer com os valores oriundos de seus respectivos credos, cuja predominância nas escolas públicas fluminenses é de católicos e evangélicos. Assim, as professoras ao falarem de temas como *drogas*, *aborto*, *família*, exibiam filmes que tratam de tais temas de uma maneira inteiramente comprometida com a moralidade cristã, ignorando a existência de outras moralidades religiosas e negando o direito à liberdade de não crer.

As aulas de ensino religioso não despertavam o interesse, nem geravam muita repercussão entre os estudantes, pelo contrário, o que observamos foi um desinteresse dos mesmos quanto às aulas. Como estratégia para motivar os estudantes, os docentes optavam por selecionar filmes, que eram exibidos para os alunos. Assim, ao invés de a professora dar uma aula expositiva sobre o perigo das drogas ou a condenação moral do aborto, usavam filmes comerciais, geralmente americanos, que faziam o mesmo. A opção pela linguagem audiovisual representava a incorporação de conteúdos “terceirizados”, na medida em que não eram as professoras que apresentavam discursos proselitistas, mas era o filme uma “reprodução” de histórias, comportamentos, tensões, expectativas que exemplificam valores com o objetivo de legitimá-los.

Mesmo que pertençam a religiões diferentes da religião da professora, os alunos geralmente permanecem em sala durante as aulas de ensino religioso, porque não há alternativas para eles. Embora não questionem os professores quando o conteúdo é apresentado nas aulas, os alunos

---

pertencentes a outros credos dizem que não gostam das aulas e reclamam quando têm que copiar ou fazer atividades. Assim, nota-se a diferença no comportamento desses alunos nas aulas de ensino religioso e nas demais disciplinas escolares.

A reação de desinteresse dos estudantes às aulas de ensino religioso não pode ser entendida como uma defesa da laicidade do ensino, ou mesmo como uma negação da temática religiosa em sala, mas sim como uma desqualificação de sua presença no ambiente escolar como uma disciplina. Isso fica bem exposto na fala de uma das alunas em meio a uma conversa sobre as aulas de ensino religioso:

Aula de religião, Simone<sup>5</sup> [a professora] não faz chamada, ela não dá nota, a gente não repete. Então, dane-se! Sabe... Eu não me importo... Não soma nada no boletim. Então, não estou nem aí. (Marina, 2º ano do ensino médio).

Muitos estudantes assumiam publicamente seu pertencimento religioso, mas discordavam da presença da disciplina na escola, na medida em que havia carência de profissionais de outras disciplinas, consideradas necessárias à formação básica do estudante e à aprovação em exames de ingresso em universidades.

Há que esclarecer que os estudantes não eram insensíveis aos conteúdos e às controvérsias associadas a certas temáticas por conta de seus pertencimentos religiosos, mas o fato é que eles não eram explicitados nas aulas de ensino religioso, mas sim nas outras disciplinas, como veremos a seguir.

### **O LUGAR DOS CONFLITOS: AS DISCIPLINAS REGULARES E A RELIGIÃO**

Observou-se que os casos envolvendo conflitos relacionados à religião ocorriam com maior frequência em aulas de outras disciplinas escolares, como Biologia, Filosofia, Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Essa constatação causou certa apreensão em relação aos resultados que poderíamos apresentar, já que fomos observar o conflito de natureza religiosa em um locus específico, nas aulas de ensino religioso, mas que não se explicitava neste espaço. Isso nos levou a entender que os conflitos extrapolavam os limites das aulas do ensino religioso fazendo com que nosso objeto se expandisse para além destas aulas.

As aulas de Biologia suscitam reações imediatas de alguns alunos quando o conteúdo relativo à teoria da evolução das espécies é exposto pelos professores, que são questionados sobre

---

<sup>5</sup> Todos os nomes de alunos, professores e diretores que aparecem daqui em diante neste trabalho são fictícios, visando a preservar suas identidades.



---

como “tal teoria” poderia estar correta já que confronta com a teoria divina de criação dos seres humanos. Os professores ao perceberem que os alunos vão “criar caso”, falam “rapidamente” sobre a matéria, evitando “confusões” na sala. O mesmo ocorria em aulas de Geografia, quando a teoria do *Big Bang* era apresentada os professores sofriam interpelações dos alunos. Uma das alunas, durante a explicação de seu professor sobre a teoria, levantou-se da carteira, encarou o professor e saiu da sala. Outra professora de Geografia, durante aula que tratava do tema, disse ter sido ofendida por um grupo de alunas que não concordava com a teoria.

Tais teorias, evidentemente, contrariam a cosmologia e a cosmogonia de algumas religiões cristãs, que são majoritariamente professadas pelos alunos, que as consideram como verdades absolutas porque se tratam de crenças nas quais foram e continuam sendo socializados, geralmente no ambiente familiar e religioso.

Outra situação foi observada em uma aula de um professor de Filosofia que estava passando um filme para a turma, um documentário de curta metragem, e ao falar sobre a origem dos homens, relacionada à teoria da evolução das espécies, uma das alunas se levantou da carteira e gritou com o dedo em riste:

– Isso é tudo mentira! Na Bíblia não tem nada disso!

O professor tentou, sem sucesso, contornar a situação pedindo para a aluna se acalmar, dizendo que ela tinha entendido o filme errado. Diante dessa situação, decidiu não passar mais o filme para evitar esse tipo de constrangimento. Segundo ele, a aluna era evangélica, e só aceitava o criacionismo<sup>6</sup> como explicação da origem do homem.

Durante a pesquisa, começamos também a ter acesso a alguns casos em outras escolas que envolviam conflitos surgidos nas salas de aula envolvendo a religião dos professores ou alunos. Dois desses casos tiveram grande repercussão na mídia fluminense, sendo também divulgados pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR) (MIRANDA, 2010).

O primeiro ocorreu em uma escola técnica estadual na cidade do Rio de Janeiro. O aluno Diego, então com treze anos, após ter seu trabalho escolar destruído pela professora de Artes, foi expulso da sala de aula e chamado pela mesma de “filho do demônio” por usar no pescoço uma “guia”<sup>7</sup>. Diego declarou que sofria agressões constantes da professora, muitas vezes na frente de seus colegas de turma. O estudante acabou entrando em depressão, perdeu o ano letivo e precisou de acompanhamento psicológico após o fato.

---

<sup>6</sup> Teoria que atribui a origem do homem e da vida à criação divina.

<sup>7</sup> Colar de contas usado pelos adeptos de religiões de matriz afro-brasileira.

---

O segundo caso diz respeito à professora de Língua Portuguesa, Ana Luíza, de uma escola do município de Macaé, que sempre assumiu publicamente sua identidade religiosa como umbandista. Nas aulas de literatura e gramática a professora trabalhava com a temática indígena, mas ainda não havia apresentado a temática cultura e história africana em suas aulas. Um de seus alunos havia sugerido um livro intitulado *Lendas de Exu*, de Adilson Martins<sup>8</sup>, encontrado por ele na biblioteca da escola, que poderia auxiliar em suas aulas. Após eleger este livro paradigmático, e verificar que nele havia o certificado do Ministério da Educação (MEC) em consonância com a Lei 10.639/2003, a professora começou a utilizá-lo em suas aulas. Sua metodologia consistiu em trabalhar os mitos e lendas da África buscando desconstruir uma possível imagem negativa de Exu. Foram feitas atividades em sala onde os alunos desenhavam as suas representações de Exu como um personagem das narrativas do livro.

Dois meses depois de ter começado a trabalhar com o livro, começaram os conflitos. Os problemas teriam se iniciado no momento em que foram passados trabalhos a serem realizados em casa pelos alunos.

O diretor adjunto recebeu reclamações de pais referentes à atuação da professora em sala, pensando a princípio que se tratava de preconceito. Porém, frente às crescentes reclamações, preferiu averiguar, descobrindo que o que estava sendo trabalhado em sala não era a literatura afro-brasileira, mas o que classificou de “místico religioso”. Propôs, portanto, uma reunião com a professora. Este insistiu para que fosse substituído o livro por outro, intitulado *Menina Bonita do Laço de Fita*<sup>9</sup>, de Ana Maria Machado, “para evitar problemas” para a professora. Na reunião, Ana Luíza se negou a trocar o livro e afirmou ter buscado desmistificar Exu durante suas aulas. A professora argumentou que não concordava com o fato de que se podia falar da mitologia grega, mas não dos mitos que compõem o panteão africano. Porém, o diretor adjunto argumentou que isto se tratava de assunto envolvendo ensino religioso – uma matéria não prevista na grade curricular da Prefeitura de Macaé – o que era incompatível com uma escola e com um Estado Brasileiro laico. A professora então responde que o diretor adjunto estava “indo contra a sua própria raça”, tendo o diretor respondido que não se tratava disso, mas que seria uma questão de “igualdade, justiça e cidadania”.

---

<sup>8</sup> O livro apresenta um conjunto de histórias que tem como protagonista principal Exu, o orixá que pertence ao panteão africano e que é muito respeitado pelos que seguem os cultos afro-brasileiros.

<sup>9</sup> Trata-se da história de um coelho branco que, após conhecer uma menina negra e considerá-la a pessoa mais linda que já viu em toda sua vida, faz diversas tentativas para se tornar ele próprio tão “pretinho” como a menina.

---

Mediante as reclamações dos pais e a recusa de Ana Luíza de mudar o livro trabalhado em sala, a diretora-geral da escola, que ainda não havia interferido no conflito, colocou-a à disposição<sup>10</sup> da Secretaria de Educação.

Nesse sentido, o que mais surpreendeu foi a existência de uma desarmonia entre o que a lei estabelece e o que foi observado na prática. Foi curioso perceber como nenhuma escola, dentre as que tinham aulas de ensino religioso, seguia o modelo de ensino religioso confessional previsto na lei. Inclusive, as próprias professoras da escola estadual onde realizamos trabalho de campo conhecem a lei, ou seja, sabem que o ensino religioso confessional é nela previsto, e dizem que não o seguem. Consideram tal caráter “radical”, e dizem que os professores evangélicos é que estão optando por esse caráter em suas aulas. Tal situação também foi encontrada por Giumbelli (2009), que apresenta exemplos etnográficos no Rio de Janeiro de professores de ensino religioso que não seguiam o modelo confessional, mesmo tendo pleno conhecimento dele.

O caso de Ana Luíza apresenta mais uma evidência do mesmo princípio, onde regras e práticas parecem estar em contradição. Ao se utilizar de um livro autorizado pelo MEC, em conformidade com uma lei federal que torna obrigatória a inclusão de “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares, a professora gerou uma série de conflitos e acabou sendo afastada da escola.

Outro caso que teve grande polêmica em uma escola de Niterói foi o da professora Roberta, de Matemática. Ao chegar à sala para dar uma aula, Roberta se deparou com uma pichação na parede, onde estava escrito “Roberta Macumbeira”. A professora se recusou a dar aula e foi para a sala da Direção se queixar com a diretora. Roberta encaminhou um ofício para a administração do colégio cobrando providências dos responsáveis pela instituição onde dizia se recusar “a passar pelo constrangimento de ministrar aulas na sala onde é obrigada a ver paredes e mesas pichadas, denegrindo o nome de professores, inclusive o seu nome”. Roberta não voltou mais a dar aulas na escola durante o ano letivo. E a direção da escola nada fez para administrar a situação.

No espaço da sala de aula também aconteceram conflitos entre alunos, entre eles, uma estudante evangélica ofendeu sua colega dizendo que estava fazendo “Macumba”, estava “possuída pela pomba gira”, somente porque a ofendida discordava de sua opinião. Cabe ressaltar que ambas eram evangélicas.

---

<sup>10</sup> Prescrição regulamentar das instituições estatais que versam sobre a possibilidade de alocar o funcionário público para outras unidades de sua jurisdição.

---

Outra situação que chamou a atenção de uma professora de matemática foi quando esta se propôs a ler, junto com os alunos, um livro extraclasse, chamado “O Diabo dos Números”. O livro conta a estória de um menino que não gostava de matemática e toda noite sonhava com um personagem que o ajudou a compreender e gostar de matemática. Contudo, devido ao nome sugestivo de “Diabo” e os desenhos simbólicos de uns “diabinhos”, vários alunos se posicionaram negativamente, dizendo que não gostariam de ler o livro devido ao título. A proposta de leitura foi repensada, pois a professora não se sentiu à vontade para lidar com a reação negativa dos estudantes.

### **A ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAL DOS CONFLITOS**

A partir de observação direta durante as aulas em todas as escolas públicas, entrevistas e conversas informais com alunos, professores e funcionários, constatamos que a maior parte dos conflitos ocorridos nas escolas relacionados a questões religiosas não ocorriam durante as aulas de ensino religioso, mas sim em outras disciplinas, como Biologia, Matemática e Geografia, por exemplo. Durante as aulas de ensino religioso, ao contrário, quando ocorria um desacordo dos alunos com os professores em relação ao conteúdo que estava sendo transmitido durante as aulas, esses alunos utilizavam estratégias para *neutralizar* esse discurso. Tais estratégias eram marcadas por *relações jocosas* e de *evitação* dos alunos para com os professores. Essas relações, apesar de contrariar o desejo dos professores de que os alunos se “interessassem” pela aula, impediam que esse desacordo se tornasse público e se transformasse em um conflito explícito. Além disso, um *desacordo moral*, que diz respeito a valores, transforma-se assim em um *desacordo formal*, que diz respeito à maneira de agir, sendo os alunos considerados “indisciplinados” e “bagunceiros”. Por outro lado, a situação em outras disciplinas apresentava-se diferente. Nas aulas de Biologia, quando o conteúdo relativo à teoria da evolução das espécies era exposto pelos professores suscitava reações imediatas de alguns alunos de questionamento sobre como “tal teoria” poderia estar correta, já que confrontava com a “teoria divina” de criação dos seres humanos apresentada pela Bíblia. O mesmo ocorria nas aulas de Geografia, quando a teoria do *Big Bang* era apresentada.

O ponto relevante disso tudo é que os professores não sabiam lidar com esse tipo de confrontação por parte dos alunos, que em certos casos era feita de maneira bastante incisiva. Sem saber como enfrentar essas situações, muitas vezes os professores optavam por deixar de ensinar essas teorias em suas aulas para evitar os conflitos. Os atores mostravam-se pouco à vontade para administrar os conflitos que surgiam, causando um grande mal estar entre os diversos agentes que

---

participam da rotina escolar, transformando essas situações em verdadeiros *dramas sociais* (TURNER, 2008).

Podemos identificar a partir dos relatos anteriores a ausência de controle dos órgãos estatais sobre o que de fato se ensina e se aprende nas aulas de ensino religioso, como já observaram Diniz, Lionço e Carrião (2010). Mas talvez outro caminho, complementar a tal tipo de análise, seja pensar sobre quais são os dispositivos usados por professores para acionar valores que são caros à sua perspectiva religiosa ou moral e que fazem sentido dentro do que compreendem ser o papel da escola. Assim, faz sentido pensar que não são professores somente porque precisam de um emprego, mas porque percebem na sua atuação uma forma de reproduzir tais valores, muitos deles apontados aqui: disciplina, paciência, amor ao próximo, respeito, solidariedade, patriotismo, mas todos eles pelo caminho de Deus, um Deus cristão. Alguns desses valores são compartilhados pelos pais, muitos são também católicos e evangélicos, comungando com os professores uma certa visão de mundo. Os alunos, por sua vez, não são indiferentes. Reagem, ora conversando, ora respondendo ao professor, ora ouvindo música, ora interrompendo as aulas. E a maioria deles declara que tem religião, indicando ao menos que não querem ser identificados como ateus, estes sim, rejeitados pela grande maioria.

Um segundo ponto, mas central, é como a lógica que perpassa a análise dos conflitos e a capacitação para as aulas de ensino religioso acabam por nos fazer vislumbrar uma lógica de administração pública em que os conflitos não parecem encontrar uma solução partilhada por todos os envolvidos. Os problemas existentes ou estão no caráter dos indivíduos (e aí vale para professores, alunos e gestores), no histórico dos pais (cujas características acabam por se estender aos filhos) ou nas mãos de Deus (“a quem tudo guia, mas também perdoa”). Se por um lado, dispositivos legais, como o que tornou obrigatório o ensino religioso, têm a vantagem de explicitar publicamente conflitos que antes não admitíamos ter, por outro lado, nenhum dispositivo legal parece ser capaz de fazer valer o lugar que supostamente professores, gestores, educadores deveriam ocupar. As reformas educacionais parecem estar longe de uma reflexão crítica sobre os conteúdos e os valores que transmitem e partilham professores e alunos, e parece não ter afetado um sistema em que se aciona a culpabilização e a tutela para administrar os conflitos. A primeira preferencialmente destinada a pais e alunos e a segunda aos professores que acionam o discurso dos baixos salários e da ausência de capacitação. Os conflitos são visíveis, como podemos depreender durante as pesquisas, mas admitir sua visibilidade em uma lógica de culpabilização é se submeter às penas simbólicas e categorias comuns no contexto das escolas. Indisciplina, irresponsabilidade, incompetência, falta de organização e determinação são algumas acionadas para explicar e finalizar

---

as situações de conflito. É melhor que se abafem os conflitos ou na ausência dessa possibilidade que “os entregue a Deus” para não ter que em último caso, “entregar ao Diabo” – representados pelos de “fora”: Conselho Tutelar, Ministério Público ou outros que sabem fazer valer os dispositivos e encontrar culpados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar é marcado por uma constante disputa em torno dos significados atribuídos aos saberes – escolares ou religiosos, por parte de estudantes e professores. Esses diferentes significados atribuídos por ambos revelam a ausência de um compromisso sobre a construção de mecanismos de regulação consensualizada voltada à organização desse espaço. A ausência desse compromisso se explica pela existência de um ideal de escola definido como local de trabalho dos professores e como local de sociabilidade para as crianças e adolescentes, que está manifestado pelo fato de que mesmo quando rendimentos escolares são insatisfatórios, os alunos gostam de estar e permanecer na escola.

Portanto, se os processos de socialização escolar podem muitas vezes propiciar a explicitação de situações problemáticas entre os diferentes indivíduos e grupos, faz-se necessário desenvolver reflexões antropológicas e sociológicas sobre as dinâmicas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino, em especial aquelas marcadas pelas interações do seu dia a dia e as formas de administração dos conflitos.

Deste modo, se a escola tem se tornado um lócus permanente de manifestação de violências, que atingem de maneira diferenciada seus agentes (alunos, professores e demais integrantes da equipe pedagógica), é preciso distinguir as ações que são relacionadas a fatores exteriores à escola, tais como, as agressões, depredações, furtos e roubos, que poderão ser designados como a *violência na escola*, já que nestes casos a escola é atingida por um fenômeno que se origina fora dela e que as soluções passam por uma interação com as instituições de segurança pública. Uma segunda forma é a *violência da escola*, que correspondem a conflitos entre atores sociais em função de suas diferenças identitárias ou a partir de situações específicas que são produzidas e vividas dentro do ambiente escolar (PONTES et al., 2007).

Os casos mencionados mostram como as Leis nº 3.459/2000 e nº 10.639/2003, que versam respectivamente sobre o ensino religioso e sobre a história e cultura afro-brasileira, têm se realizado na prática nas escolas públicas do Rio de Janeiro evidenciando uma “desarticulação entre a esfera pública e o espaço público” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2002). Assim, uma coisa é o que

---

determina a lei sobre o ensino religioso, em que o mesmo deve ter seu oferecimento obrigatório e sob o modelo confessional, mas optativo para os estudantes. Outra é como ele tem sido implantado nas escolas, e até não implantado em algumas, de forma não confessional e obrigatória para os alunos. Apesar de no plano legal o estudo da cultura afro-brasileira estar previsto nas escolas com o objetivo de mudar a representação sobre o negro nos currículos escolares (PEREIRA, 2008), sua realização na prática se mostra comprometida em função de representar uma vertente da sociedade como não-legítima no espaço público ao apresentar o negro sempre na condição de escravo, ao mesmo tempo que não se admite a possibilidade de apresentar a diversidade de identidades étnicas que compõem a chamada “tradição africana”.

A previsão do ensino religioso no ordenamento jurídico brasileiro, um Estado que se apresenta como laico, difere de outras presentes na tradição dominante ocidental (BERMAN, 1996). Como, por exemplo, a França, onde a educação, por ser um bem público, deve assumir uma identidade moralmente neutra em matéria religiosa (DINIZ, 2008). Assim, enquanto a estratégia francesa parece ser refutar qualquer pretensão que possa ter o pensamento religioso em ordenar politicamente o espaço público – o que poderia abrir brechas para “conflitos morais insolúveis” – no Brasil, o esforço parece ser garantir a pluralidade confessional no espaço público, porém evidencia-se privilégios às doutrinas cristãs. Isso pode se manifestar através da concessão de benefícios a escolas, igrejas, templos e universidades, como também através da ostentação de símbolos no espaço público<sup>11</sup>. Com isso, em lugar de neutralidade, o que se estabelece é uma disputa confessional pelo controle moral dos interesses, subjugando, muitas vezes, as lógicas identitárias de distintos segmentos sociais umas às outras.

Considerando que a laicidade é um processo político que se desenvolve a partir do Estado, para delimitar seu afastamento em relação às religiões, foi relevante compreender como isso ocorria na prática em escolas públicas, já que o fato de um Estado proclamar-se laico não significa o fim de conflitos, ao contrário, pode representar a explicitação de disputas.

Embora se proclame laico, o Estado brasileiro apresenta em sua Constituição como única disciplina destacada o ensino religioso, o que demonstra o quanto não conseguimos separar as morais religiosas do ensino público, que é um pressuposto da laicidade. Confunde-se, portanto, o direito de crença dos cidadãos, que obviamente tendem a defender seus valores e interesses, com uma estratégia política de manter as religiões na escola, confundindo-se catequese com informação.

---

<sup>11</sup> Exemplo disso é a presença de um crucifixo cristão no Tribunal do Júri, considerado um símbolo “universal” no Brasil.

---

As situações conflitivas analisadas permitem revelar que a religião está fortemente presente nas escolas públicas através dos pertencimentos religiosos dos atores e através da obrigatoriedade da disciplina ensino religioso, o que põe em xeque a ideia de laicidade, pois se é fato que não há espaço público neutro em matéria religiosa no Brasil, também é fato que na medida em que o Estado não trata as religiões com igualdade, o resultado acaba sendo a explicitação de diferenças identitárias que podem levar à discriminação.

A religião quando apresentada como disciplina, sem um conteúdo controlado pelo poder público, constitui-se em proselitismo, que reifica as religiões cristãs como fundadoras de valores supostamente universais. Ao incorporar esse modelo o estado do Rio de Janeiro nega a neutralidade do Estado em frente aos grupos religiosos e abre espaço para a manifestação de intolerância religiosa, na medida em que confunde as condições de cidadão, aquele que é membro de uma sociedade política, com a condição de “crente”, ou seja, o que pertence a uma comunidade religiosa. Dito de outra forma, o que concluímos é que, ao introduzir o ensino religioso confessional e obrigatório no Rio de Janeiro, o Estado misturou os papéis sociais de cidadão com o de “crente”, o que representa a negação da laicidade na medida em que inverte o processo de “privatização da fé” tornando a escola o espaço de “publicização da fé”, como vimos durante as aulas de disciplinas regulares.

Ao tornar a escola pública uma arena de disputas em torno dos pertencimentos religiosos, o Estado fluminense nega simultaneamente dois sentidos de laicidade. O primeiro é aquele que rejeita o Estado confessional por respeito ao princípio da liberdade individual, já que não caberia ao Estado impor uma religião aos indivíduos. E o segundo seria a afirmação de que nenhuma religião deve ter a prevalência sobre as demais. Tudo isso ocorre com a suposta intenção de construir a “formação moral” dos estudantes, que não só ignora a existência de moralidades entre os mesmos, o que constitui um desrespeito aos valores religiosos dos estudantes e suas famílias, ao mesmo tempo em que desrespeita os saberes científicos a partir da não aceitação de discursos que discordam de explicações religiosas sobre a origem da vida e do universo.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ramon Torres. *A defesa da laicidade do Estado por organizações divulgadas no jornal A lanterna – 1931/1935*. Trabalho apresentado na IV Jornada de Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, de 7 a 11 de novembro de 2011.
- BERMAN, Harold J. *La formación de la tradición jurídica de Occidente*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Bourdieu, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BLANCARTE, Roberto J. *La laicidad mexicana; retos y perspectivas*. Coloquio Laicidad y Valores en un Estado Democrático. México, 2000. Disponível em: <[www.libertadeslaicas.org.mx](http://www.libertadeslaicas.org.mx)>. Acesso em: 22 set. 2010.



---

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. *Direito Legal e Insulto Moral: dilemas da cidadania no Brasil, Quebec e EUA*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

\_\_\_\_\_. Existe violência sem agressão moral? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 23, n. 67, 2008.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 37 n. 131, pp.285-302, 2007.

DICKIE, M. A. S. *O ensino religioso no Brasil*. Comunicação apresentada na Mesa Redonda “Ensino Religioso e gênero”, durante o Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

DINIZ, Débora. Liberdade de cátedra e laicidade. *Revista Constituição e Democracia – SINDJUS*, n. 23, junho de 2008.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: Ed. UnB, 2010.

DINIZ, Débora; CARRIÃO, Vanessa. Ensino religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: Ed. UnB, 2010.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. In: DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordância com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. *Educação e Sociedade*, vol. 30, p. 260-275, 2009.

GIUMBELLI, Emerson. Ensino Religioso em Sala de Aula: Observações a partir de Escolas Fluminenses. *Antropolítica*, vol. 23, pp. 35-55, 2009.

KANT DE LIMA, Roberto; MOTA, Fabio Reis. Dossiê: democracia, espaço público, Estado e sociedade em uma perspectiva comparada. *Antropolítica*, vol. 22, pp. 11-19, 2007.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. Entre o privado e o público: considerações sobre a (in) criminalização da intolerância religiosa no Rio de Janeiro. *Anuário antropológico*, vol. 2009-2, pp. 125-152, 2010.

MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, n.º 74, pp.47-65, 2006.

MOTA, Fabio Reis. *Nem muito mar, nem muita terra*. Nem tanto negro, nem tanto branco: uma discussão sobre o processo de construção da identidade da comunidade remanescente de quilombos na Ilha da Marambaia/RJ. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cidadãos em toda parte ou cidadãos à parte?* Demandas de direitos e reconhecimento no Brasil e na França. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

MOUZINHO, Gláucia Maria Pontes. *Sobre culpados e inocentes: o processo de criminalização e incriminação pelo Ministério Público Federal Brasileiro*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O Ensino e a Pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. In: Gladys Lechini. (Org.). *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia e visiones del otro*. Buenos Aires: Clacso, pp. 253-276, 2008.

PONTES, Reinaldo Nobre; CRUZ, Cláudio Roberto Rodrigues; MELO, Jane Simone Moraes de. *Relações sociais e violência nas escolas*. Belém: Unama, 2007.

RANQUETAT, Cesar A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. *CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, vol. 1, 2007.

RESENDE, José Manuel. *A sociedade contra a escola?* A socialização política escolar num contexto de incerteza. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

SIMMEL, George. *George Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

TURNER, V. *Dramas, Campos e Metáforas*. Ação Simbólica na Sociedade Humana. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2008.

---

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisas sobre formas de administração institucional de conflitos observados nos espaços públicos do Rio de Janeiro, em decorrência de expressão de diferenças identitárias. Pretende-se discutir como a religião é, ao mesmo tempo, legitimada e deslegitimada na escola. Temos como hipótese que a obrigatoriedade legal de se oferecer, no ensino público, a disciplina de "ensino religioso" evidenciou que os estudantes não a consideram um tema relevante para ser objeto de uma disciplina. No entanto, essa resistência não pode ser considerada uma concepção laica da educação, na medida em que os alunos assumem discursos religiosos para se contrapor a conteúdos consagrados de outras disciplinas.

**Palavras-chave:** Ensino religioso. Escola pública. Administração de conflitos.

## ABSTRACT

This article presents results of researches on forms of institutional management of conflicts observed in public spaces of Rio de Janeiro due to expression of identity differences. It is intended to discuss how religion is at the same time both legitimized and delegitimized at school. We argue that the legal obligation to provide the "religious teaching" in public education showed that students do not consider it to be a relevant matter for a subject. However, this resistance cannot be considered a secular conception of education, to the extent that students take religious discourses to contest topics from other subject`s curriculum.

**Keywords:** Religious teaching. Public school. Management of conflicts.

*Submetido em: 23/07/2014*

*Aceito em: 23/07/2014*