

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL
SAMUEL BARBOSA JUNIOR

“NÃO POR FORÇA, NEM POR VIOLÊNCIA”?

Intolerâncias religiosas na Educação Básica do Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO

2025

“NÃO POR FORÇA, NEM POR VIOLÊNCIA”?

Intolerâncias religiosas na Educação Básica do Rio de Janeiro

Samuel Barbosa Junior

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em História Social do Instituto de História da UFRJ, sob a linha de pesquisa “História da cultura, da cultura científica e historiografia”, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em História Social.

Orientador: Dr. Michel Gherman

Rio de Janeiro

2025

CIP - Catalogação na Publicação

B238" Barbosa Junior, Samuel
"Não por força, nem por violência"? Intolerâncias religiosas na Educação Básica do Rio de Janeiro / Samuel Barbosa Junior. -- Rio de Janeiro, 2025.
139 f.

Orientador: Michel Gherman.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2025.

1. Educação. 2. Religião. 3. Intolerância. 4. Política. 5. Formação de Professores. I. Gherman, Michel, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

“NÃO POR FORÇA, NEM POR VIOLÊNCIA”?

Intolerâncias religiosas na Educação Básica do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em História Social do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em História Social.

Aprovada por:

Prof. Dr. Michel Gherman (UFRJ) – Presidente

Profª. Drª. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ)

Prof. Dr. Babalawô Ivanir dos Santos (UFRJ)

Prof. Dr. José Antônio Miranda Sepúlveda (UFF)

Profª. Drª Stephanie Mesquita Assaf (UFRJ)

“O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil”

RESUMO

Este estudo se insere no campo de reflexões sobre as relações entre educação e religião no ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Essas reflexões possuem como problemática central o crescente aumento de intolerâncias religiosas nas escolas. Dessa forma, objetiva-se elencar e analisar discussões religiosas circunscrevendo a origem ideológica dos grupos que compõem os espaços públicos educacionais, realçando visões de classe, gênero, etnia e território. Nossa referencial teórico é a relação dos lugares epistêmicos e lugares sociais, dualidade mal compreendida que afeta a qualidade de teorias e metodologias no debate crítico das questões religiosas, contribuindo para produzir e reproduzir preconceitos, intolerâncias e racismo nas escolas. Delimitamos o recorte espaço-temporal da pesquisa na realidade social de alunos e professores de escolas públicas do Rio de Janeiro, privilegiando como campo de investigação as aulas de disciplinas de ciências humanas e sociais. Assim, circunscrito nosso tema, problema e campo de estudos, acreditamos ser possível analisar as questões abordadas sobre religião, amparadas em bibliografia sobre a temática. Metodologicamente, a pesquisa está amparada em abordagens qualitativas e quantitativas em educação, como a Etnografia da Prática Escolar, História Oral, Estudos de Caso, análise do conteúdo de ocorrências sobre intolerâncias nas escolas, bem como em dados quantitativos sobre esses aspectos sistematizados em relatórios de instituições públicas brasileiras, sejam elas municipal, estadual ou federal. Em conclusão, este trabalho pretende contribuir para a compreensão das relações entre religião e educação, sobretudo com a formação de professores, de forma a tratar com proficiência questão tão importante na contemporaneidade escolar brasileira.

Palavras-chave: Educação. Religião. Intolerância. Política. Formação de professores.

ABSTRACT

This study is part of the field of reflections on the relationship between education and religion in elementary and high schools in public schools in the State of Rio de Janeiro. These reflections focus on the central issue of the growing increase in religious intolerance in schools. Therefore, the aim is to identify and analyze religious discussions, focusing on the ideological origin of the groups that make up public educational spaces, highlighting views of class, gender, ethnicity, and territory. Our theoretical framework is the relationship between epistemic places and social places, a duality that is often misunderstood and affects the quality of theories and methodologies in the critical debate on religious issues, contributing to the production and reproduction of prejudice, intolerance, and racism in schools. We define the spatial-temporal scope of the research within the social reality of students and teachers in public schools in Rio de Janeiro, focusing on the investigation of classes in human and social sciences subjects. Thus, with our theme, problem, and field of study defined, we believe it is possible to analyze the issues related to religion, supported by literature on the subject. Methodologically, the research will be based on both qualitative and quantitative approaches in education, such as Ethnography of School Practice, Oral History, Case Studies, content analysis of occurrences related to intolerance in schools, as well as quantitative data on these aspects compiled in reports from Brazilian public institutions, whether municipal, state, or federal. In conclusion, this work aims to contribute to the understanding of the relationship between religion and education, especially in teacher training, in order to proficiently address such important issues in contemporary Brazilian school settings.

Keywords: Education. Religion. Intolerance. Politics. Teachers' formation

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a Deus, fonte da minha inspiração, proteção e força. De igual modo agradeço a toda minha família, especialmente meus pais, Samuel e Sandra Barbosa, e meu tio Josué Barbosa, por todo apoio e amor durante meu período no Rio de Janeiro, desde a graduação na UERJ até o final deste curso de mestrado na UFRJ.

Agradeço a minha companheira de vida, Angela Roncetti, por todo apoio, companheirismo e amor desde 2018. Dividir a vida com você é um sonho e tem tornado todo meu processo formativo mais especial e leve.

Agradeço a todos os professores e funcionários do PPGHIS, IH e IFCS por manterem o mais alto nível de trabalho e pesquisa, proporcionando o melhor ambiente possível para o desenvolvimento deste trabalho. De igual modo agradeço a CAPES pelo apoio financeiro para que essa dissertação pudesse ser realizada.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Michel Gherman, por, além de todo apoio e orientação durante esses anos, ter me aberto as portas do NIEJ, onde pude conhecer companheiros de trabalho maravilhosos e desenvolver pesquisas no mais alto nível.

Agradeço aos meus colegas do NIEJ por tudo o que passamos durante meu mestrado, desde as ricas discussões nos laboratórios, viagens e eventos, até os momentos de descontração pelos bares do Centro da cidade. Em especial, agradeço às minhas colegas de pesquisa, Maria Luiza e Letícia, pela parceria acadêmica de sucesso. Sem vocês, a escrita dessa dissertação não seria possível.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para essa dissertação, especialmente ao Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro pelos dados disponibilizados, aos colégios da zona oeste que me abriram as portas e seus professores que aceitaram compartilhar suas experiências em sala de aula.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	11
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
LISTA DE QUADROS.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: Abordagens teórico-metodológicas para compreensão das intolerâncias religiosas nas escolas.....	19
1.1 A homogamia dos gostos e seus efeitos para construção de identidades comunitárias.....	20
1.2 Pós-Colonialismo, Lugar Epistêmico e Lugar Social.....	23
1.3 Influências externas e internas à educação na produção de intolerâncias religiosas: um olhar para a extrema direita.....	28
1.4 Etnografia, História Oral e estudos de caso sobre práticas religiosas na escola.....	32
1.5 Observando a intolerância religiosa nas escolas.....	36
CAPÍTULO 2: Panorama recente da educação pública no Brasil: projetos políticos educacionais e suas contribuições para intolerâncias religiosas.....	39
2.1 Educação pública brasileira em reforma: projetos conservadores para o ensino durante o governo Bolsonaro.....	40
2.2 BNCC: um alvo do avanço conservador sobre a educação pública.....	44
2.3 Breve trajetória do Ensino Religioso no Brasil e especificidades do Rio de Janeiro.....	48
CAPÍTULO 3: A realidade belicosa na educação: dados quantitativos consolidados sobre a intolerância religiosa e violência nas escolas.....	52
3.1 Cenário quantitativo das intolerâncias religiosas na sociedade brasileira..	52
3.2 Dados do ISP-RJ: Panorama da violência nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio de Janeiro.....	55
CAPÍTULO 4: Intolerâncias religiosas em escolas estaduais em Campo Grande, Rio de Janeiro: impactos da diversidade religiosa e ideologias políticas na Educação Básica.....	63

4.1 Matrizes de correlação do colégio 1.....	67
4.2 Matrizes de correlação do colégio 2.....	90
4.3 Nomeclatura, termos e referências relacionadas à religiões e credos.....	118
4.4 Intolerância religiosa.....	119
4.5 Política, judaísmo e suas relações com as intolerâncias religiosas.....	123
4.6 Relatos sobre o Ensino Religioso.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
FONTES QUANTITATIVAS.....	136
FONTES ORAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	136

LISTA DE SIGLAS

- 1.** ISP-RJ – Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro.
- 2.** DP – Delegacia de Polícia.
- 3.** BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- 4.** ESP – Escola Sem Partido.
- 5.** NEM – Novo Ensino Médio.
- 6.** MEC – Ministério de Educação.
- 7.** TPE – Todos Pela Educação.
- 8.** MPB – Movimento Pela Base Nacional.
- 9.** CNE – Conselho Nacional de Educação.
- 10.** PT – Partido dos Trabalhadores.
- 11.** ONU – Organização das Nações Unidas.
- 12.** PNE – Plano Nacional de Educação.
- 13.** IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- 14.** PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
- 15.** LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
- 16.** LHER – Laboratório de História das Experiências Religiosas.
- 17.** CCIR – Comissão de Combate à Intolerância Religiosa.
- 18.** CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas.
- 19.** AISP – Área Integrada de Segurança Pública.
- 20.** RISP – Região Integrada de Segurança Pública.
- 21.** NIEJ/UFRJ – Núcleo Interdisciplinar de Estudos Judaicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- 22.** SB – Samuel Barbosa Jr.
- 23.** ML – Maria Luiza Afrizio.
- 24.** L – Letícia Anderson.
- 25.** PER – Professor de Ensino Religioso.
- 26.** PHS – Professor de História/Sociologia
- 27.** PF – Professor de Filosofia.
- 28.** PH – Professor de História.
- 29.** PS – Professor de Sociologia.
- 30.** AP – Articulador Pedagógico.
- 31.** PED – Professor de Educação Física.
- 32.** CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil.

LISTA DE GRÁFICOS

- 1.** Gráfico 1 - Denúncias de violência em estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro.
1º trimestre: 2019-2023.
- 2.** Gráfico 2 - Denúncias de violência em estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro.
2º trimestre: 2019-2023.
- 3.** Gráfico 3 - Denúncias de violência em estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro.
3º trimestre: 2019-2023.
- 4.** Gráfico 4 - Denúncias de violência em estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro.
4º trimestre: 2019-2023.
- 5.** Gráfico 5 - Perfil das vítimas nas denúncias de violência em estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro, entre 2019 e 2023, por cor e sexo.
- 6.** Gráfico 6 - Perfil das vítimas nas denúncias de violência em estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro, entre 2019 e 2023, por suas ocupações na educação.
- 7.** Gráfico 7 - Perfil das vítimas nas denúncias de violência em estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro, entre 2019 e 2023, por demais ocupações.
- 8.** Gráfico 8 - Total de ocorrências contra estudantes em estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (por agressor).
- 9.** Gráfico 9 - Total de ocorrências contra professores em estabelecimentos de ensino do Estado do Rio de Janeiro (por agressor).
- 10.** Gráfico 10 - Total de ocorrências contra diretores em estabelecimentos de ensino do Estado do Rio de Janeiro (por agressor).
- 11.** Gráfico 11 - Ocorrências em Estabelecimentos de Ensino no Município do Rio de Janeiro (Por Quantidade).
- 12.** Gráfico 12 - Ocorrências em Estabelecimentos de Ensino no Município do Rio de Janeiro (Por Porcentagem).

LISTA DE QUADROS

- 1.** QUADRO 1: Professor de Ensino Religioso (PER).
- 2.** QUADRO 2: Professor de História/Sociologia (PHS).
- 3.** QUADRO 3: Professor de Sociologia 1 (PS).
- 4.** QUADRO 4: Professor de História 1 (PH).
- 5.** QUADRO 5: Professor de Filosofia 1 (PF).
- 6.** QUADRO 6: Professor de Filosofia 2 (PF).
- 7.** QUADRO 7: Professor de História 2 (PH).
- 8.** QUADRO 8: Professor de Ed. Física (PED).
- 9.** QUADRO 9: Professor de Português/Articulador Pedagógico (AP).
- 10.** QUADRO 10: Professor de Ensino Religioso (PER).
- 11.** QUADRO 11: Professor de Filosofia 1 (PF).
- 12.** QUADRO 12: Professor de História 1 (PH).
- 13.** QUADRO 13: Professor de Sociologia 1 (PS).
- 14.** QUADRO 14: Professor de História 2 (PH).
- 15.** QUADRO 15: Professor de Filosofia 2 (PF).
- 16.** QUADRO 16: Professor de Filosofia 3 (PF).
- 17.** QUADRO 17: Professor de Filosofia 4 (PF).
- 18.** QUADRO 18: Professor de Filosofia 5 (PF).
- 19.** QUADRO 19: Professor de Sociologia 2 (PS).
- 20.** QUADRO 20: Relato de experiência – conversa com professor de história 3.

INTRODUÇÃO

Quando abrimos a bíblia cristã no antigo testamento, livro de Zacarias, capítulo 4, versículo 6, podemos ler: “Esta é a palavra do Senhor para Zorobabel: ‘Não por força nem por violência, mas pelo meu Espírito’, diz o Senhor dos Exércitos” (Zacarias 4:6, Nova Versão Internacional).

O livro bíblico em questão faz referência às visões do profeta Zacarias, entendidas como revelações de Deus ao povo judeu durante o período de reconstrução do templo de Jerusalém, após o exílio babilônico. Esse versículo, portanto, pode ser interpretado a partir de um contexto de restauração de Israel, deixando claro para todos, inclusive para Zorobabel, governante judeu da época, que essa restauração não seria por força e nem por violência, mas pelo espírito de Deus. Em outras palavras, a ação humana não importa, o que importa é a vontade de Deus e somente através dela as conquistas seriam alcançadas.

Enquanto aluno de Escola Bíblica Dominical¹, especificamente participando de uma classe de preparação para o batismo, lembro-me de que ao discutir com meus colegas e com o pastor responsável acerca do dever cristão de pregar o evangelho às pessoas, sempre ouvi referências a esse versículo. Nossa interpretação e aplicação prática do trecho “não por força nem por violência” fazia referência a um estilo de evangelização que preza por humildade, amor e tolerância. Humildade perante Deus, por compreender que nossos objetivos não seriam alcançados segundo nossa própria vontade; amor às pessoas como princípio básico de ação; e tolerância e respeito com a fé diferente, por entendermos que a decisão de se converter é individual, princípio básico da fé protestante, não cabendo a nós forçá-la através de atos violentos. Foi através desses pilares que aprendi a ser crente.

Portanto, das múltiplas interpretações que “não por força nem por violência” pode sugerir, importa para esse trabalho a tolerância e o respeito ao outro. Visão, infelizmente, que muitos religiosos não compreendem quando buscam impor sua crença sobre as demais. “Não por força nem por violência” sugere um estilo de ação não somente à cristãos, mas para todos, inclusive aqueles que não se identificam com nenhum credo. É uma frase que marca um relacionamento em sociedade pautado pelo respeito. Um claro combate à intolerância. Por isso que a escolhi como título para este trabalho, por expressar tudo o que acredito quando o assunto são relações interreligiosas: respeitando, tolerando e amando a gente se entende.

¹ Uma Escola Bíblica Dominical pode ser entendida como a estrutura educacional sob a qual igrejas cristãs de denominações protestantes e evangélicas realizam estudos sobre sua crença, a bíblia e como compreendem a relação entre fé e a vida em sociedade.

Partindo desses princípios, esta dissertação tem por objetivo identificar as discussões religiosas entre os grupos que compõem os espaços públicos educacionais, circunscrevendo seus pontos de vista histórico-sociais e lugares epistêmicos para compreender a produção de intolerâncias religiosas nas escolas.

Esse objetivo foi estabelecido a partir de uma problemática atual que podemos definir da seguinte forma: como o crescimento e diversificação das ideologias cristãs nos últimos anos no Brasil afetam as possibilidades de diálogos interculturais com as demais religiões, no sentido de promover uma educação que mitigue intolerâncias religiosas na escola?

A reflexão proposta por nosso objetivo e nossa problemática faz referência a necessidade de compreender o estado atual das diversas influências no ambiente educacional, como atuam na sua realidade interna; como interferem na produção de diálogos; como são recebidas as críticas; e como são mediados os embates intolerantes entre visões religiosas distintas. Ademais, nossa reflexão também faz referência ao estado atual da violência que permeia a educação, como as sensações de insegurança que atravessam a prática docente; a instabilidade de meios disponíveis para promover aulas dialógicas e críticas; a vulnerabilidade da comunidade escolar diante da interferência da sociedade na qual a escola está inserida; e as relações entre esses aspectos com o estado belicoso no qual se encontra a sociedade brasileira.

A realização desta dissertação também envolveu refletir sobre as ondas de violência encontradas nos bairros onde os colégios pesquisados estão inseridos, bem como sobre a mobilização de discursos de ódio entre as famílias contra o que se entende como diferente da tradição predominante em seus locais sociais. Ou seja, nossa reflexão buscou permear os aspectos religiosos, políticos e sociais possíveis de serem encontrados nas realidades estudadas.

Nesse sentido, objetivamos compreender essa realidade belicosa da sociedade e da educação brasileira a partir da pesquisa de campo em dois colégios estaduais localizados no bairro de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro.

Justificamos essa escolha a partir de alguns dados quantitativos como os de Araújo e Cortado (2020) que constataram o crescimento proporcional da presença de evangélicos em diversos bairros da zona oeste do Rio de Janeiro. Por exemplo, 36,9% em Santa Cruz e 36,4% em Campo Grande, principais bairros da região.

Não por um acaso, acompanhando esse crescimento denominacional, o Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro (ISP-RJ) realizou um levantamento dos casos de intolerância religiosa na cidade, concluindo que a maior concentração desses crimes ocorreu justamente na zona oeste, especificamente na região da 35^a Delegacia de Polícia (DP), localizada no bairro de Campo Grande (ISP-RJ, 2024).

A relação entre esses dados ajuda a justificar nossa proposta de refletir sobre a problemática das intolerâncias religiosas a partir do olhar da diversificação de denominações no Brasil e mais fortemente em determinadas regiões. Em complemento, para justificar essa pesquisa nas escolas é importante levar em consideração as reflexões de Baldiotti (2020) sobre a subnotificação dos casos de intolerância no ensino público, bem como entender o espaço educacional como lugar que concentra as dinâmicas sociais a partir de disputas político-ideológicas entre os diversos grupos pela hegemonia do poder sobre as novas gerações.

Para refletir e compreender o problema de pesquisa, as dinâmicas sociais e interreligiosas externa e internamente ao ambiente escolar, estabelecemos como objetivos específicos identificar os lugares epistêmicos e sociais dos alunos em relação às suas opções religiosas; as relações estabelecidas entre a escola e a sociedade brasileira, como análise das questões sociais, políticas, ideológicas, jurídicas e econômicas; identificar e relacionar as concepções religiosas de estudantes, corpo docente e gestores da escola; levantar as estratégias didático-pedagógicas para o trabalho com temas que relacionam as opções religiosas dos estudantes e os demais aspectos da formação da sociedade brasileira; sistematizar e analisar o conjunto de informações coletadas para compreender os lugares epistêmicos e sociais, as metodologias e práticas docentes em relação a possibilidade de gerar ou mitigar intolerâncias religiosas na escola.

Os referenciais teóricos adotados e problematizados no primeiro capítulo desta dissertação se fundamentam nos conceitos de lugares epistêmicos e lugares sociais, dualidade mal compreendida que afeta a qualidade de teorias e metodologias no debate crítico das questões religiosas, contribuindo para produzir e reproduzir preconceitos e intolerâncias na escola, bem como afeta as análises sobre os resultados gerados pela pesquisa empírica (Haraway, 2009; Mannheim, 1972; Grosfoguel, 2010; Bloor, 2009).

O termo médio de interpretação do nosso problema de pesquisa é a categoria de “intolerância religiosa”. Também no primeiro capítulo foi desenvolvida sua definição e análise, realizadas a partir da conceituação de Pierre Bourdieu (2007) sobre a relação entre os diferentes gostos. Estes são entendidos como as tomadas de posição e os pontos de vista (lugares epistêmicos) que tendem a se distanciar e, por vezes, retirar dos demais a validade do seu discurso e sua legitimidade como sujeito. Sendo assim, adotamos esse referencial para analisar como os gostos, pontos de vista de estudantes, professores e gestores identificados, levantados e sistematizados, são agenciados na escola em relação ao diferente, se a partir de um distanciamento, gerando intolerâncias, ou se a partir de um diálogo epistêmico, possibilitando uma relação dialógica que mitigue preconceitos.

Por sua vez, abordamos também no primeiro capítulo a metodologia e métodos possíveis para realização da pesquisa empírica. Nesse sentido, amparamos nossa coleta de dados em abordagens qualitativas e quantitativas em educação, como a Etnografia da Prática Escolar, a História Oral e a análise de conteúdo das ocorrências sobre violência nas escolas (André & Lüdke, 2018; Descamps, 2010; Amado & Ferreira, 2006; Triviños, 1987; Tourtier-Bonazzi, 2006; Silva & Silva, 2009).

Esses referenciais teórico-metodológicos possibilitaram concluir a hipótese deste estudo, a saber: se cada lugar epistêmico religioso é compreendido como limitado em si próprio, mesmo se referindo a diversos lugares sociais; bem como considerando que a escola é um lugar social constituído por diversos lugares epistêmicos limitados; e, se nesse todo que é a escola, for possível construir um diálogo entre todos os lugares epistêmicos, então existirá a possibilidade de cada grupo conscientizar-se acerca da limitação do seu próprio ponto de vista e abrir-se à alteridade epistêmica, ou seja, reconhecer-se através da diferenciação respeitosa com o outro a partir da compreensão do seu ponto de vista, havendo, portanto, possibilidades para a mitigação da intolerância religiosa.

Nesta dissertação, a circularidade teórico-metodológica e os resultados empíricos (Bloor, 2009, p.41) para compreender nosso problema de pesquisa relaciona, portanto, o primeiro capítulo com o segundo, inicialmente analisando o panorama contemporâneo da Educação Básica brasileira e no Rio de Janeiro, especificamente relacionando os projetos políticos educacionais da extrema direita presentes nas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino Religioso, por exemplo, antes e durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro², com o estado geral de belicosidade nas escolas e na sociedade para concluir sobre a relevância ou não desse contexto na produção de intolerâncias religiosas.

No terceiro capítulo, no qual são analisadas as intolerâncias religiosas como reflexo da violência na sociedade e na escola, relacionamos os dados dos relatórios sobre intolerância religiosa no Brasil (Santos, 2016; 2023) com os dados sobre ocorrências policiais nos sistemas de ensino, sistematizados e disponibilizados pelo Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro (ISP-RJ), entre os anos de 2019 e 2023.

No quarto capítulo, a partir de pesquisa qualitativa em educação, desenvolvemos análises sobre intolerância religiosa nas escolas, apresentando os resultados das entrevistas realizadas com professores de História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso em dois

² Escolhemos o governo Bolsonaro como ponto de inflexão devido sua ideologia político-partidária de guerra cultural contra grupos minorizados, sendo essa característica encontrada nos projetos políticos para a educação, uma vez que visaram retirar do ensino público seu caráter inclusivo, dialógico e laico.

colégios estaduais de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro.

Por fim, na conclusão deste trabalho, apresentamos os resultados das análises sobre a hipótese formulada, relacionando os lugares epistêmicos e as práticas docentes levantadas com a possibilidade de mitigar violências religiosas na escola a partir de uma construção dialógica entre os diversos pontos de vista.

Capítulo 1: Abordagens teórico-metodológicas para compreensão das intolerâncias religiosas nas escolas

Essa dissertação se contextualiza no campo da Educação Básica estadual do Rio de Janeiro, relacionando a pluralidade religiosa característica da formação social brasileira, e suas instrumentalizações políticas em prol da tentativa de mobilização cultural a favor de projetos de sociedade através do ensino. O Escola Sem Partido (ESP), proposta que visou combater uma suposta doutrinação esquerdistas no ensino público, e o Novo Ensino Médio (NEM), este que diminuiu a carga horária de disciplinas de humanas em prol de uma educação tecnicista, são exemplos de projetos político-ideológicos em disputa no ensino público, compreendendo principalmente planos influenciados e ancorados em visões pretensamente cristãs acerca das relações sociais no mundo.

Investindo contra o diálogo promovido na educação entre diversas visões religiosas, esses projetos políticos contribuem para o estabelecimento de uma *verdade³* única, mobilizando visões preconceituosas sobre outras religiosidades em um espaço que deve ser plural, gerando intolerâncias.

Nesse sentido, ao investigar intolerâncias religiosas nas escolas públicas de Educação Básica do Rio de Janeiro, inicialmente devemos considerar a origem ideológica dos grupos que compõem esses espaços. Ao realçar suas visões de classe, gênero, etnia, território e a circulação entre essas e outras diferentes fontes para produção de conhecimento e identidade, buscamos, do mesmo modo, identificar e compreender os projetos que visam instrumentalizar crenças e convicções presentes nos espaços escolares.

Estabelecidas essas questões, o objetivo deste capítulo é reunir e debater possibilidades teóricas e metodológicas para compreender como o crescimento e diversificação das ideologias cristãs no Brasil afetam as possibilidades de diálogos interculturais com as demais religiões na escola, no sentido de promover ações que mitiguem intolerâncias religiosas na Educação Básica.

Portanto, serão apresentadas na sequência discussões teóricas para compreender o significado histórico-social de intolerância para o Ensino Básico, abarcando os diversos lugares

³ Verdade está sendo compreendida nesse contexto como a verdade bíblica para os cristãos, ou seja, Jesus Cristo como a única verdade a ser propagada no mundo, causando em algumas denominações um sentimento de urgência em combater as demais religiosidades.

sociais⁴ e lugares epistêmicos⁵ dos sujeitos que o compõe, bem como buscando estabelecer um quadro de análise social das influências políticas belicosas da extrema direita brasileira, através de seus projetos para a educação pública.

Por fim, também abordaremos nossa base metodológica e métodos para pesquisar esses preconceitos na Educação, a partir das experiências de professores, estudantes e gestores de instituições públicas de Ensino Básico do Rio de Janeiro através de entrevistas, observações e estudos de caso, considerando as consequências de religiões conservadoras e intolerantes que se colocam como únicas e verdadeiras, resultando na fomentação de preconceitos acerca da diversidade religiosa e retirando a autonomia da educação de pensar os diversos saberes presentes nas salas de aula.

1.1 A homogamia dos gostos e seus efeitos para construção de identidades comunitárias

Neste tópico, buscaremos compreender a produção de intolerâncias religiosas e seus efeitos na Educação Básica a partir de um ponto de vista histórico-social.

Em relação ao significado dos termos, segundo o dicionário Michaelis, intolerância⁶ significa “intransigência contra pessoas que têm opiniões, atitudes, ideologia, crenças religiosas etc. diferentes da maioria” (Michaelis, 2015).

Todavia, a partir do sociólogo Pierre Bourdieu, intolerância pode estar relacionada com a aversão a preferências manifestadas e aos diferentes gostos⁷, conceituando-se pela aversão aos estilos de vida diferentes daqueles que se consideram detentores dos gostos legítimos (Bourdieu, 2007, pp. 56-57). Dessa forma, ao contrário de tomarmos a intolerância como simples ignorância, é necessário entendê-la como meio de legitimação de uma epistemologia comum que se propõe dominante, retirando do outro através de discursos homógamos a legitimidade de se colocar epistemologicamente como sujeito.

⁴ Segundo Grosfoguel (2010), lugar social pode ser compreendido como o lugar onde determinado indivíduo está localizado e posicionado, ou seja, seu bairro, sua igreja, sua classe econômica etc.

⁵ Para alguns sociólogos como Grosfoguel (2010) e Mannheim (1972), lugar epistêmico comprehende todas as influências que atuam na construção de conhecimento de um indivíduo ou grupo, desde o seu lugar social até as vinculações adquiridas ao circular, criticar e dialogar com outras fontes de conhecimento. Por exemplo, ao considerarmos os evangélicos progressistas e conservadores (Anéas, 2023), temos um lugar social comum (evangélicos), mas dois lugares epistêmicos diferentes, os quais um acredita na importância do debate sobre justiça social ou desigualdade, e outro atua em prol da manutenção de determinadas tradições características do patriarcado.

⁶ 1. Qualidade de intolerante; 2. Falta de tolerância, rigidez; 3. Intransigência contra pessoas que têm opiniões, atitudes, ideologia, crenças religiosas etc. diferentes da maioria.

⁷ Partindo do pensamento de Bourdieu, os gostos podem ser por nós compreendidos como os pontos de vista, preferências, estilos de vida, crenças ou qualquer demarcação de filiação ideológica, social, cultural, econômica etc. de um indivíduo ou grupo.

Tomando emprestado da Botânica, Bourdieu utiliza o termo homógamo para definir a dinâmica dos gostos pois, se biologicamente falando a homogamia consiste em um fenômeno que permite plantas de desenvolverem tanto o androceu quanto o gineceu e, por consequência, autopolinizarem-se, o mesmo pode ser observado em termos sociológicos quando notamos que existe uma tendência de cada grupo social de se relacionar apenas com seus iguais – mesma classe social, cor, religião etc. (Bourdieu, 2007).

Essa homogamia também gera uma padronização das formas de se comportar, de se vestir e de se alimentar entre os grupos, dando a ver uma falsa naturalização dos gostos que diferencia padrões de reconhecimento (Bourdieu, 2007). Por sua vez, interpretamos esses padrões exteriorizados como o lugar social de cada indivíduo, ou seja, as expressões visíveis que atuam na afirmação da identidade individual, por exemplo, os adornos religiosos que indicam pertencimento a determinada crença.

Contudo, as escolas públicas como instituições passíveis de construções de identidades comunitárias, não só se definem pelos lugares sociais onde se localizam, uma vez que a matrícula é facultada a todos e todas, possibilitando a inserção das marcas visíveis de diferentes grupos sociais. Podemos então compreender essas identidades comunitárias a partir da reunião, liberdade e diálogo entre diversos pontos de vista com diversas marcas sociais para assim definir o lugar epistêmico dessa comunidade. Não estamos tratando da definição dos sujeitos através do reconhecimento dos lugares de pertencimento, mas sim a partir de sua capacidade ou não de dialogar e circular conhecimento com o outro, ou seja, as vinculações epistemológicas que ditam seus conhecimentos e formas de socializar.

Portanto, a identidade comunitária não resolve a problemática das intolerâncias na educação se atrelada somente a identificação dos lugares sociais, tampouco pela afirmação de apenas um lugar epistêmico que se propõe dominante. Pois nesses termos, esse tipo de identidade comunitária escolar serviria apenas para reforçar a exploração social dos demais lugares epistêmicos subalternos e/ou minoritários – uma compreensão estética a partir da ordem social dominante.

As tomadas de posição, objetiva e subjetivamente, estéticas – por exemplo, a cosmética corporal, o vestuário ou a decoração de uma casa – constituem outras tantas oportunidades de experimentar ou afirmar a posição ocupada no espaço social como lugar a assegurar ou distanciamento a manter (Bourdieu, 2007, p.57).

As vestimentas multicores, o cabelo e/ou os alimentos que reverenciam a ancestralidade afro-brasileira; o quipá e a interdição ao consumo da carne de porco que identificam judeus; o véu e a burca que identificam muçulmanos; a bíblia enquanto elemento de fé e prática do conhecimento revelado que identificam os protestantes; o crucifixo e as imagens cultuadas pelos católicos; as roupas largas que não marcam os corpos dos pentecostais e neopentecostais; bem como toda estética corporal indígena expressando características ecossistêmicas; enfim, marcas visíveis que identificam e diferenciam seus lugares sociais, mas que não explicitam seus lugares epistêmicos religiosos.

O conceito por nós desenvolvido de identidade comunitária escolar origina-se na compreensão do sociólogo Ramón Grosfoguel que identidades subalternas podem até servir para criticar a visão religiosa dominante, porém, uma política de identidade não é o mesmo que alteridade epistemológica – os diferentes lugares epistêmicos religiosos. O autor argumenta que intervir no sistema de exploração “requer alianças mais vastas, em termos não apenas de raça e diferença sexual, mas também de classes e entre uma diversidade de grupos oprimidos, em torno da radicalização da noção de igualdade social”, entre elas a igualdade religiosa (Gorsfoguel, 2010, pp.79-80).

É nesse sentido que a ordenança jurídica se faz importante para regular as relações entre os diversos grupos presentes na sociedade, tipificando os crimes e garantindo o lugar social de cada um. Todavia, é através da educação e sua responsabilidade para com a formação dos sujeitos que torna possível um diálogo de aproximação entre os lugares epistêmicos.

Essa interpretação resulta do conceito de “pensamento crítico de fronteira” (Mignolo apud Grosfoguel, 2010, p.74), compreendido como a chave para a aproximação epistemológica dos subalternos rumo a redefinição da cidadania e democracia, consequentemente, da construção da comunidade escolar e da garantia da igualdade religiosa pela e na educação através do diálogo de fronteira entre os diferentes lugares epistêmicos.

Relacionando esses conceitos na realidade escolar, é importante compreendermos quais epistemologias estão sendo mobilizadas naquele espaço, seja protestante, evangélica, umbandista, católica, judaica, ateia etc., e promover um diálogo de fronteira entre essas orientações com o intuito de garantir o respeito à diversidade epistemológica presente em sala de aula. O lugar social de cada aluno já está garantido. Legalmente, todos os grupos têm espaço na educação pública, o que não está garantido é a certeza de que todos esses lugares e suas epistemologias dialoguem e se respeitem para não ocorrer casos de intolerância, racismo, injúria ou bullying, em que uma orientação religiosa dominante sobreponha às demais.

Portanto, são sobre essas bases que compreendemos que um dos objetivos centrais da educação e da formação de professores é ir além de promover o respeito às diferenças. Acreditamos na importância de desenvolver um diálogo de fronteira entre lugares epistêmicos, visando a construção de uma escola com projetos político-pedagógicos em prol de garantir a todos os sujeitos o direito de expressar e praticar sua fé.

1.2 Pós-Colonialismo, Lugar Epistêmico e Lugar Social

O objetivo deste tópico é desenvolver teoricamente a problemática da construção e reconstrução de identidades religiosas e conhecimentos, acreditando que as relações sociais nas escolas advêm da soma dos processos formativos que também ocorrem fora do espaço educacional e que circulam entre os estudantes nas salas de aula.

Para compreender as diferentes visões religiosas que compõem a comunidade escolar é necessário identificar, levantar e sistematizar as orientações dos alunos e seus lugares sociais, independentemente de quaisquer condições materiais existentes, mas, sobretudo, seus lugares epistêmicos. Para isso, passa a ser fundamental identificar as teorias do conhecimento por eles reconhecidas, possível tanto a partir de uma reflexão racional, quanto através de construções subjetivas observadas (Bhaskar, 1996), produtos de sua comunidade e cultura por nós sistematizadas (Geertz, 2008; Vainfas, 1997).

Compreendemos que professar uma religião não pressupõe obrigatoriamente ter uma cor, etnia ou classe socioeconômica específicas, bem como não exige um território determinado. Em contrário, compreendemos que assumir uma religião pressupõe concordar com vínculos, opções e filiações de ideias, estas que são orientadas por vínculos afetivos, familiares, que circulam nos meios de comunicação como internet e propagandas, ideologia político-partidária, bem como por concepções adquiridas no percurso educacional.

Essa análise remete a um debate presente na academia brasileira entre lugar epistêmico e lugar social como categorias de influência para a construção do conhecimento de indivíduos e grupos. Ou seja, fatores epistemológicos e ontológicos que atuam na constituição do ser e suas relações de alteridade epistêmica.

Sendo assim, para analisar os sujeitos do conhecimento religioso na escola, suas orientações sobre si e sobre o outro e, por consequência, a construção do discurso social, é necessário diferenciar e explicar lugar epistêmico, lugar social e conhecimento situado. Para isso, escolhemos mobilizar autores de escolas de pensamento pós-coloniais.

Em um estudo historiográfico intitulado *Subaltern et Postcolonial Studies* (2010), o sociólogo Jacques Pouchepadass nos fornece um riquíssimo quadro teórico para compreender as fases dos movimentos subalterno e pós-colonial desde o seu início. Historiografia que esclarece concepções iniciais e que, por vezes, é fonte de imprecisões na atualidade.

Inicialmente, na década de 80, ao convergirem com a corrente do pós-colonialismo, os subalternistas indianos adotaram a chamada “história vista de baixo” e o marxismo crítico de Gramsci, reconhecendo o povo como dotado de agência e cultura como base para confrontar as correntes historiográficas até então dominantes, como a história colonial britânica e a historiografia indiana oficial (Pouchepadass, 2010, pp.636-37).

Ao final da década de 80, inspirados pelo *Orientalismo* (1978) de Edward Saïd, o foco do grupo muda para a busca pela desconstrução dos discursos elitistas. Saïd orienta, portanto, um anticolonialismo para pensar a exploração colonial não apenas através do ponto de vista material, mas também através do ponto de vista da exploração epistêmica, ou seja, uma exploração que essencializou e hierarquizou o “outro” pelo ocidente (Pouchepadass, 2010, p. 638).

Cabe aqui apresentar a crítica de Antônio Manuel Hespanha, em seu livro *Filhos da Terra* (2019), em relação a interpretação de Saïd. Hespanha, ao tratar da problemática da construção de identidades no período colonial, chama a atenção para o erro de essencializar também os europeus como conquistadores que impuseram sua cultura e identidade nas colônias. Ao contrário, Hespanha nos coloca justamente um processo de alteração das identidades, dos papéis sociais e políticos a partir tanto da colonização quanto da descolonização. Dessa forma, todos os espaços culturais envolvidos nos processos de exploração colonial sofreram reinterpretações e adaptações por seus sujeitos endógenos e exógenos (Hespanha, 2019, p. 274).

Contudo, a partir da reviravolta provocada pela obra de Saïd, os estudos pós-coloniais passaram então a refletir cada vez mais sobre a construção de identidades durante a situação colonial, considerando, por exemplo, o impacto do encontro de culturas tanto no colonizador, quanto no colonizado e, dessa forma, possibilitando a formação de um terceiro espaço de enunciação, a saber, hibridismos culturais, mestiçagem, transculturação etc. (Pouchepadass, 2010, p. 641).

Por outro lado, e avançando no anticolonialismo do colonizado, temos a importante contribuição dos autores francófonos Albert Memmi, Aimé Césaire e, principalmente, Frantz Fanon, este que Pouchepadass entende ser o mais importante para compreender a virada semiótica do movimento pós-colonial, pois entende como crucial seu olhar para a textualidade

do colonialismo. Ou seja, Fanon olha para a luta dos subordinados como lutas de representação em prol da desconstrução dos discursos de poder e do pensar toda problemática da construção das identidades no mundo pós-colonial (Pouchedass, 2010, p. 642-43).

Concluindo e dando sua contribuição, Pouchedass considera importante refletir sobre uma série de questões: a diversidade de projetos coloniais; se a história não é mais do que um mito ocidental; se podemos escrever uma história que escapa da armadilha do eurocentrismo; se podemos admitir a ideia de uma história mundial única, deixando à margem a narração do terceiro mundo sobre o ocidente; e, finalmente, se seria mesmo o capitalismo uma invenção exclusivamente europeia (Pouchedass, 2010, pp.644-45).

Entendemos a partir dessas contribuições que compreender possíveis intolerâncias no espaço educacional a partir dos processos formativos de alunos e professores que os orientam socialmente, à princípio seria o mesmo que tentar compreender o colonialismo a partir de interpretações únicas. É importante levarmos em consideração que os sujeitos na escola estão o tempo todo circulando conhecimento e experiências adquiridas em diferentes espaços sociais de formação. Então, seus lugares epistêmicos caracterizam a escola como um lugar plural, onde podem ser criticados, expandidos ou modificados. Em outras palavras, por exemplo, através de uma relação dialógica um aluno preconceituoso pode mudar sua forma de pensar em relação ao outro através do contato com visões respeitosas sobre a diversidade.

Dialogando com esta reflexão, é importante ressaltar dois autores da escola decolonial latino-americana essenciais para compreender outras leituras do projeto colonial. Ao trabalhar a colonialidade do poder, o sociólogo peruano Anibal Quijano endossa a questão da diversidade de projetos coloniais levantadas por Pouchedass ao criticar a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, esta que entende processos homogêneos e contínuos. Ao contrário, utiliza a experiência da colonização na América como exemplo da heterogeneidade do capitalismo (Quijano, 2005, pp. 116-117).

[...] o padrão de poder mundial que se conhece como capitalismo é, fundamentalmente, uma estrutura de elementos heterogêneos, tanto em termos das formas de controle do trabalho recursos-produtos (ou relações de produção) ou em termos dos povos e histórias articulados nele. Em consequência, tais elementos se relacionam entre si e com o conjunto de maneira também heterogênea e descontínua, ou mesmo conflitiva. (Quijano, 2005, p.117).

Interessa, portanto, a análise de Quijano acerca da heterogeneidade da história dos povos articulados na colonização, esta que também pode ser identificada na constituição dos seus

saberes oriundos de vários processos de hibridismos e circularidade cultural, ao contrário de apontar apenas para uma imposição da cultura europeia sobre os saberes nativos da América.

Segundo a mesma linha de Quijano, o semiólogo argentino Walter Mignolo apresenta que além de identificar a heterogeneidade da formação colonial, com seus diversos graus e níveis de hibridização, é de igual forma importante reconhecer a pluralidade de interpretações para esses processos, trazendo para o debate pós-colonial a problemática das hermenêuticas (Mignolo, 2009, p. 182).

Mignolo apresenta como alternativa à hermenêutica discursiva filosófica que implica na homogeneidade da tradição e dos sujeitos de conhecimento, remetendo ao universalismo da interpretação eurocêntrica considerada por ele “monotópica”, uma compreensão de que “a semiose colonial pressupõe mais de uma tradição, e, portanto, exige uma hermenêutica diatópica ou pluritópica [...]” (Mignolo, 2009, p.182). Entendemos, portanto, a impossibilidade de garantir uma única interpretação para a heterogeneidade colonial, como, por exemplo, a própria justificação da formação dos sujeitos através do hibridismo; mas, todavia, compreender que cada sujeito daquele período, assim como cada pesquisador contemporâneo que se debruce sobre os projetos coloniais, tem sua forma de ver e interpretar-se, bem como de ver e interpretar o outro.

A partir dessas compreensões e adotando as proposições heterogêneas e pluritópicas do decolonialismo de Quijano e Mignolo, bem como as críticas de Pouchepadass, devemos considerar a crítica pós-colonial a partir dos diversos lugares epistêmicos construídos nos encontros e desencontros do processo colonial.

Analisando, por sua vez, a realidade educacional, seríamos tão diferentes da visão eurocêntrica se somente considerássemos que a visão intolerante que emerge em sala de aula é resultado da construção (neo)colonial de um cristianismo fundamentalista, por exemplo? Ou deveríamos considerar as várias interpretações e heterogeneidades presentes nas várias epistemologias cristãs e tudo que pressupõe sua relação com o mundo? E, mais importante, como essas epistemologias são interpretadas racionalmente e subjetivamente pelos alunos, para então serem acionadas na hora de expressar seus pensamentos?

Concordamos com uma abordagem que priorize a problemática da construção das identidades comunitárias epistêmicas no colonialismo e no pós-colonialismo, pois compreendemos que seu lugar social traduzido, por exemplo, em suas condições materiais, por si só não é suficiente para definir a construção do conhecimento dos indivíduos, suas orientações sobre si e sobre o “outro”. As condições materiais são elementos do lugar social, este que, por sua vez, é um dos lugares acionados para a reflexão sobre o ser. Contudo,

ressaltamos a necessidade de compreender também o lugar epistêmico do conhecimento, ou como Ramón Grosfoguel (2010, p. 46) define, o lugar geopolítico e corpo-político do conhecimento.

Em seu artigo, intitulado *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global* (2010), Grosfoguel busca diferenciar lugar social e lugar epistêmico, se distanciando do primeiro e entendendo que todo conhecimento se situa a partir do *locus* da enunciação, este que para ele é o lugar geopolítico e corpo-político do conhecimento que, por sua vez, não está, necessariamente, vinculado ao lugar social étnico-racial, sexual e de gênero. Nas palavras do autor:

Eis que se torna importante distinguir “lugar epistêmico” e “lugar social”. O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno (Grosfoguel, 2010, p. 46).

O que o autor quer dizer é que todo conhecimento é situado, entretanto, esse local não é necessariamente resultado da posição social ou material do sujeito, mas sim a partir das vinculações construídas através da reflexão consciente ou inconsciente sobre si mesmo e sobre o outro, pois, como ele mesmo define, “o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (Grosfoguel, 2010, p. 46).

Relacionando os diferentes aspectos teóricos elencados, percebemos vinculações entre Grosfoguel, Mignolo, Quijano, Pouchedadass e Bourdieu. Em uma análise macro, compreendemos que o êxito do sistema colonial moderno está em impor seu modo de pensar, sentir e viver sobre os dominados, e, em uma análise micro, um ponto de vista (ou gosto) dominante teria seu êxito ao silenciar os demais dentro de um corpo social. Desta forma, ao analisarmos uma realidade escolar devemos considerar a heterogeneidade de discursos oficiais incorporados nas visões religiosas de estudantes e os diferentes lugares epistêmicos em um colégio, estes que não podem ser definidos apenas por sua localização territorial – lugar social.

Portanto, partindo desse pressuposto analisaremos no próximo tópico a construção e situação dos saberes em um microcosmo social, bem como as diversas influências que atuam sobre sua realidade.

1.3 Influências externas e internas à educação na produção de intolerâncias religiosas: um olhar para a extrema direita

Através de nossas análises anteriores compreendemos que o conhecimento não está situado somente no lugar social dos sujeitos, mas que é principalmente construído através das suas vinculações epistemológicas. Entendemos que os sujeitos são produtores dotados de agência sobre a constituição do seu próprio ser, mesmo quando tais vinculações são realizadas de forma subjetiva, fugindo da objetificação ou do entendimento de que são produtos exclusivos do local onde seus pés pisam.

É sobre esse ponto de partida que Donna Haraway, em seu artigo *Saberes localizados* (2009), propõe uma alternativa ao relativismo do conhecimento em prol do conhecimento situado e corporificado e, por isso, localizável. Para Haraway, um conhecimento não se situa na totalização ou visão única, este que obscurece sua fonte de poder, mas sim nos “saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão” (Haraway, 2009, p 23).

Dessa forma, ao contrário de considerar o conhecimento através de um lugar único e totalizante como, por exemplo, considerar que o lugar da intolerância de um cristão reside unicamente no seu reconhecimento como cristão, deve-se considerar os diversos lugares epistêmicos que atuam na construção desse saber intolerante. Por exemplo, esse cristão pode ser intolerante no que diz respeito às religiões de matriz africana, mas pode não ser intolerante quanto a judeus, pois seu conhecimento pode estar amparado em uma lógica de conexão judaico-cristã. Vejamos, esse cristão pode nunca ter pisado em uma sinagoga, ou nunca ter conhecido um judeu, entretanto, pode participar de uma denominação específica dentro do cristianismo que valoriza as tradições judaicas e sustenta epistemologicamente que o povo de Israel é seu irmão e que merece ser tolerado, amado.

Esse diverso lugares epistêmicos em perspectiva possibilitam traçar, por exemplo, as influências externas belicosas para educação. Nesse sentido, enfocaremos neste tópico os atores de influência dos projetos conservadores da extrema direita, permitindo compreender o estado atual da belicosidade na educação brasileira, explicada pelo avanço do conservadorismo extremista sobre a escola, por se tratar de um espaço vital na sociedade para circulação, construção e crítica de saberes.

Esse foco advém da compreensão de que a extrema direita brasileira do século XXI se inspira em ideologias fundamentalistas cristãs contrárias a qualquer promoção da diversidade na esfera pública. Assumindo projetos contra o ensino crítico, seus adeptos consideram a

discussão partidária uma ameaça direta aos sujeitos por eles compreendidos como tradicionais da civilização ocidental judaico-cristã.

Essa extrema direita, hoje centralizada na figura do ex-presidente Jair Bolsonaro, enxerga professores e gestores comprometidos com diálogos interculturais como inimigos em um contexto de guerra cultural (Accioly, Silva & Silva, 2023), na qual família e igreja (bem) devem combater os “doutrinadores esquerdistas” (mal) em prol da verdadeira liberdade na educação.

A guerra cultural bolsonarista [...] se apropria de um discurso pretensamente cristão para impor uma concepção dogmática e reacionária de cristianismo que comprehende a sociedade como uma realidade cindida pela luta do bem contra o mal - na qual o bem se identifica com a moral cristã ocidental, branca e patriarcal e o mal representa tudo o que, em sua visão, se afasta disso (Accioly; Silva & Silva, 2023, p.45).

Esse conjunto ideológico atua no imaginário cristão da sociedade, mobilizando seus lugares epistêmicos e interferindo diretamente no processo educacional quando penetrado nas famílias via contato com ideologias propagadas em algumas igrejas. Se trata de uma rede de transmissão da extrema direita bolsonarista que, compreendendo igreja, política, redes sociais, pais e filhos, pode afetar diretamente as relações sociais interreligiosas e políticas na educação pública.

Portanto, selecionamos alguns autores para pensarmos as referências dessa rede e toda sua exploração político-religiosa que visa estabelecer um projeto educacional intolerante com a diversidade.

Um importante referencial para pensarmos as influências políticas e sociais que atuam no sentido de (re)produzir preconceitos na sociedade foi desenvolvido pelo sociólogo Karl Mannheim. Em sua obra *Ideologia e Utopia* (1972), o autor traça algumas proposições teóricas para pensar que o conhecimento, as ideias, as mentalidades, os modos de compreensão e orientação na agência do mundo são determinados e condicionados⁸ por contextos situados, como grupos, seitas, denominações religiosas e gerações. Contudo, tais contextos

⁸ Devemos considerar que Mannheim, ao utilizar termos “determinado” e “condicionado” na construção do conceito de lugar epistêmico, escrevia em um contexto fortemente influenciado pelo positivismo e pelas pedagogias tradicional e comportamentalista. Por exemplo, concepções presentes em Durkheim sobre a função da escola, esta que deveria moldar os comportamentos dos alunos a partir dos valores aceitos pela sociedade, e na organização científica do trabalho de Taylor, que propunha condicionar os tempos e movimentos do trabalhador (Aranha, 2006, Cap. 10). Em contrapartida, podemos pensar os lugares epistêmicos como lugares orientados por um pensamento hegemônico, mas sem excluir diversidades e diferenças – outras orientações: diferenciar geopolítica do conhecimento e geopolítica do território (Grosfoguel, 2010).

condicionantes podem ser alterados a partir de uma função utópica, ou seja, quando um sujeito em um estado de não conformação com a sua realidade age para alterá-la (Mannheim, 1972).

Essa compreensão dialoga com a proposta de Haraway no sentido de pensar a construção de conhecimento como resultado de uma série de fatores críticos e localizados em rede, ou seja, possibilidades de circularidade e negociações. Portanto, compreendemos, a partir dessas proposições, que existem forças externas com capacidade de agirem sobre as epistemologias, o que ocorre, por exemplo, com o acesso à educação ou a determinadas influências políticas.

Nesse sentido, a proposição de Mannheim de pensar a modernidade como construção a partir da mobilização de epistemologias nos possibilita estabelecer que o cenário político do tempo presente brasileiro, compreendendo o avanço da extrema direita e, por consequência, suas ideologias política e religiosamente combativas, vem se constituindo como palco para a ação das ideologias sobre lugares epistêmicos, levando ao aumento dos embates religiosos e, por sua vez, dos casos de intolerância.

Da mesma forma, essa tendência pode ser identificada no âmbito educacional, visto que indivíduos se relacionam colocando em prática os saberes originados de seus lugares epistêmicos. E de quais lugares estamos falando? Quais epistemologias estão sendo mobilizadas pelo discurso intolerante da extrema direita e atingindo diversos espaços públicos, inclusive as escolas? Além da guerra cultural mencionada anteriormente, o discurso intolerante da extrema direita brasileira também é fruto de uma epistemologia político-religiosa vinculada à uma interpretação política, social e religiosa do Estado moderno de Israel, enquanto modelo de sociedade.

Os autores Michel Gherman e Gabriel Mizrahi, no artigo *A dupla negação dos judeus em tempos de Bolsonaro* (2022), estabelecem que a partir de seu discurso no Clube Hebraica do Rio de Janeiro, em 2017, Bolsonaro e a extrema direita brasileira produziram um apagamento dentro da comunidade judaica daqueles judeus considerados progressistas, laicos e de esquerda. Esse movimento contra toda a pluralidade dentro da comunidade produziu uma noção de Israel e judeu imaginários – o que seria um verdadeiro judaísmo fundamentado em alguns eixos, como o masculinismo, a branquitude, o liberalismo econômico e o armamentismo, afirmindo um lugar epistêmico de judeu sobre os demais. Segundo os autores,

O Estado de Israel começa a ser imaginado, portanto, como uma sociedade majoritariamente branca, rica e conservadora. O que é imaginado sobre Israel passa a ser o projeto político da extrema-direita brasileira em muitos aspectos. Na economia, Israel é a “start-up nation”, paraíso liberal da inovação e do

empreendedorismo, sem que o Estado atrapalhe o desenvolvimento. Ao mesmo tempo, Israel possuiria um exército forte, uma população armada, capaz de enfrentar seus inimigos (árabes) e fazendo uma administração exemplar das minorias em seu país, isolando os palestinos em seus territórios (Gherman & Mizrahi, 2022, p.174).

Uma vez conceituada a Israel Imaginária da extrema direita, os autores ressaltam também sua característica cristã, importante para compreendermos as vinculações epistêmicas com as denominações evangélicas. Nas palavras dos autores,

Segundo a escatologia cristã dispensacionalista, adotada por várias denominações evangélicas neopentecostais, a existência de Israel é necessária para o retorno de Jesus. Através do neopentecostalismo, o Estado de Israel é percebido como a Terra de Israel bíblica, sagrada, que viabiliza a chegada desse salvador. [...] Em Israel imaginário, o messianismo cristão encontra o projeto político de nação da extrema-direita. O berço e o centro da chamada civilização judaico-cristã (Gherman & Mizrahi, 2022, p. 175).

Se o evangélico bolsonarista, portanto, está extremamente alinhado à perspectiva milenarista sobre o judaísmo, ou seja, da realização do reino de Deus no mundo, tendo a Israel imaginária como modelo de civilização e porta para a volta de Cristo, provavelmente observaremos algumas dessas características ao ir a campo levantar os quadros de intolerâncias religiosas nos colégios, pois vivemos em um país de maioria cristã, religião que se encontra cada vez mais diversificada em matéria de doutrinas, principalmente em áreas de menor renda⁹. Sendo assim, é possível pensarmos em uma tentativa de exploração política do lugar epistêmico da religiosidade cristã evangélica no Brasil, visando construir um projeto de nação baseado em usos inflamados da fé, provocando uma reação contra uma minoria que professa outros credos, originários de outros lugares epistêmicos presentes em nossa sociedade.

Portanto, essa tendência gerada por posições intolerantes e extremistas se relaciona diretamente com a educação quando compreendemos que a violência entre lugares epistêmicos é transmitida para as novas gerações através, dentre outros fatores, da já mencionada rede da extrema direita – gerações estas que vão ocupar lugares na escola. Sendo assim, se tomarmos como campo para desenvolver nossas observações e análises um colégio localizado e posicionado (lugar social e lugar epistêmico) a partir de uma determinada influência religiosa

⁹ Olhando para áreas periféricas do Rio de Janeiro, Araújo e Cortado (2020) apresentam dados do Censo de 2010 e do Instituto Pereira Passos, apontando a Zona Oeste da cidade como uma das áreas com maior proporção de evangélicos por bairro: Santa Cruz (36,9%) e Campo Grande (36,4%), por exemplo. Ademais, olhando para o cenário nacional, verificamos um aumento significativo do número de evangélicos segundo o Censo de 2022: crescimento de 61%.

desse viés cristão belicoso, encontraremos provavelmente alunos orientados a se localizar e posicionar com bastante preconceito diante, por exemplo, de um estudo sobre cultura africana ou indígena. Mais grave, essa questão provavelmente incidirá sobre estudantes com outras referências e lugares epistêmicos minoritários, fazendo-os se sentirem acuados ou colocando sua orientação para debate em um contexto de preconceito religioso.

Dessa forma, após todas essas análises, acreditamos não ser possível pensarmos nos diversos sistemas de pensamento que compõem uma sala de aula como sendo frutos de um lugar social comum baseado em seu território. Ao contrário, vimos que o pós-colonialismo pressupõe uma problemática de construção de identidades e, por consequência, uma problemática de interações, de lugares epistêmicos, geopolíticos e corpo-políticos de conhecimento.

Para compreendermos toda essa rede de circularidade, com suas influências sociais e políticas na formação dos sujeitos que compõem o espaço educacional, é necessário levar em consideração todos os elementos presentes na construção dos discursos nas escolas.

Sendo assim, nos dois últimos tópicos abordaremos nossa metodologia e os métodos para coletar e analisar os dados sobre intolerâncias religiosas na Educação Básica, sempre levando em consideração a pluralidade de epistemologias vinculadas aos mais diversos projetos políticos e culturais de sociedade que são passíveis de serem observados em espaços de aprendizagem formal.

1.4 Etnografia, História Oral e estudos de caso sobre práticas religiosas na escola

A primeira parte deste capítulo privilegiou a teoria da pesquisa para compreensão das intolerâncias religiosas nas escolas, o que David Bloor denomina de teorias estabelecidas que localizam e posicionam eventos típicos e recorrentes (Bloor, 2009, p.41). Todavia, uma vez realizada essa análise, torna-se importante refletirmos sobre o ponto de partida complementar, ou seja, partir das investigações empíricas para construir teorias que expliquem os eventos típicos e recorrentes.

Portanto, neste tópico abordaremos as possibilidades de pesquisa qualitativa da realidade expressa pelos sujeitos em seu local de vivência e atuação social e epistêmica. Dentre elas, elencamos a Etnografia, especificamente da prática dos sujeitos na escola, a História Oral, a partir dos acontecimentos vivenciados na escola envolvendo diversos sujeitos, e o Estudo de Caso, como, por exemplo, o estudo de ocorrências escolares.

Compreendemos os sujeitos como produtores de conhecimento, de forma que não são

meros reprodutores dos sistemas de pensamento que atuam em seu lugar social, mas que se compõem a partir de uma série de referências epistemológicas e ontológicas que integram sua forma de se orientar no mundo. Assim sendo, os pontos de partida dos sujeitos devem ser, agora, pensados a partir do que expressam em seu local de atuação social e epistêmica, como a escola, através de pesquisa qualitativa da sua realidade, possibilitando identificar tanto seus lugares sociais, quanto compreender os lugares epistêmicos que orientam suas formas de agir, sua compreensão de si e do outro, além dos possíveis níveis de circularidade entre eles que atuam na formação de identidades comunitárias epistêmicas na escola.

Começando pela Etnografia da Prática Escolar, André e Lüdke (2018) a compreendem como possibilitadora de uma coleta de informações que respeita as visões e ações dos sujeitos, partindo, dessa forma, pela não intervenção da teoria do pesquisador durante o levantamento dos dados.

As autoras ressaltam dois importantes pressupostos da Etnografia. Primeiramente, no que diz respeito ao lugar social, a hipótese naturalístico-ecológica compreende o comportamento humano como resultado da influência de seu contexto; por outro lado, a hipótese qualitativo-fenomenológica propõe a busca pela compreensão dos referenciais mobilizados pelos sujeitos para interpretar seus sentimentos e orientar suas ações, estes que identificam seus lugares epistêmicos (André & Lüdke, 2018, p.17). Portanto, é objetivo do pesquisador levantar e compreender a ação desses dois pressupostos nos sujeitos da pesquisa com o intuito de identificar os sistemas de significação por eles expressados.

Realizado esse objetivo, podemos relacionar os sistemas de significação dos sujeitos com o que Karl Mannheim define como “conhecimento situacionalmente determinado” (Mannheim, 1972, pp.73-5), este que é construído pelos sujeitos no espaço de encontro entre diferentes formas de experiência – como as que ocorrem na escola. Portanto, é nesse espaço de colisão que os sujeitos se voltarão para um exame de si mesmos e sobre suas determinações sociais, podendo, a partir de tomadas de consciência situacional, emancipar-se ou reafirmar-se, em outras palavras, definir e/ou redefinir seu lugar epistêmico.

Acerca da História Oral, Florence Descamps (2010) estabelece que ela conserva um lugar privilegiado na história das memórias comunitárias, religiosas, partidárias, sindicais, políticas, sociais, culturais, locais e nacionais, bem como suas técnicas permitem acessar as representações do “si” e do “mundo” (Descamps, 2010, pp. 396-398). Indo além, Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira (2006), ao defenderem a História Oral como metodologia, citam que ela é capaz suscitar questões, formular perguntas para serem respondidas através da teoria (Amado & Ferreira, 2006, p. XVI).

Partindo desses pressupostos, a metodologia da História Oral é importante para identificar o conhecimento situacionalmente determinado e, por consequência, os lugares epistêmicos dos sujeitos através do relato direto de suas experiências no campo, permitindo ao pesquisador o acesso aos diferentes pontos de vista presentes na escola.

Assim procedendo, poderemos definir que “o conhecimento histórico deve sempre partir da suposição de que existem esferas de pensamento em que seja impossível conceber uma verdade absoluta, independente dos valores e da posição do sujeito, e sem relações com o contexto social” (Mannheim, 1972, p.105). Portanto, estamos partindo da compreensão de que os indivíduos e grupos sempre expressam suas ideias a partir de um sentimento de congruência com a realidade e, dessa forma, esses vários modos de experienciar a realidade podem se tornar uma explicação para os conflitos sociais (Mannheim, 1972, p.124-25).

Se examinarmos os vários tipos de juízos ontológicos com que os diferentes grupos se apresentam, começamos a suspeitar que cada grupo parece mover-se em um mundo de ideias separado e distinto, e que estes diferentes sistemas de pensamento, frequentemente em conflito um com o outro, podem ser em última análise reduzidos a diferentes modos de experimentar a “mesma” realidade (Mannheim, 1972, p.125-26).

Esses diferentes modos de experimentar a mesma realidade nos leva a multiplicidade dos pontos de vista que, para Mannheim, fundamenta qualquer pesquisa empírica. Devemos, portanto, reconhecer que cada ponto de vista é limitado em si mesmo, e a compreensão do todo parte desse reconhecimento, ou seja, ao procurar interpretar etnograficamente e pela história oral o contexto educacional devemos considerar que um processo de pesquisa inclusivo se dá pela identificação da estruturação e ação dos pontos de vista, conhecimentos situados e lugares epistêmicos específicos e, por isso, conflitantes entre si (Mannheim, 1972, p.129-131).

Nesse sentido, a compreensão educacional de Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) torna-se importante para o pesquisador avaliar os pontos de vista identificados. Para Freire, a educação deve ser sempre um processo dialógico, ou seja, o professor deve sempre possibilitar aos alunos se pensarem como sujeitos históricos no intuito de compreender e confrontar as epistemologias que mobilizam seu agir, ao mesmo tempo em que dialogam com outros pontos de vista (Freire, 1996, p.15). Todavia, como apontado anteriormente, esse diálogo também possibilita a mobilização de construções preconceituosas em relação aos demais pontos de vista, justamente por serem conflitantes e limitados em si mesmos.

Adotando esses pressupostos, através da História Oral o pesquisador tem a possibilidade de identificar se as práticas educacionais analisadas concordam com uma orientação freireana, no sentido de promover uma conscientização acerca da especificidade de cada ponto de vista, bem como um diálogo de fronteira entre eles, facilitando um entendimento entre os alunos de que a formação do todo se dá pelo conjunto desses vários lugares epistêmicos limitados em si.

Essa definição que Mannheim apresenta acerca da especificidade e limitação dos pontos de vista, em última instância, nos leva a adotar uma postura metodológica prudente de aproximações sucessivas aos pontos de vista dos sujeitos do conhecimento, procurando compreender, através do que Geertz (2008, p.10) entende como descrição densa, os diversos contextos por eles expressados que descrevem e significam a cultura analisada. Ademais, é fundamental uma prudência epistêmica por parte do pesquisador para que este não caia no egocentrismo característico de posturas extremistas para imaginar que os pontos de vista inventariados correspondem a totalidade epistêmica da realidade cultural na qual está se debruçando.

Portanto, compreendemos que além de uma análise sobre a intolerância dos sujeitos da pesquisa, o pesquisador deve preocupar-se em não aderir uma postura autoritária que não comprehende, não tolera e não dialoga com suas próprias epistemologias. Tratamos, então, de um pressuposto metodológico para o pesquisador que visa não somente se aproximar, mas também respeitar as perspectivas dos sujeitos, afastando-se da manipulação das fontes e da fabricação de um conhecimento desejado.

Por fim, acerca dos estudos de caso, Triviños (1987) os definem como uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (Triviños, 1987, p.133). O autor considera duas circunstâncias para sua realização. Por um lado, há a possibilidade da busca pela compreensão da natureza e abrangência do objeto estudado, por exemplo, a investigação do ambiente que circunda o objeto de estudo; e, por outro lado, acerca da complexidade de um estudo de caso, a escolha de uma abordagem que priorize as características culturais do local onde o objeto está inserido torna o estudo menos complexo do que um que busque investigar as estruturas fundamentais do fenômeno em questão (Triviños, 1987, p.134).

Portanto, o estudo de um caso específico de intolerância registrado pode servir de referência para interpretação dos levantamentos realizados através da Etnografia e da História Oral, relacionando não apenas os ambientes analisados, esta que seria uma análise dos lugares sociais mobilizados no discurso intolerante, mas também relacionando as estruturas desses fenômenos, ou seja, a relação dos lugares epistêmicos mobilizados entre uma ocorrência

registrada e um depoimento coletado, no sentido de ser possível uma comparação das orientações mobilizadas para a construção dos discursos.

Em conclusão, do ponto de vista metodológico, é necessário para compreender a realidade escolar e sua relação com o campo religioso a identificação dos pontos de vista dos sujeitos; os lugares sociais religiosos expressados por esses sujeitos; a relação entre ponto de vista e lugar social para compreender as influências das determinações sociais sobre os pontos de vista, como por exemplo sua religião, sua classe social, seu território originário e os que transita; os lugares epistêmicos desses sujeitos; a relação entre lugar social, ponto de vista e lugar epistêmico para compreender as construções epistêmicas e ontológicas de conhecimento que orientam seus pontos de vista e que são expressados em maior ou menor grau em seu lugar social; como se dão as relações entre os diferentes lugares epistêmicos com a mesma realidade escolar, por exemplo, as relações interétnicas, interreligiosas e entre posicionamentos políticos; e, por fim, como que esses diversos aspectos podem ser ressignificados na escola, enquanto um lugar social e um lugar epistêmico.

1.5 Observando a intolerância religiosa nas escolas

A partir do estudo teórico-metodológico das características da pesquisa qualitativa em educação abordadas no tópico anterior, podemos estabelecer uma série de possibilidades para obtenção de informações e dados sobre intolerâncias religiosas nas escolas.

Em relação à coleta de informações dos sujeitos no campo, destacamos a observação direta não participante e/ou participante. Esse campo pode ser definido pela sala de aula, na qual um professor propõe um debate sobre intolerância religiosa, sendo possível observar e registrar as proposições dos alunos e, assim como André e Lüdke definem, ser possível se aproximar das “perspectivas dos sujeitos (André & Lüdke, 2018, p.31).

A observação direta, portanto, permite acessar os lugares epistêmicos mobilizados pelos sujeitos no momento da discussão de determinado assunto, tornando possível, mesmo que minimamente, a aproximação com a realidade cotidiana da sala de aula e suas nuances, sendo esse acesso crucial para compreender as estruturas que fundamentam o agir dos sujeitos na escola.

Outra possibilidade para coleta de informações em uma pesquisa qualitativa em educação pode ser a realização de entrevistas, estas que podem ter um roteiro dirigido, o qual limita o entrevistado ao que está estabelecido previamente, ou pode ter um roteiro não-dirigido,

quando então a testemunha é deixada totalmente livre para discorrer sobre o que está proposto, correndo risco de se afastar do tema. Contudo, considera-se o melhor tipo de roteiro para entrevistas aqueles de tipo semidirigido, ou semiestruturado, sendo este um “meio termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto” (Tourtier-bonazzi, 2006, p.237).

De acordo com André e Lüdke, a entrevista com roteiro semiestruturado consiste na ida do pesquisador ao campo com uma preparação prévia, mas o diálogo com a testemunha é construído de maneira recíproca, permitindo que ele discorra sobre o tema a partir do seu olhar e que o entrevistador faça as devidas adaptações para se chegar à informação/análise proposta (André & Lüdke, 2018, pp. 39-40).

Através das entrevistas, portanto, é possível registrar as experiências diretas dos sujeitos como, por exemplo, a vivência de um caso de intolerância religiosa por um professor, acessando diretamente os elementos que atuam na construção de sua narrativa e permitindo compreender sua perspectiva para então tanto relacioná-la com outras experiências, quanto confrontá-la a partir do referencial teórico.

Além da observação não participante e da realização de entrevistas, a análise documental também é um importante instrumento não apenas para a pesquisa qualitativa, como também para a quantitativa. Em relação a educação, a pesquisa documental em registros oficiais do colégio torna possível para o pesquisador acessar informações novas ou complementar informações obtidas através da observação, principalmente quando o acesso direto ao sujeito é impraticável (André & Lüdke, 2018, p.46). Nesse sentido, a pesquisa documental em registros oficiais pode dar ferramentas para o pesquisador compreender a identidade comunitária epistêmica do colégio ao revelar casos de intolerância religiosa naquele espaço, dando mais possibilidades para ele analisar a construção desses fenômenos.

A análise documental pode vir acompanhada de análises qualitativa de conteúdo e discurso a partir de uma análise quantitativa de conteúdo.

A análise de conteúdo e discurso, segundo Maciel H. Silva e Kalina V. Silva, trata de entender como os elementos linguísticos, históricos e sociais que compõem um texto fazem sentido juntos, pois os indivíduos são muito afetados pelas condições sociais e pelo imaginário que os cerca (Silva & Silva, 2009, p.102).

Desta forma, a análise de conteúdo identifica determinadas informações, lógicas, expressões, atores etc., em textos que expressam um discurso (Silva & Silva, 2009, p.102), permitindo estabelecer os termos principais sobre as fontes documentais, quantitativo e qualitativamente, além de estabelecer os princípios (cadeias significantes das expressões

produzidas, enunciadas e recebidas) para a análise do discurso de principais termos utilizados por diferentes grupos.

Em conclusão, a partir das orientações teóricas acerca da problemática da construção de identidades no pós-colonialismo, bem como dos procedimentos metodológicos para levantar e analisar os elementos significantes da formação dos discursos de alunos, professores e gestores educacionais, poderemos compreender nos próximos capítulos a produção e desencontros de ideias, valores e ações de intolerância religiosa na escola, identificando como determinado conteúdo é mobilizado como discurso – localizações e posicionamentos históricos e ideológicos que definem seus lugares sociais e seus lugares epistêmicos – e posto em circularidade pelos sujeitos.

Capítulo 2: Panorama contemporâneo da educação pública no Brasil: projetos políticos educacionais e suas contribuições para intolerâncias religiosas

Objetivamos neste capítulo apresentar um panorama da educação pública brasileira nos últimos anos, especialmente durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), para refletir sobre os impactos de projetos da extrema direita nas relações entre ensino, crença, diversidade e respeito nas escolas públicas.

A relação entre educação pública e o princípio da laicidade do Estado constitui uma das principais questões para análise sobre intolerâncias religiosas na escola. Esse aspecto é especialmente ilustrativo com o que ocorre no Ensino Religioso na atualidade, disciplina rodeada de polêmicas desde sua implementação e desenvolvimento no Brasil. Por exemplo, no Estado do Rio de Janeiro as diretrizes legais para seu funcionamento não estão sendo cumpridas, não sendo observada a distinção entre as concepções de educação religiosa de foco teológico e de perfil pedagógico, consequentemente, caracterizando processos educacionais extremamente danosos para a construção de identidades comunitárias escolares tolerantes, uma vez que essa área se tornou espaço de políticas conservadoras (Junqueira apud Nascimento, 2012, p.99).

Refletir sobre a intolerância religiosa na escola, objeto empírico desta dissertação, significa então compreender como as disciplinas de ciências humanas e sociais efetivam a perspectiva educacional crítica, ou seja, uma educação como prática de liberdade para combater práticas totalitárias (Freire, 1996; Hooks, 2017). Essa perspectiva poderia contribuir para um mundo escolar inclusivo, entendido como o espaço no qual os diversos lugares epistêmicos religiosos coexistem e dialogam, conferindo autonomia para construção e reconstrução de conhecimento pelos sujeitos no enfrentamento de práticas conservadoras.

A partir de estudos sobre a história do Brasil, sobre as dinâmicas sociais ou sobre os conceitos filosóficos das religiões e crenças, percebe-se a contínua luta entre as concepções confessionais, interconfessionais e fenomenológicas, sendo necessária para sua superação uma série de posturas pedagógicas centradas na diversidade religiosa brasileira, como legislação adequada e eficiente; currículo construído para abordar temas sensíveis de forma respeitosa, dialógica e crítica; além de assegurar a autonomia profissional.

Nesse sentido, pretendemos também refletir neste capítulo a trajetória recente de discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como suas reformulações

pelos últimos governos. Esse esforço, por um lado, nos ajudará a compreender os diversos projetos que visam retirar o senso crítico da educação e, em consequência, produzir preconceitos nos espaços escolares. Por outro lado, essa reflexão servirá como base para analisar posteriormente os discursos dos professores que entrevistamos na zona oeste do Rio de Janeiro.

2.1 Educação pública brasileira em reforma: projetos conservadores para o ensino durante o governo Bolsonaro

Para analisar os impactos ideológicos sobre a educação pública brasileira nos últimos anos é necessário compreender os diferentes modelos metodológicos de ensino-aprendizagens ou de relações professor-aluno possíveis de serem aplicados em um sistema de ensino. Maria Mizukami (1986) apresenta algumas dessas abordagens em um trabalho de síntese dos principais pensadores da educação e do comportamento humano, desde Durkheim até Paulo Freire. Para nossa análise, interessa apresentar três: a tradicional, a comportamentalista e a sócio-cultural.

A abordagem tradicional entende a educação como uma instrução a partir de modelos pré-definidos que chegam até o aluno de forma vertical. Nesse sistema, o professor é o grande mestre mediador entre o aluno e o modelo a ser imitado por ele. Em última instância, a educação tradicional privilegia a aquisição de conceitos e informações pré-estabelecidas, em detrimento da formação do pensamento reflexivo (Mizukami, 1986, pp.11-14).

Por sua vez, a abordagem comportamentalista reforça e complementa o modelo tradicional de ensino ao conceber a escola como um local onde conhecimentos são apenas transmitidos. Privilegia-se a transmissão de comportamentos éticos e práticas sociais possibilitadores de controlar o ambiente cultural e social. O papel da escola, portanto, é ser uma extensão do governo, da política e da economia, ou seja, uma agência controladora da sociedade, direcionando o comportamento humano ao contrário de permitir a exploração, descobrimento e redescobrimento do conhecimento (Mizukami, 1986, pp.27-29).

No entanto, contrariando os dois sistemas anteriores, a abordagem sócio-cultural, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, concebe os educandos como principais sujeitos da educação, esta que deve conferir condições para que os alunos tenham consciência de suas realidades para então agir na sociedade, participando ativamente da história. A escola deve ser, nesta abordagem, um local de troca de conhecimento entre professores e alunos visando sempre

seus processos conscientemente, garantindo aos sujeitos condições de compreenderem a si mesmos como capazes de criticarem suas relações no e com o mundo e, nas palavras da autora, identificar “como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando” (Mizukami, 1986, pp.94-96).

Essas três abordagens educacionais são importantes para analisarmos a produção bibliográfica que vem pensando a educação brasileira durante o governo Bolsonaro, articulando o desmonte da lógica inclusiva de ensino, ou seja, a tentativa de passagem de uma educação compromissada com o diálogo entre as diversas expressões culturais da nossa sociedade, incluindo os credos religiosos (abordagem sócio-cultural), para uma educação de modelo tradicional e comportamentalista, esta que beneficia tanto projetos conservadores retrógrados de nação, quanto grupos interessados na parte mercadológica da educação.

Nesse sentido, para refletirmos sobre intolerância religiosa em escolas públicas, é necessário considerar alguns autores para compreender, dentre outras questões, como chegamos a um estágio de desesperança acerca da afirmação da laicidade do Estado; como a formação de professores torna-se ineficiente para dialogar com a diversidade encontrada em qualquer sala de aula; e, em última instância, como grupos políticos conservadores e extremistas atuaram direta e indiretamente na produção de preconceitos nos espaços públicos de sociabilidade, especialmente durante seu exercício no executivo federal.

Contrapondo a suposta “boa moral” conservadora e cristã com a doutrinação “esquerdistas” e “desvirtuante” de professores, principalmente nas disciplinas de ciências humanas e sociais, encontramos análises importantes sobre os sistemas de pensamento que mobilizam alguns dos fundamentos para o fortalecimento de um conservadorismo radical sobre a educação durante o governo Bolsonaro.

Em relação à violência religiosa na escola e à dificuldade de garantir a aplicação das leis 10.639 e 13.298, duas das heranças do racismo epistêmico (Marinho, 2022), Tayná L. de Maria (2023), no artigo “Fundamentalismo, intolerância e a educação: um breve panorama histórico do movimento fundamentalista cristão”, enfatiza que a violência com viés religioso é frequentemente utilizada politicamente para deslegitimar a educação crítica, taxando-a de doutrinadora. Todavia, a autora também enfatiza que a educação promovida pela extrema direita é profundamente doutrinadora, no sentido que desumaniza experiências mecanizando o ensino através de uma visão cristã conservadora e universalizante, legitimando comportamentos agressivos tanto de parte de alunos quanto de professores.

A autora também entende que certos movimentos, como o Escola Sem Partido, apesar de apresentar uma narrativa de imparcialidade e neutralidade política, são projetos com forte

caráter fundamentalista cristão, uma herança da violência importada dos EUA. Nesse sentido, ao proibir atividades que possam entrar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes, o Escola Sem Partido busca construir um modelo de educação que evita debates essenciais sobre inclusão, direitos humanos, liberdade religiosa etc.

Dialogando com essa perspectiva e reafirmando a tendência religiosa na educação durante o governo Bolsonaro, Luiz Antônio Cunha (2022, p.10) reflete sobre o posicionamento do pastor presbiteriano Milton Ribeiro ao ser nomeado para o cargo de ministro da educação em 2020. O então ministro, segundo o autor, “declarou que seu papel no MEC era mais espiritual do que político [...]. Presumiu que foi Deus quem o guindou a essa posição”. Tal posicionamento, portanto, confere sentido a outras declarações e projetos de lei defendidos por Ribeiro, por exemplo, a instituição do ensino escolar em casa pelos pais (*homeschooling*) e a ideia de que as próprias igrejas poderiam servir como alternativa à educação nas escolas.

Roberto Leher e Maria R. S. dos Santos (2023) complementam as análises de Cunha indicando as ações do pastor Milton Ribeiro durante seu período no cargo mais alto do MEC como um exemplo da guerra cultural bolsonarista contra seu principal alvo, os professores. Entendemos, sobretudo, que a defesa de versões alternativas à educação formal como *homeschooling* é parte fundamental do projeto da extrema direita de deslegitimar educadores e as instituições de ensino em si.

Ademais, os autores apresentam dez eixos estratégicos da guerra cultural bolsonarista sobre a educação durante seu mandato, apontando para as principais estratégias de instrumentalização do ensino em direção à uma pedagogia opressora. Consideramos, dentre eles:

[...] b) limitar, restringir e, idealmente, impedir a presença de estudantes da Educação Básica das classes trabalhadoras mais exploradas e expropriadas em instituições educacionais públicas (capítulo 5), comprometidas com a formação integral [...];

c) deslegitimar a instituição escolar pública, por meio do *homeschooling* e da conversão da escola pública em escola cívico-militar, subordinando docentes ao aparato policial e atuando no sentido do completo esvaziamento da formação docente (capítulos 7 e 8);

[...] g) acatar e defender o Novo Ensino Médio na formação da juventude e na formação de professores, especialmente por ser um meio de afastar a juventude da formação científica e cultural, incentivando a profissionalização precoce e desvinculada da formação propedêutica (capítulos 4 e 5), restringindo o acesso da juventude ao conhecimento, tolhendo a plena alfabetização dos estudantes no âmbito da Educação Básica;

h) incidir sobre as BNCC (capítulo 6) e a BNC Formação (capítulo 7), objetivando promover um choque dos preceitos da guerra cultural no currículo da Educação Básica (ver confrontos e aproximações com os APHe, capítulo 3), esvaziar a formação cultural dos novos professores e doutrinar com noções advindas da guerra cultural relacionadas aos valores morais, da família e do cívismo segundo a ótica da extrema-direita militar (Leher & Santos, 2023, pp.33-35).

Portanto, esses são alguns dos eixos que, mobilizados pela agenda da extrema direita, usaram politicamente a educação para pôr em funcionamento um projeto de país eugênico, definindo políticas excludentes, deslegitimando o ensino público e atacando a formação de professores para o ensino crítico. Ademais, todos esses eixos do projeto de educação do governo Bolsonaro fazem referência ou extrapolam as definições de educação tradicional e conservadora apontadas no início deste tópico.

Ao limitar a presença de estudantes oriundos das classes trabalhadoras nas escolas públicas, ao converter escolas públicas em cívico-militares submetendo docentes às forças policiais e ao aprovar um novo ensino médio que afasta a juventude da formação científica e cultural crítica em prol de sua rápida e precária absorção pelo mercado de trabalho, a educação brasileira adquiriu caráter tradicional e comportamentalista, no sentido em que passou a educar para interesses econômicos dos grupos de poder. Do mesmo modo, a educação perdeu seu caráter transformador quando passou a prezar pela continuidade de um ensino moral e cívico baseado unicamente nos valores cristãos que muito tem a ver com a moral conservadora de grande parte da sociedade brasileira.

Nesse sentido, quando o projeto político educacional de um governo impõe seus próprios valores sobre o currículo do ensino público de um país, certamente estamos lidando com um projeto educacional falho, falido e fadado a mobilizar as escolas como agentes a serviço dos interesses de um grupo específico, controlando a população e direcionando os comportamentos de acordo com sua visão de mundo.

Parece óbvio, mas é importante pontuar os perigos desse modelo educacional adotado pouco antes e durante o governo Bolsonaro para a convivência interreligiosa nos âmbitos do ensino público. Ao priorizar determinada visão de mundo inspirada em valores cristãos, a escola passa a ser uma extensão de igrejas, correndo o risco de ser completamente incompreensível com o que se mostra diferente de sua doutrina. Portanto, utilizando a classificação dos evangélicos de Anéas (2023, p.31), entendemos que um colégio tradicional e comportamentalista localizado em uma região com presença majoritária de igrejas “conservadoras midiáticas”, as quais enfatizam uma pauta moral intolerante em relação a

demais religiões no âmbito público, torna-se um local extremamente perigosos para manifestações de lugares epistêmicos religiosos minoritários, visto que este estará inserido em uma comunidade escolar com possibilidade de expressar forte identidade preconceituosa contra os demais grupos.

Do mesmo modo, essa belicosidade também é direcionada aos educadores e gestores comprometidos com diálogos interculturais, esses que ao adotarem uma abordagem sócio-histórica tornam-se inimigos da cultura conservadora. Sendo assim, nesse cenário educacional, toda ação de ensino crítico legitima ideologicamente a construção de um discurso militarizado do bem contra o mal por parte de famílias e governantes contra professores que, ao serem rotulados de doutrinadores, são impedidos de promover uma educação orientada à desconstrução de preconceitos através de diálogos interculturais. Legitimando, em última instância, projetos políticos como os já apontados anteriormente: esvaziamento da formação de professores, defasagem das licenciaturas, defesa do *homeschooling* e militarização do ensino público.

Em síntese, esse breve panorama do avanço conservador sobre a educação pública durante o governo Bolsonaro nos ajuda a compreender o aumento das intolerâncias religiosas nas escolas. Todavia, para isso, é importante voltarmos às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, documento definidor dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula de todo o país.

2.2 BNCC: um alvo do avanço conservador sobre a educação pública

Nesse tópico objetivamos compreender os diversos projetos que visam retirar o senso crítico da educação e, em consequência, produzir preconceitos nos espaços escolares, ao analisar as disputas envolvendo a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a função de definir os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos nas salas de aula de todo o Brasil, a BNCC é o documento sobre o qual são desenvolvidos os conteúdos curriculares e, por conseguinte, as bases de identidades comunitárias escolares.

O desenvolvimento desses conteúdos ocorre, portanto, em um espaço político-educacional e por isso espaço visado por diversos grupos sociais interessados em estabelecer para as novas gerações seus projetos, podendo ser conservadores, liberais, socialistas e, inclusive, aqueles ligados a diferentes denominações religiosas.

Dessa forma, a BNCC é um documento imprescindível na orientação dos processos

educacionais de ensino-aprendizagens, podendo ser tradicionais, comportamentalistas e sócio-históricos. Mas também, seu processo de construção e implementação permite compreender o cenário escolar e as disputas políticas entre os diferentes grupos político-ideológicos no país, como, por exemplo, suas ligações com a guerra cultural bolsonarista.

Maria Carolina de Andrade (2023) apresenta todo o cenário anterior a 2018, este que preparou o terreno para as interferências bolsonaristas na educação pública através da BNCC. Cenário este que identifica traços conservadores desde 2013, marcando a disputa em torno do documento por grupos empresariais *vs* grupos reacionários.

A organização não governamental Todos Pela Educação (TPE), apoiados por entidades privadas como a Fundação Lemann, criaram o Movimento pela Base Nacional (MPB) objetivando participar do seu planejamento e implementação. Muito criticada por entidades acadêmicas, devido a sua visão mecanicista do conhecimento, o grupo manteve as discussões dentro do Conselho Nacional de Educação (CNE), apesar de privilegiar os interesses das frações burguesas da sociedade civil (Andrade, 2023, pp. 122-123).

Contrariamente, grupos conservadores e reacionários, como o movimento Escola Sem Partido e seu líder Miguel Nagib, questionavam os rumos “ideológicos” que a educação brasileira estava tomando, direcionando fortes ataques às discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. Além disso, os reacionários criticaram a aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação, pauta política do deputado Rogério Marinho que visava transferir esse poder para o Executivo, além de atacar uma suposta ideologização esquerdista na BNCC. Segundo ele,

[...] O PT, no poder, negligenciou a tarefa de instruir e concentrou esforços e recursos públicos para influenciar no conteúdo da instrução, visando moldar o estudante e repassar mitologias, clichês e visões reducionistas. [...] A prova disso foram as duas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Qualquer leitura atenta dos documentos mostra que os mesmos visavam a uma engenharia comportamental, usurpando o direito natural da família em moldar a moral de seus membros. O Estado brasileiro, sob o comando da esquerda, ultrapassou a fronteira entre o instruir e doutrinar (Marinho *apud* Andrade, 2023, p.125).

Esse depoimento de Marinho expressa a perspectiva da extrema direita sobre a educação pública. Começando pela definição clara do inimigo (PT), o deputado se refere à educação como instrução, uma abordagem tradicional e comportamentalista que visa retirar o senso crítico dos sujeitos, reduzindo o papel da escola ao repasse de conceitos pré-estabelecidos, estes que, segundo o desenrolar de sua fala, provavelmente são os princípios

que famílias tradicionais deveriam adotar para educar seus filhos. Em síntese, o deputado afirma que as versões “esquerdistas” da BNCC usurpam esse direito da família, conferindo caráter doutrinador ao Estado brasileiro intencionando moldar os alunos através de mitologias.

É importante perceber e analisar o uso do termo “mitologia” para definir os conceitos transmitidos pela “educação esquerdista”. Em termos conservadores e/ou reacionários, tudo o que não vem da moral cristã, dos valores militares ou das práticas sociais hierarquizantes pode ser entendido como mitologia. Por exemplo, abordar gênero e sexualidade, justiça social e doutrinas religiosas não cristãs em sala de aula seria como apresentar aos alunos assuntos diferentes e conflitantes com o modelo de sociedade ideal para esses grupos, além de fugir do entendimento de educação como instrução baseada em valores pré-determinados pela moral das famílias e pelas forças de poder político e econômico.

Nesse sentido, o ataque conservador às versões da BNCC do governo Dilma é um ataque contra a educação progressista, de abordagem sócio-cultural, em prol de uma base onde o diferente não tem lugar, pelo contrário, deve ser combatido. São esses valores que moldaram a educação brasileira após 2016 até 2022. Andrade (2023) ainda cita que após esse acontecimento, contando com apoio de fundações nacionais e internacionais de extrema direita, o Ministério da Educação caiu em mãos liberais e conservadoras. Um exemplo utilizado em sua argumentação é a própria inserção do Ensino Religioso na BNCC de maneira que contrapusesse com o conteúdo científico da Educação Básica. Inclusive, a própria ONU chegou a questionar o caráter conservador que a BNCC apresentava na época, orientação política que Michel Temer e a bancada evangélica já haviam adotado.

O esvaziamento das discussões progressistas na educação pública através da BNCC também é tema de análise da pesquisadora Inês Barbosa de Oliveira (2018). Em artigo intitulado *Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências*, a autora reflete sobre a relação entre BNCC e a Meta 7 do Plano Nacional de Educação¹⁰ (PNE).

A autora aponta que a BNCC aprovada em 2017 é um verdadeiro fracasso para a educação nacional devido à sua filiação teórica antiquada, seu caráter conteudista e estrutura disciplinarista. Para ela, é um equívoco acreditar na eficiência de uma base que pressupõe um currículo único para todo o país, controlado por avaliações de larga escala e um sistema de

¹⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE) define diretrizes e metas decenais para as políticas educacionais. Sua última versão foi para o decênio 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014). A meta nº 7 trata de formas de avaliar e melhorar a qualidade da Educação Básica, abordando índices e programas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

prêmios e castigos que controlam docentes, gestores e estudantes (Oliveira, 2018, p.56). Esses princípios se relacionam com o caráter meritocrático da meta 7 do PNE, pois quando esta propõe que a avaliação da aprendizagem no país seja feita através de índices que desconsideram a pluralidade de situações encaradas por professores e estudantes, acaba por reforçar a exclusão social e privilegiar as instituições com melhores condições para desempenhar as atividades de ensino. Para a autora,

[...] o exame dos processos de discussão que deram origem a BNCC (estratégia 7.1 da meta 7) e dos argumentos elencados pelo governo em sua defesa permite perceber uma intencionalidade privatista e mercantil e um discurso de homogeneização que, como afirmamos acima, reforça e reproduz processos históricos de produção da exclusão social e confirma a profunda e intensa desvalorização da função docente por este governo (Oliveira, 2018, p.56).

Nesse sentido, a BNCC assumiu em 2017 essa perspectiva meritocrática da educação, indo na contramão de uma pedagogia engajada com os diversos problemas sociais do Brasil, enfraquecendo as possibilidades de práticas de ensino-aprendizagens cotidianas que desafiam a exclusão, a dominação e prezam pela “inclusão de valores, conhecimentos e crenças vinculados à solidariedade entre os diferentes e desenvolvida como auto-organização dos saberes/fazeres/valores a partir da complexidade do real e de suas imprevisibilidades” (Oliveira, 2018, p.58).

Dialogando com Bourdieu (2007), esse processo de homogeneização do ensino denunciado por Oliveira favorece legitimações de gostos únicos nas salas de aula do Brasil. A dinâmica dos gostos que se propõe como legítimos funciona através de processos de silenciamentos e exclusões, além da desvalorização do docente diante dos mecanismos de controle pressupostos nas avaliações em larga escala que ajudam a retirar sua função de mediador da circularidade cultural, a partir da qual poderia garantir o espaço necessário para um gosto ou lugar epistêmico minoritário se expressar e, assim, construir uma identidade comunitária escolar respeitosa/dialógica.

É através dessa ideologia que a BNCC adquiriu caráter neocolonial quando não se preocupou em proporcionar um diálogo efetivo com a heterogeneidade da sociedade brasileira. Além disso, o cenário político entre 2017 e 2022, compreendendo uma extrema polarização partidária e ataques a pensamentos progressistas nas diversas esferas do poder público contribuiu para retirar o caráter dialógico e quiçá transformador de disciplinas como História, Sociologia e Filosofia. Renegadas a um certo “segundo escalão de conhecimento” por priorizar

as dinâmicas sociais e questionar o *status quo*, os docentes dessas disciplinas passaram a ser vistos como inimigos doutrinadores, entendidos junto com o PT, o comunismo, Paulo Freire, entre outros pensadores progressistas, como o câncer da educação brasileira, segundo os conservadores e reacionários.

Em resumo, esse contexto de desmonte de uma educação libertadora e inclusiva para promoção de uma educação conteudista, tradicional e comportamentalista entre os governos de Temer e de Bolsonaro contribuiu para o aumento do número de intolerâncias religiosas nas escolas públicas, deixando de priorizar diálogos interculturais e reforçando estereótipos comportamentais de acordo com as posturas ideológicas dos governos da época. Além disso, o avanço conservador sobre a estrutura educacional brasileira contribuiu do mesmo modo para a manutenção do Ensino Religioso que, mesmo estando fora da BNCC do Ensino Médio, foi implementado por alguns Estados com a permissão para ser confessional, como no caso do Rio de Janeiro.

2.3 Breve trajetória do Ensino Religioso no Brasil e suas especificidades do Rio de Janeiro

Nos tópicos anteriores abordarmos algumas nuances dos projetos conservadores sobre a educação pública entre os governos Temer e Bolsonaro, enfocando na guerra cultural que a extrema-direita buscou implementar no ensino através do enfraquecimento ou retirada de abordagens críticas para priorizar abordagens tradicionais e comportamentalistas que buscassem transformar as escolas em braços do governo, ou seja, um lugar de controle político, cultural e moral.

Também abordamos as discussões conservadoras e reacionárias sobre a Base Nacional Comum Curricular que levaram a aprovação de um documento comum para todo o país, sem considerar as diversas dinâmicas sociais em todo território nacional, abordando temas sensíveis de maneira superficial e genérica, além de não contemplar a opinião dos profissionais da educação. Pelo contrário, deslegitimou e enfraqueceu sua atuação crítica e dialógica ao colocar sua avaliação em xeque através de super programas não inclusivos e, por que não, autoritários.

Nesse sentido, abordaremos neste tópico uma disciplina específica e permeada de polêmicas sobre sua trajetória de institucionalização e funcionamento: o Ensino Religioso como disciplina integrante da carga horária do Ensino Básico no Brasil, suas diferentes formas de abordagem e seu funcionamento específico em nosso campo de pesquisa, a saber, a Educação Pública Estadual do Rio de Janeiro.

Buscaremos compreender como sua aplicação de maneira confessional e proselitista contribui significativamente para a manutenção de desconhecimentos e estereótipos sobre as religiões e religiosidades não hegemônicas da sociedade brasileira, marcada historicamente por suas bases judaico-cristãs, assim como para fomentação de quadros de intolerância religiosa dentro do próprio espaço educacional. Para tanto, será necessário, assim como elencamos as abordagens gerais do ensino (tradicional, comportamentalista e sócio-histórico), compreendermos os três modelos possíveis de Ensino Religioso (confessional, interconfessional e fenomenológico) e sua trajetória no Brasil que não acontece de forma linear, principalmente no Rio de Janeiro, mas através de intersecções entre elas.

Importante ressaltar que essa classificação é abordada por Sérgio Luis do Nascimento em seu livro “Relações raciais e Ensino Religioso no Brasil” (2012). Fruto de sua tese de doutorado, a obra de Nascimento traz os modelos possíveis de Ensino Religioso para compreender de que maneira os conteúdos dessa disciplina foram abordados em livros didáticos no Brasil entre 1977 e 2007. Diferentemente do autor, o qual desenvolveu uma análise acerca das relações entre questões raciais e Ensino Religioso, bem como levando em consideração que intolerâncias religiosas especificamente relacionadas às religiões de matriz africana pressupõe também um preconceito racial, nosso foco será analisar como esses modelos e suas especificidades possuem capacidade para potencializar intolerâncias religiosas entre toda e qualquer crença no ambiente escolar.

O primeiro modelo de Ensino Religioso que é possível de identificar na história da educação brasileira é o modelo confessional. Estabelecido em nossas escolas desde o período colonial mediante o sistema do padroado, visava única e exclusivamente a formação de fiéis na tradição religiosa cristã católica. A função do professor nesse modelo era correlata com a de um missionário e a escola funcionava como um espaço privilegiado para exercer um controle moral sobre as gerações (Junqueira apud Nascimento, 2012, p. 83).

O autor considera que mesmo durante o início do período republicano, quando Estado (agora positivista) e Igreja estavam separados e o Ensino Religioso havia sido suspenso, os católicos fizeram várias pressões pela sua retomada, culminando na adoção da disciplina em alguns estados. Em 1931, por exemplo, o então ministro da educação Francisco Campos facilitou a aprovação do decreto n. 19.941 que tornava facultativo aos estabelecimentos públicos de ensino oferecerem instrução religiosa (Cunha apud Nascimento, 2012, p.89).

Em segundo lugar, principalmente a partir da década de 1970, observa-se a prática de um modelo de Ensino Religioso no Brasil de caráter interconfessional. A característica principal desse modelo é ser um meio de controle, manutenção e garantia de uma sociedade

brasileira predominantemente cristã através do diálogo entre as várias tradições do cristianismo - entre católicos e protestantes, por exemplo. Portanto, uma vez que circunscrita somente às religiões de matriz cristã, este tipo de instrução privilegiou uma comparação entre teologias, permitindo aos alunos assumirem publicamente suas identidades confessionais (Escanfella apud Nascimento, 2012, p.93).

Por fim, o modelo instaurado e oficialmente praticado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 é o modelo fenomenológico. Ou seja, buscando preparar o aluno para a vida em uma sociedade plural, priorizando o diálogo interreligioso, a escola pública passa a ter o papel de preparar seus alunos para compreender e respeitar as diferentes manifestações culturais e religiosas (Nascimento, 2012, p.99).

A normatização desse modelo encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (LDB) que, em seu artigo 33 (alterado posteriormente pela Lei 9.475 de 1997), estabelece um Ensino Religioso facultativo e veda qualquer tipo de proselitismo em prol do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Todavia, essa mesma lei deixa a cargo dos sistemas de ensino a definição de conteúdos e normas para habilitação de professores, ao mesmo tempo em que estabelece que a disciplina se constituirá como parte normal dos horários do Ensino Fundamental, sem mencionar o Ensino Médio. Dessa forma, suas bases curriculares são estabelecidas apenas na BNCC do Ensino Fundamental, o que abre brecha para os Estados definirem suas próprias leis para reger a disciplina no Ensino Médio.

Por exemplo, através da lei nº 3.459/2000, o Estado do Rio de Janeiro instituiu o Ensino Religioso de caráter confessional nas escolas da rede pública estadual de ensino. Por mais que essa lei veda qualquer forma de proselitismo de forma a tentar assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa no Estado, ao estabelecer que somente professores credenciados por uma instituição religiosa competente estarão habilitados a dar aula, bem como ao deixar à cargo dessas instituições a definição dos conteúdos a serem trabalhados, o poder público estadual do Rio de Janeiro se isenta da responsabilidade de construir uma disciplina que promova encontros epistêmicos entre a diversidade religiosa de seu alunado.

Essa isenção nos permite observar a possibilidade de colégios públicos estaduais do Rio de Janeiro estarem promovendo uma educação religiosa confessional proselitista. Na medida em que possuem o poder de definir os conteúdos da disciplina e a forma como serão trabalhados, as instituições religiosas interessadas nesse processo poderão diretamente credenciar professores para atuarem como missionários e/ou formá-los indiretamente a partir de uma lógica de combate às crenças diferentes de sua matriz dentro da escola pública.

Estamos diante, portanto, de uma possível forma de legitimação de intolerâncias

religiosas nas escolas pelo Estado, através de uma legislação fraca e rodeada de brechas para que grupos religiosos instrumentalizem determinadas crenças em prol da manutenção de certa hegemonia social, atendendo grupos políticos interessados no caráter tradicional e comportamentalista do ensino.

Essa realidade é apenas um exemplo que possibilita a compreensão do cenário belicoso do ensino público atual, caracterizado por processos educacionais extremamente danosos para a construção de identidades comunitárias escolares tolerantes. Nesse sentido, ao analisar o funcionamento do Ensino Religioso em conjunto com os avanços conservadores sobre a educação nos últimos anos apresentados acima, somos capazes de refletir sobre a real gravidade da situação no decorrer dos próximos capítulos, quando analisaremos dados quantitativos sobre intolerância religiosa na sociedade e na educação e dados qualitativos através de relatos diretos de professores e gestores da rede pública estadual do Rio de Janeiro sobre suas experiências no campo.

Capítulo 3 A realidade belicosa da educação: dados quantitativos consolidados sobre intolerâncias religiosas na sociedade e violência nas escolas

Uma vez estabelecido o cenário de potencialização de casos de violência nas escolas do Brasil, resultantes dos avanços conservadores na educação pública, objetivamos neste capítulo aprofundar o debate acerca da belicosidade na sociedade e, por consequência, na educação, a partir de dados quantitativos consolidados que indicam a presença dessa violência em diversos espaços da vida coletiva.

Nesse sentido, organizamos uma série de dados levantados que relacionam violências gerais, violências de crença, perfil de agressores, de vítimas e os espaços onde ocorreram com outras informações, como o crescimento e diversificação religiosa recente no Brasil e no Rio de Janeiro.

Para esse estudo estamos utilizando dados elaborados, selecionados e sistematizados pelo último Censo, pelo Datafolha e pelos relatórios sobre intolerância religiosa no Brasil (Santos *et al*, 2016; 2023). Em complemento, visando contribuir para a compreensão do estado belicoso especificamente nas escolas, elaboramos, selecionamos e sistematizamos alguns dados disponibilizados pelo Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro (ISP-RJ) sobre denúncias de ocorrências policiais em estabelecimentos de ensino do Estado entre os anos de 2019 e 2023.

Sendo assim, pretendemos, a partir desses dados, desenvolver um estudo quantitativo com o objetivo de refletir sobre como o estado atual de violência na sociedade brasileira, relacionando o crescimento e diversificação de crenças em todo território nacional e, consequentemente, nas salas de aulas, com a belicosidade na educação, para assim compreender as dificuldades que instituições de ensino enfrentam para promover diálogos interculturais entre as diversas concepções do sagrado e sua relação com o outro.

3.1. Cenário quantitativo das intolerâncias religiosas na sociedade brasileira

Neste tópico, apresentaremos alguns dados levantados nos últimos anos sobre diversificação e intolerância religiosa no Brasil.

Em relação à diversidade de crenças no país, o dado mais recente advém de uma pesquisa do Datafolha realizada em 2020. O portal de notícias G1 apresenta alguns desses

dados constatando, por exemplo, que a influência do cristianismo aumentou e se diversificou em termos denominacionais entre a população, apresentando a seguinte distribuição: Católica (50%); Evangélica (31%); sem religião (10%); Espírita (3%); Umbanda, Candomblé ou outras religiões afro-brasileiras (2%); outra (2%); Ateu (1%); Judaica (0,3%) (G1, 2020).

Essa diversificação denominacional também pode ser verificada na cidade do Rio de Janeiro. Relacionando esses dados com o nosso principal campo de observação, Araújo e Cortado (2020) apresentam um levantamento que constata o crescimento proporcional da presença de evangélicos em diversos bairros da zona oeste do Rio de Janeiro, por exemplo, 36,9% em Santa Cruz e 36,4% em Campo Grande, principais bairros da região.

Cabe ressaltar ainda que, segundo o Datafolha, a distribuição por cor, sexo, idade, escolaridade e renda possui indicadores muito próximos entre as duas maiores denominações cristãs, a saber, evangélicos e católicos. Ou seja, a fé cristã é uma escolha dominante no Brasil indiferentemente dos aspectos elencados. Nesse sentido, é possível quebrarmos alguns preconceitos verificados no senso comum como, por exemplo, de que os evangélicos são mais pobres, não têm escolaridade e são, em maioria, pretos e pardos, pois os indicadores em todos os aspectos analisados são muito próximos: por cor, católicos são 41% pardos, 36% brancos e 14% pretos, enquanto evangélicos são 43% pardos, 30% brancos e 16% pretos; por escolaridade, católicos são 38% apenas com ensino fundamental, enquanto evangélicos são 35%; e por renda, 46% dos católicos ganham até 2 salários mínimos e 2% ganham mais de 10 salários mínimos, enquanto os que ganham até 2 salários mínimos dentre os evangélicos são 48% e os mesmos 2% é a porcentagem para quem ganha mais de 10 (G1, 2020).

Esse dados demonstram que, tanto no Brasil quanto no Rio de Janeiro, é possível identificarmos uma crescente equiparação entre católicos e evangélicos não apenas em relação ao quantitativo total, mas também uma importante similaridade quando comparamos as subdivisões dentro de cada denominação. Isso significa que diferentemente das últimas décadas, católicos não são mais a maioria esmagadora das pessoas dentro das instituições de ensino, ou seja, observamos uma importante circularidade cultural nas escolas, tanto entre diferentes matrizes religiosas, quanto dentro de cada uma. Por exemplo, dentre os cristãos, encontram-se católicos, batistas, presbiterianos, pentecostais, neopentecostais etc., cada um com uma visão diferente sobre suas crenças e como se relacionar com as demais.

Essa diversidade cultural presente na sociedade e, por consequência, nas escolas do Brasil apontam para a importância de pesquisar como está o cenário quando o assunto são as interrelações entre esses grupos, especialmente quando suas visões entram em debate, contexto em que podem gerar casos de intolerância.

Nesse sentido, é importante trabalharmos com os dados levantados e sistematizados pelo Laboratório de História das Experiências Religiosas da UFRJ (LHER), pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR) e pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), os quais, sob coordenação do professor Babalawô Ivanir dos Santos, produziram dois relatórios sobre os casos de intolerância religiosa no Brasil, um em 2016 e outro em 2023.

Os dados do 1º relatório identificaram um total de 474 denúncias de ocorrência de intolerância religiosa no Brasil, entre 2011 e 2015, sendo o Rio de Janeiro o Estado com maior índice, com 27,6% dos casos. Ademais, em relação ao tipo de denominação atendida, verificou-se que o maior número foi para indivíduos das religiões afro-brasileiras, evangélicas, protestantes e/ou neopentecostais. Dentre as vítimas por grupo, foi identificada uma maior incidência sobre crianças, adolescentes, LGBTQIA+, idosos e deficientes. E em relação ao sexo, foi verificada uma igualdade entre os que sofrem intolerância religiosa: mulheres 47,7%, homens 52,3%. (Santos *et al*, 2016).

Por sua vez, os dados do 2º relatório, analisando casos entre os anos de 2019 e 2021, indicam uma explosão de denúncias em relação ao 1º, provavelmente devido a ampliação das bases de dados utilizadas. Por exemplo, as denúncias recebidas somente pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, nesse intervalo de tempo, totalizaram 1.796 casos: 477 em 2019; 353 em 2020; e 966 em 2021 (Santos *et al*, 2023).

Um dos destaques do 2º relatório é o Rio de Janeiro figurando nas primeiras posições dentre os Estados com maior número de ocorrências (77 casos em 2019, 78 em 2020 e 235 em 2021), em sua maioria relacionadas às religiões de matriz africana, seguidas pelas de matriz evangélica e católica. Destaca-se também o aumento do número de vítimas mulheres, pois, se o 1º relatório indicou uma igualdade entre os sexos, o 2º aponta, por exemplo, que em 2021 o número de mulheres vítimas de intolerância religiosa foi de 628, enquanto homens representaram 243 casos (Santos *et al*, 2023). Em resumo, dados que revelam a interseccionalidade das formas de preconceito no Brasil.

Todavia, o dado que chama atenção dentre essas pesquisas é a classificação dos principais agressores no relatório de 2016: vizinhos, desconhecidos e professores (Santos *et al*, 2016). Portanto, podemos concluir inicialmente que o ambiente escolar pode ser compreendido como um espaço com potencial para ser um dos mais belicosos da sociedade, especialmente quando verificamos um aumento da diversidade denominacional no país. Nesse sentido, visto que as práticas docentes e o meio onde elas se desenvolvem estão estritamente relacionadas com as violências religiosas e, consequentemente, com os sistemas de pensamento presentes

nessas realidades, aprofundaremos no próximo tópico as denúncias de violência em estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro.

3.2. Dados do ISP-RJ: Panorama da violência nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio de Janeiro

Neste tópico objetivamos apresentar e analisar os dados obtidos junto ao Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro acerca de violências ocorridas em estabelecimentos de ensino. A importância desse levantamento reside em sua capacidade de referenciar o estado de belicosidade especificamente dentro das escolas do Estado, além de justificar o trabalho etnográfico realizado e que será abordado no próximo capítulo.

O conjunto de dados recebidos faz referência a denúncias de vítimas ameaçadas em estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro entre 01 de janeiro de 2019 e 30 de setembro de 2023. Em nosso pedido, requeremos as seguintes variáveis: número dos registros; data em que o registro foi comunicado; descrição dos delitos; delegacia responsável pelo registro e sua circunscrição; município, bairro e horário em que o fato ocorreu; Área Integrada de Segurança Pública (AISP) e Região Integrada de Segurança Pública (RISP) onde o fato ocorreu; local onde o fato ocorreu; município, bairro, sexo, data de nascimento, idade, cor e profissão da vítima; e relação entre vítima e agressor.

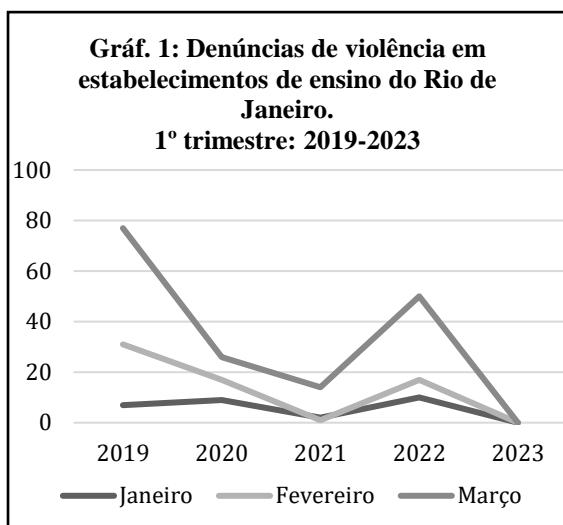
Dentro dos 837 casos recebidos, foi possível aplicar alguns filtros para melhor compreensão das ocorrências, como a quantidade de fatos por bairro, por vítimas e as profissões diretamente relacionadas à educação, bem como se a relação entre agressor e vítima indica que o fato ocorreu entre pessoas que trabalham no estabelecimento de ensino, sendo possível, dessa forma, separar casos internos (entre professor e aluno, por exemplo) e aqueles com alguma relação externa (entre professor e engenheiro, por exemplo, indicando possivelmente um atrito com pais ou responsáveis).

Cabe ainda ressaltar que o ISP-RJ não disponibiliza a opção de filtrar o tipo dos casos por “intolerância religiosa”. Nesse sentido, optamos pelo tipo “ameaça” para pesquisar casos gerais que podem indicar o estado belicoso da educação no Estado. Isso indica que os acontecimentos foram graves o suficiente para o acionamento da polícia, todavia, não significam que os atos de violência de cada ocorrência se encerraram com a denúncia, havendo, possivelmente, outros desdobramentos.

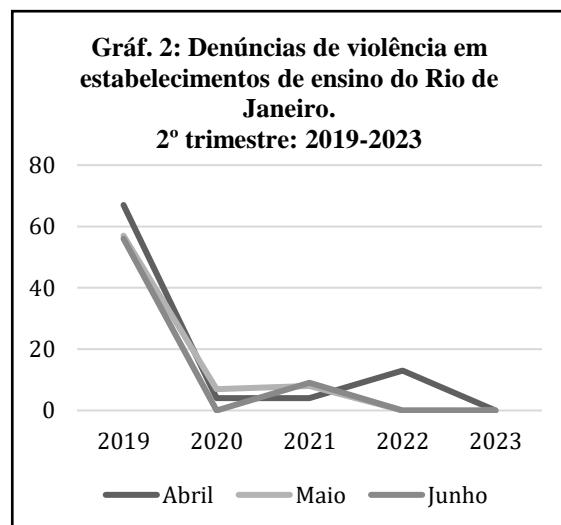
Sendo assim, é importante refletirmos sobre a possibilidade de casos subsequentes não terem sido registrados e, em consequência, os dados que apresentaremos abaixo podem não

significar o total de casos de violência ocorridos, reforçando o apontamento de Baldiotti (2020) de que os casos de intolerância religiosa nas escolas estão sendo subnotificados às autoridades competentes.

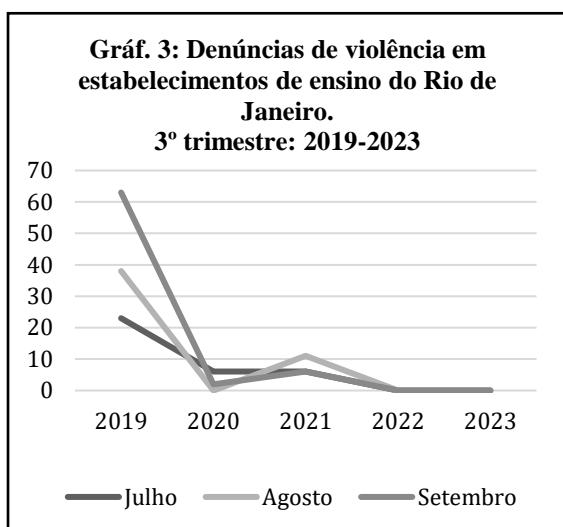
Iniciaremos nossas análises com quatro gráficos abaixo relacionados sobre a quantidade de denúncias entre 2019 e 2023, divididos por trimestre.



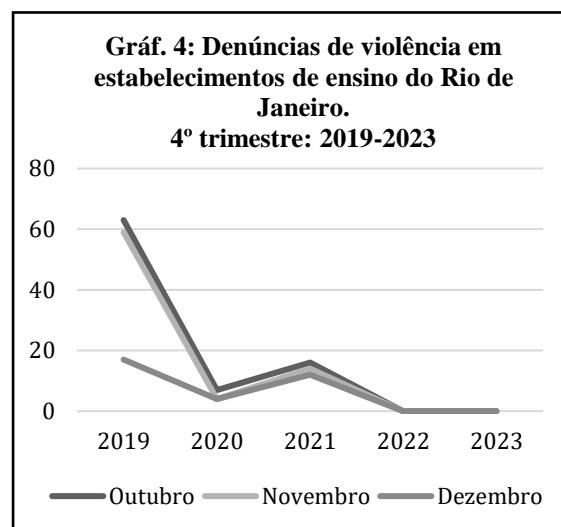
Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.



Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.



Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.



Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

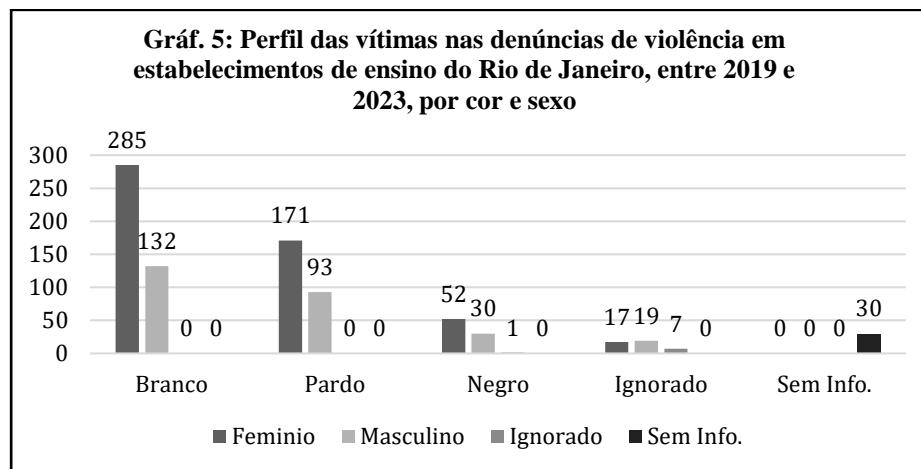
Inicialmente, podemos observar que 2019 foi o ano de maior incidência de ocorrências, com números consideráveis em todos os trimestres do ano. Podemos apontar duas motivações para essa constatação.

Primeiramente, 2019 foi o primeiro ano do governo Bolsonaro, ou seja, ao mesmo tempo em que a forte polarização eleitoral de 2018 ainda influenciava as relações sociais, pois estávamos diante do início de um governo que planejou sua campanha em pautas ideologicamente conservadoras, promovendo um contexto nacional de deslegitimização das minorias e dos professores como sujeitos de crítica e mudança social.

Por outro lado, o fato de o número de ocorrências ter diminuído nos anos subsequentes pode ser um reflexo da pandemia de Covid-19, esta que restringiu a sociabilidade em todo o mundo durante os anos de 2020 e 2021, limitando a interação social das escolas às salas virtuais de ensino a distância. Essa tese é fortificada pelo aumento dos casos em 2022, quando o *lockdown* começou a ser flexibilizado no Brasil e as pessoas voltaram a se relacionar presencialmente de maneira gradual.

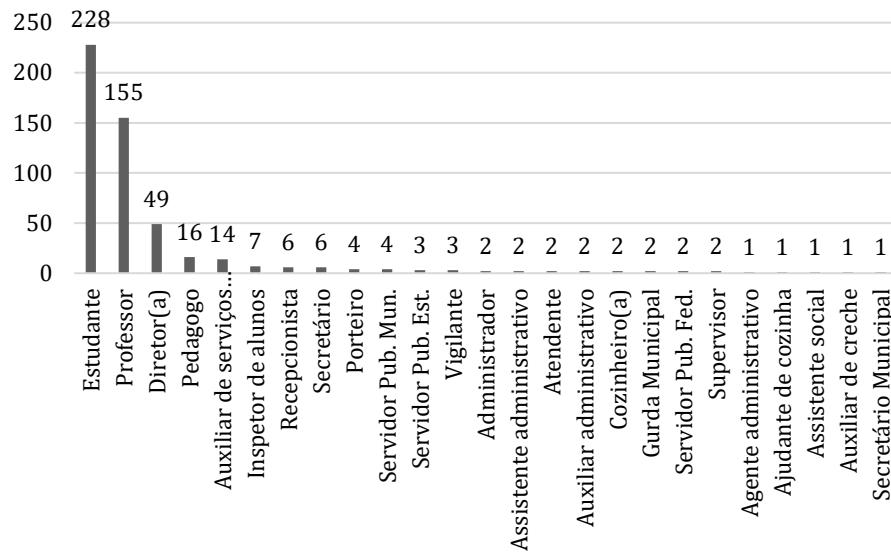
Outro fator extremamente importante para compreensão da realidade apresentada pelos dados é o fato dos dois primeiros trimestres (janeiro a junho) concentrarem o maior número de ocorrências (486). Essa constatação pode indicar vários caminhos analíticos, todavia é imprescindível o entendimento de que os casos ocorreram em períodos de contato inicial entre os sujeitos dos colégios, por exemplo, quando alunos entram pela primeira vez em contato com seus professores e começam a construir suas ideias acerca de sua forma de dar aula; ou quando estudantes conhecem outros estudantes e podem produzir ideias preconceituosas acerca de sua cultura a partir do momento em que passam a se conhecer mais intimamente.

Essa questão do relacionamento entre os sujeitos das ocorrências nos leva a pensar no perfil desses componentes. Nesse sentido, os gráficos abaixo nos mostram o perfil das vítimas, ou seja, o perfil dos denunciantes.



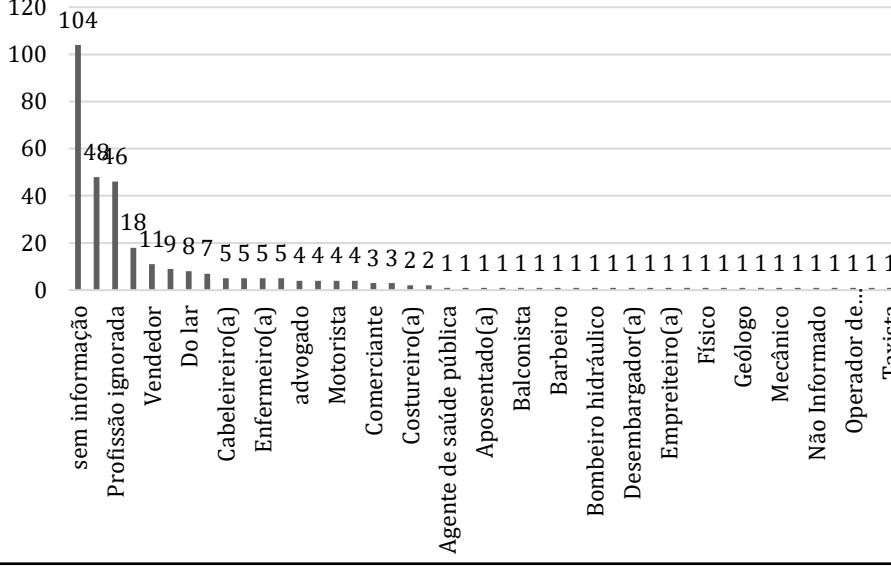
Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

Gráf. 6: Perfil das vítimas nas denúncias de violência em estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro, entre 2019 e 2023, por suas ocupações na educação



Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

Gráf. 7: Perfil das vítimas nas denúncias de violência em estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro, entre 2019 e 2023, por demais ocupações



Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

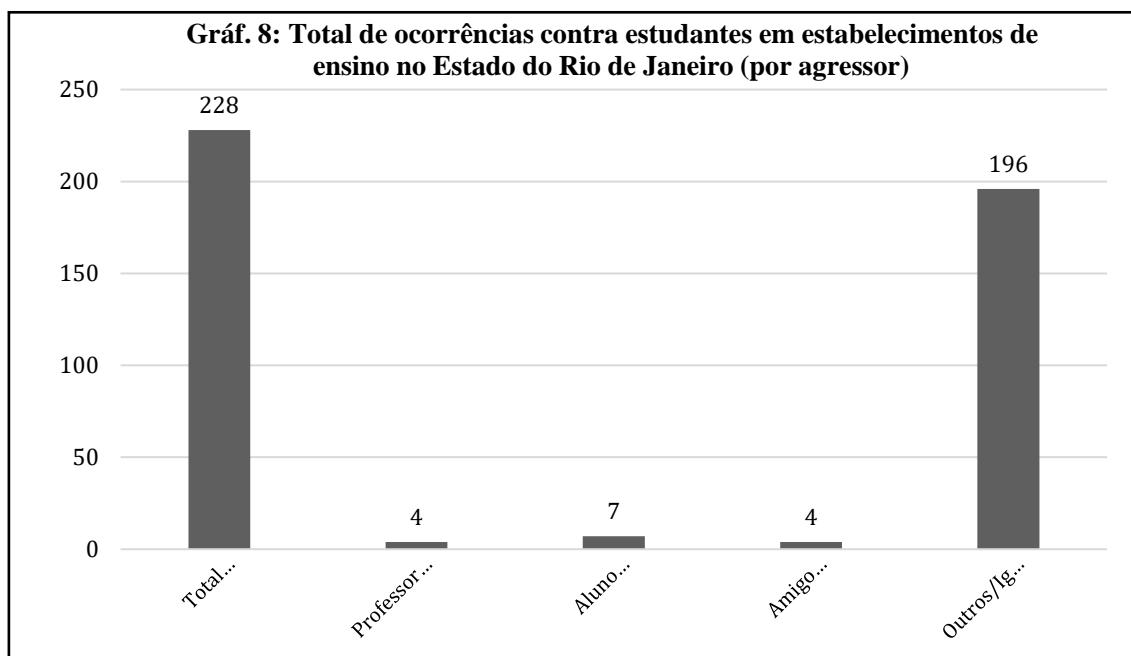
O gráfico cinco aponta que o maior número de vítimas são mulheres que se consideram brancas, seguido por mulheres que se consideram pardas. Esses dados possuem capacidade de indicar dois vieses analíticos

Por um lado, podemos entender que há uma desmistificação do senso comum que entende que pessoas negras seriam as que mais sofrem os diferentes tipos de violência.

Entretanto, por um outro lado, esse dado pode indicar uma distorção da realidade, ou seja, indicar justamente uma subnotificação de casos de violência contra pessoas negras, por essas não acreditarem ser possível recorrer às instituições policiais ou por se sentirem constrangidas/silenciadas/incapacitadas diante de uma ocorrência envolvendo um agressor branco. Por esse motivo é importante o trabalho etnográfico para verificar os perfis das vítimas de violência nas escolas, tendo sido elas denunciadas ou não.

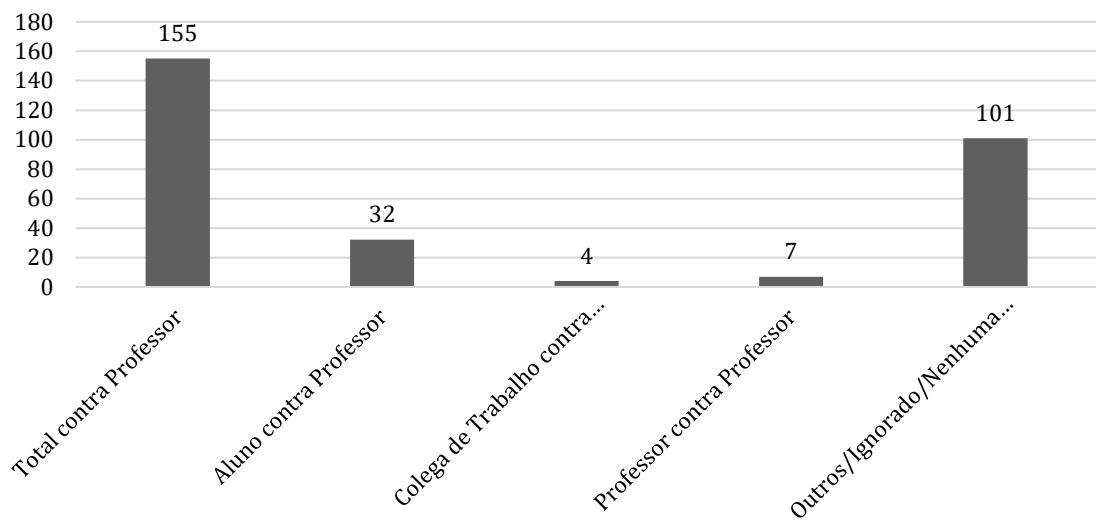
Por sua vez, os gráficos seis e sete apresentam as ocupações das vítimas, no qual o primeiro abrange ocupações relacionadas à educação e o segundo ocupações em geral. Neles é possível perceber que o número maior de vítimas é de estudantes, seguidos de professores e diretores.

Complementando essas informações, os demais gráficos apresentam as principais relações entre estudantes, professores e diretores com seus agressores.



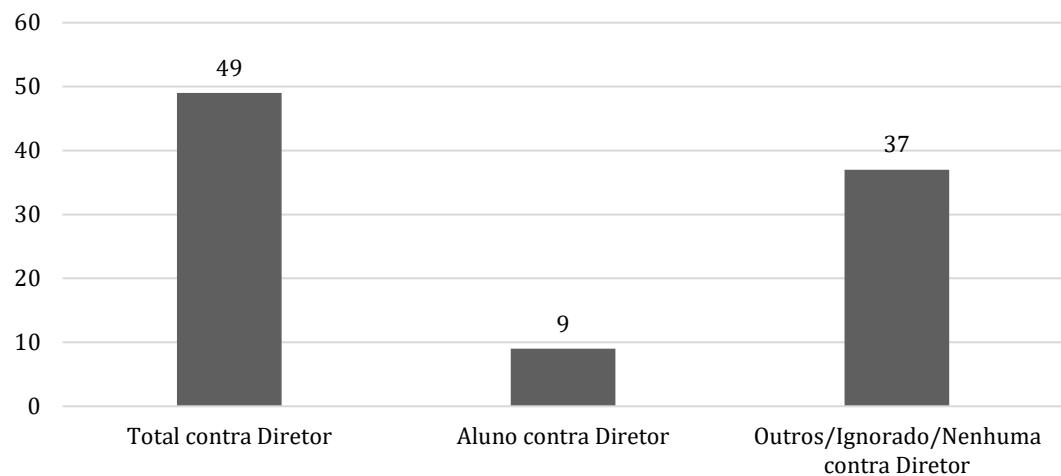
Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

Gráf. 9: Total de ocorrências contra professores em estabelecimentos de ensino do Estado do Rio de Janeiro (por agressor)



Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

Gráf. 10: Total de ocorrências contra diretores em estabelecimentos de ensino do Estado do Rio de Janeiro (por agressor)



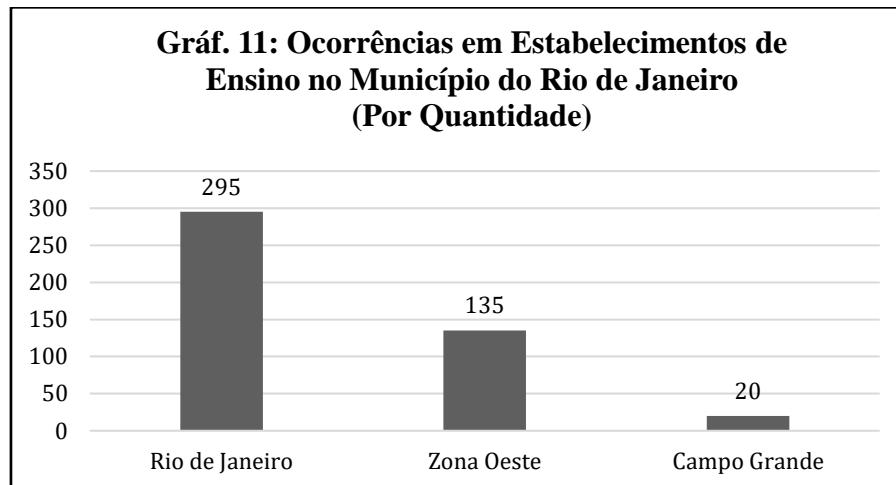
Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

Percebemos que de um total de 837 ocorrências em estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro, metade (51,5%) são de violências cometidas contra estudantes (27,2%), professores (18,5%) e diretores (5,8%), totalizando 432 casos. Portanto, os agentes que estão no centro das discussões em sala de aula são os que mais sofreram casos de violência no período da coleta de dados. Trata-se de uma constatação que exemplifica o estado de

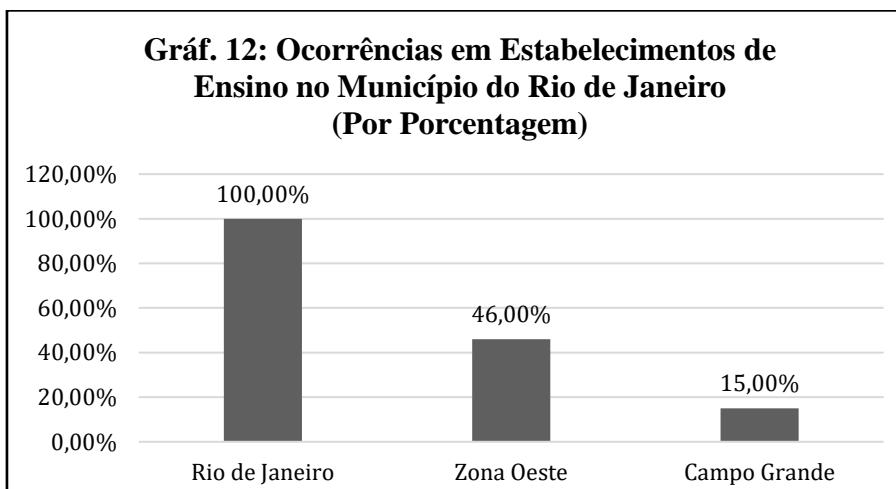
belicosidade da educação e justifica um trabalho de campo qualitativo para compreender a sociabilidade na escola.

Todavia, para definir um recorte espacial específico para pesquisar a violência nas escolas é preciso identificar os locais de maior incidência, segundo a base de dados disponibilizada.

Já apontamos na introdução deste trabalho que estudos quantitativos do próprio ISP/RJ indicam a zona oeste do Rio de Janeiro como o lugar de maior ocorrência de intolerâncias religiosas. Nesse sentido, complementando essa informação, os gráficos abaixo apresentam o quantitativo de ocorrências de ameaças em estabelecimentos de ensino na zona oeste do Rio de Janeiro.



Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.



Fonte: Elaboração, seleção e sistematização, a partir do banco de dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

Ambos os gráficos constatam que dentre os 837 casos ocorridos em estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro entre 2019 e 2023, 295 ocorreram na capital. Desses, 135 (46%) ocorreram na zona oeste da cidade, com 20 (15%) no bairro de Campo Grande. Ou seja, metade das ocorrências na capital estão na zona oeste, sendo quase um quinto delas somente no bairro de Campo Grande.

Esses dados, além de demonstrarem na prática o estado de belicosidade da educação no Brasil e no Rio de Janeiro, como defendido no capítulo anterior, fundamentam o trabalho de campo que realizamos no bairro de Campo Grande. Nesse sentido, partindo do quantitativo para o qualitativo, apresentaremos no próximo capítulo as análises das entrevistas que realizamos nos colégios dessa região.

Capítulo 4: Intolerâncias religiosas em escolas estaduais em Campo Grande, Rio de Janeiro: impactos da diversidade religiosa e ideologias políticas na Educação Básica

Uma vez realizado o levantamento quantitativo sobre a o estado de belicosidade em instituições de ensino no Rio de Janeiro e, especificamente, após identificarmos a zona oeste da capital como o local de maior incidência desses casos, o objetivo deste capítulo é disponibilizar e analisar os efeitos da diversa sociabilidade interreligiosa presente no bairro de Campo Grande em colégios públicos estaduais. Para realizar essa análise elaboramos um levantamento etnográfico, pesquisa qualitativa a partir de fontes orais e depoimentos coletados diretamente nos espaços educacionais.

Realizamos diversas entrevistas com professores¹¹ de dois colégios estaduais da região central de Campo Grande, focando em suas opiniões acerca das experiências que relacionam o perfil religioso e político dos sujeitos de seus colégios com a produção e/ou mitigação de intolerâncias religiosas. Buscamos nessa incursão a campo, portanto, verificar os impactos que o convívio interreligioso produz em uma instituição pública e, por consequência, laica, priorizando, do mesmo modo, as influências e interferências políticas na educação, especialmente aquelas vinculadas a grupos de extrema direita.

Buscamos construir e aplicar um roteiro de entrevista semiestruturado, primeiramente, para investigar a sociabilidade religiosa entre os alunos e deles com os professores. Por exemplo, o perfil religioso das turmas, os casos de intolerância religiosa ocorridos no colégio nos últimos anos e como era a relação com discentes que professam religiões não hegemônicas, como Candomblé e Umbanda. A seguir, dois exemplos de perguntas que fizemos: “*Poderia descrever o contexto social e religioso do colégio? O nível socioeconômico do local, dos alunos e famílias, bem como as influências de determinadas religiões?*”; “*Como tem se dado as expressões religiosas, por mais simples que sejam, no ambiente escolar e em sala de aula?*”

Seguindo o roteiro, nossas investigações partiram da religião para questionar as influências políticas no colégio. Ou seja, investigamos as influências do Escola Sem Partido, polarização, insatisfação de pais e responsáveis quanto ao trabalho de temas relacionados ao comunismo e outros assuntos que abordaremos mais à frente. Um exemplo de pergunta para

¹¹ Devido à complexidade que envolve a pesquisa com menores de idade, além do tempo curto do mestrado para realizar tal empreendimento, optamos por entrevistar somente professores, priorizando a análise da realidade escolar através dos seus pontos de vista.

esse eixo foi: “*Se e como o movimento Escola Sem Partido vêm influenciando as relações com os alunos e a discussão de temas considerados sensíveis, como racismo e intolerância religiosa?*”

Por fim, nossas últimas questões foram sobre a percepção dos professores acerca de elementos que fizessem referência ao judaísmo no discurso e posicionamento dos alunos. A escolha por abordar esse tópico ocorreu devido à tentativa de instrumentalização do imaginário cristão da população brasileira pela extrema direita, a partir de discursos a favor de uma certa moral conservadora e do Estado de Israel como modelo de sociedade (Gherman & Mizrahi, 2022). A seguir, um exemplo de pergunta: “*Como tem aparecido o judaísmo e seus símbolos nas aulas e na escola nos últimos anos?*”

Através desse roteiro, investigamos os posicionamentos religiosos, seus usos e relações com os demais aspectos que atuam na formação de estudantes, professores e gestores, analisando todos os fatores de sua construção, a saber, as filiações políticas dos envolvidos, os grupos dos quais participam, as características específicas de suas denominações religiosas e as influências das gerações sobre sua forma de compreender o mundo.

Buscando aplicar os caminhos teóricos apresentados no capítulo 1, nosso objetivo foi, nos termos de Grosfoguel (2010) e Bourdieu (2007), compreender os gostos, pontos de vista, lugares epistêmicos, geopolíticos e corpo-políticos dos sujeitos da enunciação, visando verificar até que ponto política, igreja e famílias se colocam nesses colégios contra uma educação para a autonomia, impedindo diálogos entre os diferentes lugares político-religiosos e gerando, entre outros problemas, intolerâncias religiosas.

Todo o trabalho de coleta e tratamento das entrevistas foi realizado através do projeto de pesquisa intitulado *Religião e Educação na Zona Oeste do Rio de Janeiro* (2024), desenvolvido a partir do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Judaicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIEJ-UFRJ). Todas as entrevistas estão disponíveis no banco de dados do NIEJ/UFRJ e podem ser solicitadas via passo a passo no endereço¹² do grupo.

Importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e abril de 2024, participando como entrevistadores além de mim, Samuel Barbosa Jr (SB), as graduandas em Ciências Sociais na UFRJ Maria Luiza Afrizio (ML) e Letícia Anderson (L). Participaram professores de Filosofia (PF), História (PH), Sociologia (OS) e Ensino Religioso (PER), além da participação de um professor de Educação Física (PED) que trabalha com eventos do Dia da Consciência Negra e um professor que ocupava na época um cargo de

¹² <https://niej.historia.ufrj.br/pesquisas/>

Articulador Pedagógico (AP), ou seja, representando a gestão do colégio. A escolha pelas disciplinas de Ciências Humanas e Sociais ocorreu pelo fato de o grupo acreditar que além de sua ideal função crítica, elas também se tratam dos principais alvos dos movimentos de contestação da educação progressista, como o Escola Sem Partido. Também ressaltamos que identificamos os professores apenas por sua disciplina, utilizando numeração simples para dividi-los (ex: Professor de História 1 do colégio 1), uma vez que os próprios solicitaram total sigilo sobre suas identidades, pedido prontamente atendido por nós.

Ao todo foram realizadas 20 entrevistas, as quais disponibilizaremos abaixo através de quadros, entendidos como matrizes de correlação, além de destacar relatos considerados principais, configurando nossos elementos para comparação e análise. Os termos escolhidos para orientar a comparação foram: *Religiões cristãs hegemônicas*, visando verificar como os professores se referiam as denominações cristãs; *Religiões não hegemônicas/ateísmo*, visando verificar os termos utilizados pelos professores para se referir às demais religiões ou ateus; *Intolerância religiosa* para destacar trechos sobre a sociabilidade religiosa no colégio, podendo incluir ou não casos de intolerância; *Política*, visando destacar trechos de relatos sobre presença e sociabilidade político-partidária nos colégios; *Ensino Religioso* para destacar a opinião dos professores sobre a disciplina; e, por fim, *Judaísmo*, visando destacar trechos que fizessem referência à gramática judaica em sala de aula. Os quadros, portanto, funcionam para apresentar os depoimentos específicos dos professores sobre cada um destes aspectos, possibilitando uma comparação entre os discursos coletados de forma clara e dividida por assuntos.

Antes de disponibilizar as matrizes e alguns relatos, é importante destacar que, segundo os próprios professores, o primeiro colégio – o qual denominaremos colégio 1 – é composto por alunos de baixa renda, enquanto o outro colégio – colégio 2 – atende também famílias de classe média da região. Por sua vez, na questão religiosa, os professores de ambos os colégios apontaram que a maioria dos alunos são de adeptos de denominações cristãs, com predominância de evangélicos pentecostais ou neopentecostais.

Essas percepções são fundamentais para refletirmos também sobre as disputas dentro do próprio campo evangélico, uma vez que se trata de um campo diversificado em matéria de doutrinas e relacionamento com o mundo, bem como frequentemente explorado por grupos políticos interessados em sua instrumentalização. Para efeito de comparação, utilizaremos a divisão proposta por Anéas (2023), que separa os evangélicos em progressistas e conservadores, este último com duas subdivisões em históricos e midiáticos. Nessa divisão,

quanto mais próximo do conservadorismo midiático, mais se encontram pautas morais, filiação à extrema direita e fundamentalismos¹³.

Portanto, estes são os detalhes técnicos e as orientações de pesquisa que fundamentaram o trabalho de campo realizado. A seguir, disponibilizaremos as matrizes de correlação e alguns relatos de destaque para, posteriormente, realizar nossas análises sobre como a sociabilidade religiosa nas escolas pesquisadas vem produzindo intolerâncias religiosas e como estes casos vêm sendo recepcionados e tratados pelos professores e agentes educacionais.

¹³ Essa definição é concebida por oposição a de “evangélicos progressistas”, entendidos por Anéas (2023, p.30) como grupos voltados mais à origem da Reforma Protestante e, por isso, perspectivas mais historicistas da bíblia e críticas em relação ao fundamentalismo religioso.

4.1. Matrizes de correlação do colégio 1

QUADRO 1: Professor de Ensino Religioso (PER)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“religiões tradicionais”	“religiões mais modernas ou pouco usuais no Brasil”	“o diretor chegou e falou ‘[nome do professor], os alunos falarão que você está tentando levá-los para candomblé’”	“na época da política houve uma polarização muito grande com essa questão da extrema direita”	“os alunos têm essa ideia confessional”	“eles não se interessam”
“religiões cristãs”	“alternativas”	“eu sou evangélico, se fosse para convencer ou converter eu ia trazê-los para a minha”	“percebo um desinteresse por parte deles”	“Eles se assustam”	“É engraçado, eles abraçaram essa polarização política, mas eles não trouxeram a bandeira de Israel e nem o judaísmo para dentro, não pelo menos para dentro dos muros da escola.”
	“religiões anticristãs”	“a vida dele ficou menos cinza”	“Eu falei que religião e política são coisas que não devem ser misturadas, pois eles estavam totalmente	“os pais às vezes até gostam que eles tenham aula de Ensino Religioso né, uma vez um aluno disse ‘minha pediu,	

			imbuídos pelo clima de guerra política, este que invadiu o país e invadiu também a escola. Campo Grande é um reduto de gente que lida muito com religião e política, é um bairro assim”	minha mãe pediu”	
“credo evangélico”	“Religiões de matriz africana”	“tem o Dia da Consciência Negra e nas celebrações eles trazem atabaques, instrumentos e tal e isso incomoda os alunos evangélicos, os católicos também, e, às vezes, quem não tem nenhuma religião se sente incomodado. Essa é a fala deles”.	“tem um grupo de docentes bem extremistas”	“Se eu puder dar uma última fala, eu acho que o Ensino Religioso é extremamente importante para as escolas, de uma maneira confessional jamais, mas a nível de trabalhar o respeito”.	
“católicas”	“eu tinha um aluno que era ateu, e era um aluno muito desiludido com a vida”				
	Satanismo				
	Testemunhas de Jeová				

	Espíritas				
--	-----------	--	--	--	--

Relatos de destaque:

SB: Você pode falar um pouco sobre sua visão acerca do seu trabalho e sua vida pessoal? Você acha que por vezes professores podem levar suas crenças para a sala de aula, não para impor, mas para dialogar? E se você já fez isso alguma vez e foi produtivo?

PER: Acontece que assim, às vezes não é uma coisa premeditada, você não tá ali com esse objetivo, mas aí você começa a falar e o aluno sempre pergunta “mas de qual religião você é? E eu sempre procuro não trazer muito foco para a minha, sempre foco nas religiões que são mais discriminadas mesmo. Mas eles perguntam e eu respondo “eu sou evangélica”, e eles se assustam “você é evangélica?”, aí eles acham legal, mas ao mesmo tempo perguntam “mas você é evangélica e vive falando de outras religiões?”

Mas uma experiência que para mim foi muito positiva... eu tinha um aluno que era ateu, e era um aluno muito desiludido com a vida, apesar de muito jovem. Aí a gente sempre conversava sobre deus e tal, me chamava às vezes depois do horário, aí depois de um certo tempo ele apareceu e disse “professorx, agora eu acredito em deus”, eu falei “ai que bom!”, aí ele “agora eu acredito porque eu vim para deus pelo amor”, aí eu falei “ai que bonito! Quando a gente vem pelo amor é melhor ainda!”, aí ele “eu me apaixonei por uma menina evangélica e acabei indo. Eu gosto muito também de conversar com você, das suas aulas e tal”.... eu achei super positivo [parte inaudível], depois deu para perceber que a vida dele ficou menos cinza.

SB: Você acha que existe um movimento, talvez não expresso de forma clara, mas de pessoas que praticam religiões de matriz africana que ficam mais retraídas em relação a uma discussão que também envolve cristianismo?

PER: Acho que sim. Inclusive os Testemunhas de Jeová, eles têm muito medo de se manifestar. Para você fazer uma testemunha de Jeová falar que é da testemunha de Jeová é preciso um discurso muito bem elaborado para ele se revelar. E convencer a turma de que ele não é aquele cara chato que bate na minha porta.

Mas tem uma aluna que é da igreja católica onde em um trabalho sobre vivência - não nada melhor ouvir alguém que tá vivendo aquilo falando sobre sua religião -, ela deu uma aula sobre a hierarquia da igreja católica, ela falou da experiência dela, e o aluno que era de candomblé queria falar, mas não se sentiu muito bem depois da aula da menina da igreja católica.

Então existe sim todo um convencimento para fazer esse aluno falar, para esse aluno espírita também falar, porque as pessoas acham que tudo é macumbeiro, mas também tem o espiritismo... Então existe todo um convencimento para esse aluno também falar e para os outros não ficarem rindo da fala desse colega.

SB: Você falou no começo que os alunos em sua maioria vêm de uma tradição católica, mas que você vê que isso é uma coisa da família e que ele traz isso, mas ainda não aceitou 100%, pode falar um pouco mais?

PER: Eu sempre falo com eles que na idade deles eles ainda estão começando a fazer suas escolhas, você pode falar que uma religião é sua quando você faz essa opção consciente, eu quero isso, eu quero aquilo, para mim enquanto você ainda não chega nessa consciência é uma religião herdada né. Você herda essa religião e depois que você vai tomar sua decisão, se você vai querer aquilo para sua vida ou não. Então eu falo que é uma religião herdada.

SB: E você os vê com muitas dúvidas, principalmente no espaço escolar onde eles têm contato com diferentes visões?

PER: Sim. O fato, às vezes, deles herdarem essa religião, eles não estudam muito, religião não é só fé, você tem que conhecer e estudar aquilo ali. Você não pode “ah eu vou para uma igreja” ou “eu vou para um terreiro” sem você conhecer. Se você não conhece, você não sabe se aquilo é para você ou não. Então assim, isso é uma coisa que eu falo com eles, que não pode ser de uma religião só porque está sendo levado. Você tem que conhecer aquilo ali e se sentir confortável. Falta conhecimento, deles saberem onde estão.

SB: E essa convivência com o outro aqui no colégio? Você já percebeu alguma influência dessa diversidade?

PER: Sim. Eu falo “às vezes vocês têm muito medo de outras religiões, mas vocês não têm conhecimento nem da de vocês, aí vocês ficam com medo do coleguinha levar vocês para outras religiões, mas vocês não conhecem nem as suas”. A idade deles é a idade de ser influenciável, faz parte da idade deles.

SB: Essa circularidade então tem se dado de maneira positiva? Pelo menos em suas aulas?

PER: É. Eu não sei como as famílias têm visto. Uma coisa sou eu chegar para dar aula e não ser algo confessional, mas quando passa pela questão de mudar de fé, é um feedback que a família que vai ter que falar se é positivo ou não.

SB: Talvez não mudar de fé, mas o respeito...

PER: Ah sim, o respeito sim. A gente começa a conversar e você percebe que o respeito vem. Eles param para ouvir o outro.

QUADRO 2: Professor de História/Sociologia (PHS)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“Evangélicos”	“Religiões de matriz africanas”	“[...]os evangélicos podiam vir e cantar um louvor, mas se a galera das religiões matrizes africanas viesse com um atabaque, alguma coisa, eles iam sofrer alguma repressão”.	“São assuntos que para eles não interessam.”	“Eu sou a favor. Inclusive, eu falo muito isso com eles. O professor é maravilhoso e traz a religião como um todo. Ensina sobre as religiões e não dá catecismo”.	“Eles não sabem nem o que que tá acontecendo.” [guerra Israel-Hamas]
“Católicos”					

Relatos de destaque:

ML: Qual o perfil religioso dos alunos do colégio?

PHS: Então, hoje em dia é algo muito misturado, tá? A gente já faz um trabalho. Hoje em dia está bem menor. Mas a gente já fez um trabalho muito grande aqui na escola por conta de intolerância religiosa, numa condição de que os evangélicos podiam vir e cantar um louvor, mas se a galera das religiões matrizes africanas viesse com um atabaque, alguma coisa, eles iam sofrer alguma repressão.

ML: Você tinha mencionado no começo sobre alguns casos de intolerância religiosa que eram muito frequentes. Você acha que o contexto político influenciou de alguma forma nesses casos?

PHS: Bastante. Mas como aqui é uma escola que acaba sendo muito mista, isso acaba acontecendo pouco agora. Eles já conseguem conviver. A gente teve um projeto aqui na escola há uns cinco anos em que a gente trazia um representante de cada religião para falar, até para eles entenderem, né? [...], mas a gente está tentando trazer essa discussão de novo para a escola. Mas a gente vê que hoje eles já conseguem entender mais. Não sei se é porque não estão nem aí para nada, se é porque é indiferente para eles, ou porque estão começando a aprender a conviver harmoniosamente um com o outro.

ML: Em relação ao Escola Sem Partido e demais movimentos de repressão de professores. Já sofreu algo neste sentido?

PHS: Não, comigo não. Especificamente chegar para dizer que eu fiz alguma coisa, não. Eu sempre tive uma relação muito aberta com os meus alunos. Quase nunca ia para a sala dos professores para ficar lá com eles depois da aula conversando. Hoje em dia eu não faço mais isso porque eu não sei o que pode acontecer. Às vezes você só está conversando, você não tá nem falando de matéria, você não tá nem falando de aula, mas é um professor de humanas conversando com um grupo de alunos. Infelizmente, tem muita gente dentro da escola também, tá? E acha que a gente pode estar ali criando uma força para fazer alguma coisa contra a escola. Comigo nunca aconteceu, não. Mas, tinha colegas aqui na escola que já sofreram sim. Não estão mais aqui, mas já sofreram assim.

QUADRO 3: Professor de Sociologia 1 (PS)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“Evangélico”	“outras religiões”		“conservador”	“Eu acho importante, desde que se fale sobre todas as religiões. Acho que é uma maneira bastante interessante de você combater a desinformação e o preconceito. Se for uma coisa plural, sou favor.”	“Teve uma aluna que quando iniciou o conflito [guerra Israel-Hamas] no ano passado, ela estava interessada no assunto, mas ela não tinha muita informação. Aí eu falei de uma maneira resumida da história, da região, da formação do estado de Israel, da questão dos palestinos. Falei dos dois lados”.
“católicos”	“retraídos”		“marxismo”		“Acho que a maioria dos brasileiros não tem noção da influência judaica na

					“nossa história”.
	“religião afro-brasileira”		“liberalismo”		
	“religião de matriz africana”		“partido de esquerda”		
	“candomblé”		“eu tenho uma visão liberal da economia”		
			“eu procuro ser muito isento”		
			“eu acho que a gente tem que ser isento, mas isso não impede você de ser crítico”		
			“a polarização estava na sociedade toda [em 18 e 22], inclusive na escola”.		

Relatos de destaque:

L: Você consegue identificar o perfil religioso do colégio? Também consegue relatar algum conflito em relação a isso?

PS: Não vejo conflitos em relação à questão religiosa. Muitos alunos aqui são evangélicos, falam isso abertamente, falam da sua religião, falam da sua igreja. Outros são também, mas não falam, deixam isso fora dos muros da escola. E eu como professor de Sociologia às vezes uso a religião como exemplo para alguns alunos se expressarem. Mas tem muitos alunos que têm, assim, uma timidez, não querem se expressar. Têm opiniões, mas não se expressam. Mas eu falo para eles acabarem com aquela história de que política, futebol e religião não se discutem. Eu falo: “se discutem sim, desde que tenham respeito pela religião do colega”. Você pode discordar. Eu até falo para eles com todas as letras que você pode chegar e falar que não concorda com a sua religião por causa disso e disso. Isso não é ofender, não é discriminar. Isso

é discordar. E, daí, pode surgir um debate em que cada um vai botar seu ponto de vista. Mas, assim, conflitos mesmo não tem ocorrido não. Se ocorreu, não fiquei sabendo.

L: Você percebe que dentro das questões relacionadas a Israel, há uma apropriação de algum discurso por parte dos alunos?

PS: Não vejo esse assunto ser abordado aqui na escola. Mas eu sei que hoje, no caso principalmente das igrejas evangélicas, tem essa ligação entre Israel e a questão do conflito que está ocorrendo hoje com os evangélicos no Brasil. Isso é claro. Muita gente não entende, “ah mas os judeus, os evangélicos falam tanto do cristianismo”, mas os judeus não são cristãos, mas aí faltam informação de uma maneira geral, que é a questão do velho testamento, que é muito importante para os evangélicos. Então eles fazem essa ligação entre as religiões pentecostais com Israel no sentido da origem do cristianismo [...], mas ainda não vi esse conflito chegar aqui na escola. Mas se você perguntar para um aluno que é de uma religião evangélica, com certeza ele vai falar que lá na pregação provavelmente esse conflito está sendo citado. Mas tem muita desinformação também.

QUADRO 4: Professor de História 1 (PH)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“Credo católico”	“Credo islâmico”	“Eu aqui nessa instituição de ensino nunca presenciei nenhum problema de intolerância religiosa entre os alunos.”	“as mesmas polarizações que nós vimos na sociedade como um todo, elas se materializaram sim dentro do ambiente escolar. Mas aqui eu particularmente consegui conviver com elas de maneira normalidade, levando muitas vezes na brincadeira, deixando quem que se manifestava de um lado, se manifestava do outro, respeitando.”	“Eu não sou contra, sou cauteloso. Pois não sei a forma, como ele vai ser aplicado”	“não vi nenhuma manifestação nesse sentido” [sobre expressões e simbologias judaicas em sala de aula]
	Religiões de matriz africana	“O que eu coloco para eles nesse contexto inicial é o seguinte: Se duas pessoas tiverem predisposição e interesse, elas podem até se sentar e discutir, no bom sentido da palavra, conversar sobre		“Então, quando a gente tem uma escola pública, você tem pessoas, teoricamente, das diversas crenças religiosas. Então, é uma pergunta muito complexa de responder e qualquer posicionamento meu seria irresponsável,	

		<p>religião. O que não se discute é fé, porque a fé é aquilo que não se pode comprovar, então seria algo totalmente infundado”.</p>		<p>porque eu acho que tem com certeza colegas e professores que agem dessa forma, dependendo do credo que professa. E eu acho com toda honestidade que podem ter colegas professores que, inflamados pela sua crença, talvez não consigam fazer essa separação”.</p>	
--	--	---	--	--	--

QUADRO 5: Professor de Filosofia 1 (PF)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“Evangélicos”		“não [ocorreram casos], porque nós temos uma religião hegemônica, que é, de fato, a religião oficial do território”.	“Os alunos, dos poucos alunos que se posicionam politicamente durante as aulas, tendem a ter uma postura de extrema-direita, conservadora e geralmente repetem os mesmos discursos que geralmente são proferidos nas igrejas evangélicas e por líderes políticos de extrema-direita.”	“uma influência da tomada de poder de grupos evangélicos na bancada da Câmara do Vereadores do Rio de Janeiro, assim como você tem isso no Congresso em modo geral, e a única função realmente é uma função política de demonstração de poder sobre a educação para conseguir agradar uma parcela do seu leitorado e da sua clientela política”.	“a maioria sequer sabe o que se trata” [conflito Israel-Hamas]
				“ganho do tempo e do território”.	

Relatos de destaque:

SB: Já aconteceram casos de intolerância religiosa durante as suas aulas? Ou que não chegou ao ponto de ser considerado intolerância, mas um comentário, algum silenciamento de alguém, algo nesse sentido, nas suas aulas? Ou no colégio que você tenha ficado sabendo?

PF: Não, porque nós temos uma religião hegemônica, que é, de fato, a religião oficial do território. Então, não há muito como isso ocorrer.

SB: Mas você já percebeu algum constrangimento ou silenciamento de alunos de matriz africanas ou espiritismo? Alguma religião não hegemônica?

PF: Não, porque nem conheço os alunos assim.

SB: Certo. Como é que se enxerga a influência política desses últimos anos sobre os alunos aqui do colégio? Você acha que essa polarização, essa onda de posição chegou no colégio e tem se expressado pelo falo dos alunos?

PF: Sim. Os alunos, dos poucos alunos que se posicionam politicamente durante as aulas, tendem a ter uma postura de extrema-direita, conservadora e geralmente repetem os mesmos discursos que geralmente são proferidos nas igrejas evangélicas e por líderes políticos de extrema-direita. Então, tendem a ter discursos contra os direitos humanos, contra o feminismo, negando o racismo, defendendo o modelo capitalista, defendendo os patrões e a ideia de meritocracia e esse tipo de coisa.

SB: Especificamente sobre o ensino religioso, você tem uma opinião formada sobre, se é contra ou a favor ou tem alguma colocação?

PF: Sim. Me parece claramente uma influência da tomada de poder de grupos evangélicos na bancada da Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, assim como você tem isso no Congresso em modo geral, e a única função realmente é uma função política de demonstração de poder sobre a educação para conseguir agradar uma parcela do seu leitorado e da sua clientela política. Então essa é a função predominante. O que de fato se pratica em termos de aula de ensino religioso varia muito de acordo com o professor, mas é irrelevante, o ponto central é o ganho do tempo e do território, porque não me parece que essa preocupação com essa aula incite, porque muitos alunos se quer participam, então se torna um tempo meio morto, até porque que faltam muitos professores até onde eu sei, da área.

SB: Então você acha que seria uma tendência política dessa disciplina ter um viés mais confessional?

PF: Não necessariamente, na verdade, eu não tenho certeza, dado que eu não assisti nenhuma aula dessa, mas me parece mais provável, dado o perfil da população, mas parece irrelevante, porque como a esmagadora maioria do alunado já pratica essa religião, isso não leva a conversão de nenhum aluno que já não seria convertido, então não teria esse poder de conversão. Me parece mais uma questão simplesmente de demonstração de poder e de controle sobre a educação, do que propriamente uma medida que tem um efeito prático. Claro que me parece problemático, mas porque é uma perda do pouco tempo eletivo que a gente já tem. É mais irrelevante do que propriamente nocivo. Claro, me parece problemático do ponto de vista do estado laico, então, em princípio, a própria ideia de você ter a preocupação de se ter uma aula de religião, de ensino religioso como um todo, independente da denominação, já é problemática.

QUADRO 6: Professor de Filosofia 2 (PF)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“evangélicos e católicos”	“Descendência afro religiosa”	Algum dos grupos religiosos que ali se apresentam, de Descendência afro religiosa, que geralmente não se apresenta, têm ainda um certo receio de se manifestar, de demonstrar algum tipo de inclusão”.	“Extrema-Direita”	“O ensino religioso foi instituído num momento com uma intenção também de angariar votos.”	[tomada de partido na guerra Israel-Hamas] “até por uma questão de formação do cristianismo, que é um dos elementos do judaísmo, é quase inevitável você não achar que vai ter uma situação a favor de Israel. E também entra um outro detalhe: a falta de informação e compreensão das coisas. Nós temos alunos que não têm uma dimensão clara do que acontece no mundo”.
“neopentecostais”	“Religiões minoritárias	“Sinto hoje uma melhoria	“Comunismo”		

	“como matriz africana, espiritismo, algo assim.”	também nessa geração, porque nós estamos falando também de uma geração que, evidentemente, está dentro de uma realidade de todas as informações, de todos os dados na sua mão. Estamos falando de uma geração completamente diferente. Então, essa geração aqui é um pouco melhor, aceita melhor as coisas. Então, a princípio, do ponto de vista da questão religiosa, a princípio eles estão mais tranquilos.”		
		“Essa é uma geração muito sociável, vou falar assim, de ampla aceitação.”	“Socialismo”	

Relatos de destaque:

SB: Você falou que vê um desgaste na questão política entre os alunos. Você consegue trazer algum exemplo?

PF: Então, a questão política é um pouco mais evidente. Isso em detrimento ao fato de que você também, na questão do surgimento da extrema-direita no Brasil nos últimos momentos que nós vivenciamos, a gente viu que as mídias sociais são, assim, fortemente influenciadoras.

Então, tudo isso aparece na sala de aula. Está ali. Então, a gente vê esses discursos nesse sentido, o aparelhamento da mídia junto às questões religiosas. Eu posso falar mesmo sendo pastor da igreja evangélica. Evidentemente, há uma manipulação muito forte, há uma tentativa de manipulação. E a gente comprehende que essa manipulação surge dentro desse momento social. E isso é um grande problema. Então, a gente vê aqueles discursos “anti isso”, “anti aquilo”, anticomunismo, antisocialismo. Eles não comprehendem exatamente o porquê eles estão falando isso. Eles só entendem que é algo mau. Eles não têm muita dimensão. Então, assim como também a população em si não tem uma dimensão clara do conhecimento do que é cada um desses elementos, os alunos também trazem para a gente a mesma dinâmica. E eles falam da mesma maneira, reproduzindo aquilo que ouviram dentro de casa.

SB: Você poderia dar sua opinião sobre o ensino religioso, sobre ser contra ou a favor, se acha importante? Ema opinião pessoal acerca dessa disciplina.

PF: O ensino religioso foi instituído num momento com uma intenção também de angariar votos. A gente sabe disso. Não faz muito sentido, já que a nossa condição de escola seria democrática, né? Não faz nenhum sentido ter o ensino religioso do ponto de vista que o nosso ensino religioso é. Um ensino onde um indivíduo prega claramente o que ele pensa. É confessional. Então, não faz sentido isso. E se é confessional, a coisa fica complicada. Imagina o seguinte, não importa a religião que vai estar ali na frente. Se é confessional. É muito complexo. Não faz sentido.

QUADRO 7: Professor de História 2 (PH)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“evangélicos”	“religião de matriz africana”	“[...]a gente observa que se alguém for de uma religião de matriz africana, da umbanda, você percebe que essa pessoa não é tão a vontade para falar desses temas. Você percebe que essas pessoas ficam num grupinho mais separado, não estão muito à vontade. Talvez por medo de se expor.”	“[...]a politização está na escola, a polarização está na escola. Você falou nos últimos anos, a gente pega ali um pouquinho antes da pandemia, a eleição, com certeza, a gente teve que ficar ali pisando em ovos porque os alunos te testam toda hora, eles precisam legitimar a opinião deles. Então, se o professor não tá do lado deles já era, vira um ‘eu to certo e tá todo mundo errado’”.	“Eu acho muito válido. É... claro que sempre vai passar pela formação do profissional que vai aplicar. Eu nunca vi problema com quem eu vi aplicando, com quem eu converso.”	“você tenta trazer a parte histórica da coisa [conflito Israel-Hamas] para dar uma compreensão porque às vezes eles passam para atitudes radicais logo de cara”.
“cristão”	“umbanda”	“[...]se você chegar aqui e as pessoas perceberem ‘não, o professor [de Ensino Religioso] é ateu, é da	“marxismo”	“eu acredito que daria problema se a pessoa que fosse conduzir, esse profissional que fosse conduzir a	“se eu encontrar um lado eu vou encontrar mais pró-Israel”.

		umbanda...', pode ser que ele tenha um pouco de resistência. Eu acredito que sim."		aula, se ele fosse muito... é... declaradamente de uma religião. Se ele chegasse aqui e falasse assim 'tô dando Ensino Religioso, mas eu sou ateu'. De cara vai ser um problema... ou um 'eu sou da umbanda'".	
"católico"		"A aversão é maior do público evangélico, assim, em relação a outras religiões. Até católico, até católico, eles meio que são cristãos também[...]"	"socialismo"		"Geralmente eles chegam aqui achando que em Israel todo mundo é cristão"
			"liberalismo"		"Nesse cristão você percebe um respeito total por Israel".
			"democracia"		
			"fanatismo"		

Relatos de destaque:

ML: Você acha que tem algum tipo de sociabilidade, de convivência em que outras pessoas de outras religiões se sintam um pouco constrangidas?

PH: Isso com certeza tem, mas assim, eu não to falando de agora, mas a gente observa que se alguém for de uma religião de matriz africana, da umbanda, você percebe que essa pessoa não é tão a vontade para falar desses temas. Você percebe que essas pessoas ficam num grupinho mais separado, não estão muito à vontade. Talvez por medo de se expor. Existe sim, tá? Não é

uma coisa declarada, mas eu acho que é porque a pessoa percebe que está num ambiente que não tá em maioria. Ela vai achar o grupo dela alí, e essa escola trabalha muito na questão da inclusão né, a gente tem feira cultural, a gente já trabalhou com a questão da consciência negra, agora teve o dia internacional da mulher, a gente tá sempre trabalhando com esses assuntos para trabalhar a cabecinha deles e abrir os horizontes, porque se deixar pela sociedade em si parece que a coisa não anda muito, então o papel da escola eu acho que tem que ser bastante por aí, abrir um pouco a cabeça deles ao respeito a religião.

L: Sobre a questão Israel x Palestina, sei que você ainda está no início de semestre...

PH: É, ainda vamos entrar...

L: Não levantou esse questionamento ainda?

PH: A gente comenta com os alunos, comenta avulso. Às vezes em aula a gente pega como exemplo a situação do conflito, é um assunto bem contemporâneo, por exemplo, Guerra da Ucrânia a gente tá citando, a questão Israel x Palestina teve um momento de eles colocarem, de tratar da questão, a gente tenta manter aquele padrão: uma coisa é o que é o terrorismo, como que ele age, certo? Qual a situação de Israel, né? E aí você coloca algumas contradições e compara, quem é o povo palestino... você tenta trazer a parte histórica da coisa para dar uma compreensão porque às vezes eles passam para atitudes radicais logo de cara, para posicionamentos radicais que tem que ser isso, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo... e você tenta ponderar: “será que todo mundo que tá ali é terrorista?” Você tenta trazer as questões. “E Israel? Será que todo mundo que tá lá concorda com isso?” Você vai sempre tentando trazer uma visão para pessoa... a gente tá aqui no Brasil muito distante, o Brasil tá muito distante de tudo e você tenta trazer uma compreensão para a pessoa raciocinar né? Para pelo menos se ela tá com um discurso muito radical para ela ver que não é bem assim, mas é uma coisa mais avulsa, a gente vai tocar nessa ferida ainda mais para frente.

L: Mas, por enquanto você não percebe ninguém tomar um lado?

PH: Não. Assim, é... se eu encontrar um lado eu vou encontrar mais pró-Israel. Se eu der conversa assim é muito mais fácil perceber alguém com uma posição de defender Israel do que uma posição pró-Palestina, pró-Hamas, não é nem pró-Palestina, porque quando a pessoa fala da Palestina, o cara fala assim “po, coitado dos caras lá, porque a pessoa sofre na mão do próprio Hamas”. Aí enquanto você coloca isso você coloca assim “você tá em área de milícia, e às vezes você tem regiões aqui que a população sofre na mão da milícia cara, é a mesma coisa”. Então você faz algumas comparações assim para a pessoa se enquadrar, se achar. Mas geralmente seria de mais pró-Israel.

L: Você percebe símbolos de Israel circulando entre os alunos? Seja em forma de desenho, imagens no celular...

ML: Desenhos nos cadernos, nas mesas...

PH: Muito pouco. A simbologia... por exemplo, quando é um aluno bem evangélico pode ser que tenha. Mas assim, não é comum não. Na nossa realidade aqui na zona oeste, no [nome do colégio] não é comum não. Símbolos cristãos sim, um aluno com crucifixo... é mais comum. Mas, de Israel, talvez uma estrelinha de Davi, mas é raro, eu não percebo com muita frequência não. Já peguei suástica, aí tive que dar um esporro “você sabe o que é isso aí cara?” Você pega a época da polarização e você vê o cara desenhando... “você sabe o que você tá desenhando aí cara? Vamos conversar sobre isso aí”. Já peguei, isso eu já peguei. Para você ver que tem época em que eles se radicalizam pra caramba.

L: Mas você acredita que o evangélico não teria essa resistência toda?

PH: Não teria. A aversão é maior do público evangélico, assim, em relação a outras religiões. Até católico, até católico, eles meio que são cristãos também, é um grupo que, como é que eu vou dizer, ele precisa muito que a escola seja um espaço mais plural, para abrir um pouquinho a cabeça e entender um pouquinho que nem todo mundo pensa daquele jeito, entendeu? Porque, como eu falei, a pessoa ta sua rede social, ela vive numa bolha, ela tá numa bolha, aí quando encontra um diferente na vida real aí é um problema. Se a escola tiver esse papel... quando eu consigo fazer isso, eu me sinto bem pra caramba, acho que eu mandei bem no que eu queria.

QUADRO 8: Professor de Ed. Física (PED)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“evangélicos”	“cultura negra”	“Ah, isso é macumba”. Eu escuto muito eles falarem isso, muito. É uma religião muito discriminada o candomblé, entendeu? Eles falam muito.”			
“pastor”	“África”	“Eu já recebi carta de um pastor dizendo que não ia participar [a aluna] porque é uma festa católica [festa junina].”			
“católico”	“macumba”	“Mas por que que a igreja dela não permite?” ‘Ah porque é uma festa religiosa.’”			
	“candomblé”				

Relatos de destaque:

L: Gostaríamos de saber um pouco sobre como funciona o evento do Dia da Consciência Negra que você organiza.

PED: Trabalho textos com eles. Trabalho tipo assim, linguagens que a gente vê no dia a dia que é uma linguagem racista. A gente trabalha imagens, a gente trabalha pessoas, não só o negro, a gente fala sobre os índios também e a gente trabalha sobre a mulher também, a valorização da mulher, o respeito à mulher, isso tudo.

L: Eles recebem bem esse evento? Há algum aluno que tem preconceito?

PED: Sim, sim, recebem. Eles participam, eles fazem. E assim, tem muitos alunos que trazem a realidade mesmo, a discriminação que eles sofrem no dia a dia.

SB: Em relação à religião, você saberia dizer de algum caso que você presenciou?

PED: Assim. Principalmente quando a gente fala da cultura negra, que a gente vai muito para África, essas coisas todas. “Ah, isso é macumba.” Eu escuto muito eles falarem isso, muito... É uma religião muito discriminada, o candomblé, entendeu? Eles falam muito. E... tipo assim eu sou de educação física e trabalho na Festa Junina com dança. Eu já recebi carta de um pastor dizendo que não ia participar porque é uma festa católica. Não é uma festa católica, é cultura do Brasil, é folclore. Mas vai colocar isso na cabeça da pessoa.

SB: Não entendi, ele era pai de algum aluno?

PED: Não, ele era pastor da igreja. Seria uma forma de avaliação que eu usaria e ela falou que não poderia participar porque a igreja dela não permitia. Aí eu falei para ela: “Mas por que que a igreja dela não permite?” “Ah porque é uma festa religiosa.” Não é uma festa religiosa... é uma festa cultural. É uma festa que está dentro do nosso folclore, assim como o Carnaval. Eles também discriminam o Carnaval, muitos alunos discriminam o Carnaval também.

QUADRO 9: Professor de Português/Articulador Pedagógico (AP)

Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“evangélico”	“candomblé”	<p>“A escola, nesse sentido, de intolerância, ela é muito tranquila. Não tem. Acho difícil ter tido intolerância na escola e principalmente religiosa, porque é sempre respeitado, existe um momento que se tem um espaço aqui, que vêm desde pessoas do candomblé, os evangélicos, sabe? E falam, abrem o espaço para a religiosidade, então não tem, aqui não tem intolerância, não.”</p>	<p>“Isso veio, veio. Não só entre os profissionais, no trabalho, como também entre alunos. Esse processo político, essa polarização, ela causou muito problema.”</p>	<p>“Ele [o professor de Ensino Religioso] leciona falando de Deus e do que envolve a religiosidade, porém sem defender nenhum lado nem outro, então, aqui nunca teve não, nenhum problema.”</p>	-
“católico”	“espírita”	“Respeitar o espaço do outro é importante.”	“É, o embate, de fato, não, mas a discussão acalorada teve, sem gerar conflito.”	“Falar de Deus é uma coisa muito positiva”	

“Deus”	“kardecista”		“bolsonarismo”		
			“democrático”		

Relatos de destaque:

SB: Já veio alguma questão ou alguma ocorrência acerca da disciplina de Ensino Religioso até você? Algum problema, alguma reclamação?

AP: Não, não, porque o Ensino Religioso aqui, ele, o professor, ele leciona sem direção religiosa, ele leciona falando de Deus e do que envolve a religiosidade, porém sem defender nenhum lado nem outro, então, aqui nunca teve não, nenhum problema.

L: E você acha importante ter Ensino Religioso?

AP: Eu acho que sim. Falar de Deus é uma coisa muito positiva. Mas eu concordo que não tenha que se levantar uma bandeira e que se tenha, assim, que se respeitar a opinião do outro. É o que eu te falei, não vão te mudar. Você tem a sua fé, por que que eu vou querer impor a minha? A gente pode conversar. A minha melhor amiga era kardecista e eu católico e fomos amigos a vida inteira. Ela levava as meninas do abrigo lá para minha casa, a gente levava as meninas para o cinema, eu ouvia falar de Chico Xavier, ela me ouvia falar dos meus padres e tudo bem, a gente sempre se respeitou assim, sempre se gostou assim, nenhum tentou impor a vontade do outro e a gente sempre viveu maravilhosamente bem, foi minha melhor amiga, como se fosse minha irmã. Respeitar o espaço do outro é importante.

4.2. Matrizes de correlação do colégio 2

QUADRO 10: Professor de Ensino Religioso (PER)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“Católicos”	“Religiões de matriz africana”	“Embate eu nunca tive em sala de aula. Nesses anos todos que eu tenho como professor de Ensino Religioso nunca tive um problema muito centralizado, não. Mas eu observo. Você escuta uma coisa aqui e algumas falas que chegam a ser intolerantes. ‘ah eu não vou participar disso. Eu não quero aprender nenhum dogma religioso. Eu não quero saber qual será a religião oferecida’.”.	“a maioria desses alunos se autodenominam bolsonaristas”	“Sou teólogo e fiz especializações em ciências da religião e didática em Ensino Religioso”.	“alguns alunos são pró, ou seja, são favoráveis a questão judaica. Alguns nem conhecem, nem sabem muito sobre a questão religiosa. Mas quando se fala e quando eles percebem o viés político, aí começam a se expressar.”
“protestantes”	Judaísmo	“os alunos das religiões de matriz africana. Eles ficam em		“nós somos plurais” [Ensino religioso	“aqueles que são protestantes trabalham com essa

		silêncio, não gostam de participar muito”.		praticado no Estado do RJ]	filosofia bíblica, entendeu? ‘Ah, porque é a terra prometida e isso vai acontecer. Eles podem agir assim porque estão agindo em nome de Deus, eles estão abençoados por isso’. Isso eu ouço por parte dos alunos.” [sobre o conflito Israel-Hamas]
“Igreja Católica”	“Espírita kardecista”	“alguns professores defendem sua ideia política e sua ideia religiosa em sala. Isso acontece na prática”.		“um acordo que eu faço no começo do ano é que eu não quero nem saber qual é a religião que os alunos professam”	“Mas eles não sabem. Eles não sabem muito sobre o judaísmo, sobre a questão da doutrina, eles não sabem. É uma percepção geral, entendeu? Que eles recebem ou da mídia ou recebem na igreja, que eles participam, entendeu?”

					Então eles não sabem muito.”
“adeptos ao protestantismo”				“os alunos são resistentes ao Ensino Religioso [...] eles ficam assustados”	“Aqui no governo do Estado nós temos um planejamento, uma grade anual aprovada pela Secretaria de Educação, tá? E agora sofrendo essas mudanças porque são necessárias, né? São necessárias. Para a realidade que vivemos hoje, que vivenciamos hoje. [adaptação do conteúdo programático para a realidade do aluno]
“evangélicos mais pentecostais”				“trabalhamos o fenômeno religioso, a importância da fé, de crer em alguma filosofia, mas sem defender seguimentos.”	

Relatos de destaque:

SB: Você consegue perceber como se dá a sociabilidade em suas aulas entre alunos de religiões não hegemônicas, de matriz africana por exemplo? Se há algum silenciamento ou constrangimento?

PER: Sim. Principalmente os alunos das religiões de matriz africana. Eles ficam em silêncio, não gostam de participar muito. Eu percebo logo. O professor consegue perceber isso. Eu procuro trabalhar e interagir para poder quebrar essa barreira porque de fato existe isso e é gritante.

S: Tem sido positivo?

PER: Tem sido positivo. Depois que conhecem a filosofia da disciplina, questionam: “ah, mas isso que é o Ensino Religioso?” Por quê? porque eu me preocupo com a profissão, com o ato de escolher. Eu trabalho com os alunos testes vocacionais, por exemplo. Isso é o Ensino Religioso. o Ensino Religioso se preocupa com isso, com a questão do futuro dos alunos.

QUADRO 11: Professor de Filosofia 1 (PF)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“cristã”		<p>“Eu nunca senti esse confrontamento com relação à questão religiosa, não.”</p>	<p>[os alunos] “vem trazendo toda essa carga religiosa, ideológica, e emocional toda da família. Então, com certeza, Respinga [no colégio]. E por isso que eu estou falando. Tem, sempre tem uns que são mais exaltados, que querem até se posicionar de forma mais forte na sala de aula. Mas eu acho que isso diminuiu muito depois que acabou esse embate</p>		<p>“Eles tendem a enxergar Israel não como esse Estado moderno, mas a Israel Bíblica do antigo testamento.”</p>

			[período eleitoral]”.		
“evangélica”		“Então, eu tento mostrar que existem várias versões de uma mesma crença. Ninguém é obrigado a acreditar em Deus, ninguém é obrigado a ter a mesma religião que o outro. Então, eu procuro mostrar a eles que não têm essa, eles não têm que ser intolerantes com a crença do outro, seja lá o qual for.”			
“Deus cristão”					
“Jesus”					

Relatos de destaque:

PF: Então, eu já chego na sala fazendo algo para chocar mesmo. Eu falo: “gente, olha só, a gente está em 400 a.C. Não tem Jesus aqui, não tem Deus cristão aqui, então, por favor, deixem seu Deus cristão lá fora. Aqui vocês vão ter que entender que isso aqui não é igreja, isso aqui é escola.

QUADRO 12: Professor de História 1 (PH)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“cristão”	“matriz africana”	“Às vezes tem uma piadinha, aquela coisa: ‘Ah, coisa do demônio’.”.	“Assim, mi, eles têm uma proximidade sim, por exemplo, com o governo anterior. Então, você percebe um discurso muito alinhado a essa extrema direita, ainda que às vezes eles nem tenham consciência que esse discurso é um discurso da extrema direita. Então, a grande maioria deles é um discurso mais alinhado com essa direita mais extrema, mais conservadora.”	“Eu sou totalmente contra. Totalmente contra. Qual é o problema? Se você pega um professor consciente, ele vai trabalhar a questão do respeito, da tolerância, de você conhecer [...] se você pega um professor mal-intencionado, vou usar essa expressão, ele fala só da questão dele.”	“Ah, os que são evangélicos totalmente [a favor de] Israel.”
“evangélico”		“eles também não conhecem a própria origem do segmento religioso deles.”	“Governo Bolsonaro”		“terra prometida”

Relatos de destaque:

PH: Então, normalmente eles são mais evangélicos por uma questão de herança familiar, então, acabam seguindo a religião da família. E esse discurso deles é totalmente influenciado pela igreja sim. [...] Uma coisa que eu falo com eles é que eles são a geração da informação mais desinformada que eu conheço.

SB: Em relação a conteúdos que abordam de alguma forma a religião, como contrarreforma, reforma, até quando vai trabalhar com as questões de matriz africana, indígena, já teve algum comentário, não uma intolerância de fato, mas algum comentário, alguma coisa negativa em relação ao crédito do outro, a esse diferente?

PH: Sempre tem aquela coisa... Eu por exemplo sou de matriz africana, e eles sabem disso, que eu não escondo isso deles. Às vezes tem uma piadinha, aquela coisa: "Ah, coisa do demônio, não sei o que..." Falo: "Peraí, vamos conversar, né?"

SB: Essas coisas que a gente já está acostumado a ver.

PH: Vamos conhecer um pouco mais, é muito do desconhecimento, do senso comum que eles ouvem e da preguiça de procurar. Como conhecer um pouco mais sobre isso? Com relação à reforma, contrarreforma, eu percebo até uma curiosidade porque eles também não conhecem a própria origem do segmento religioso deles. De onde veio aquilo ali, sabe? Aqueles primórdios, eles não conhecem, o que eles conhecem é a atualidade. E aí alguns até se chocam. Quando você mostra que muito daquilo lá se choca com o que é pregado hoje nas suas próprias igrejas, né? Muito daquilo foi sendo elaborado, reelaborado, no decorrer do tempo, e chegou essas questões atuais.

SB: E quando você tenta trabalhar em cima desse desconhecimento, promovendo algum diálogo, alguma coisa, geralmente é positivo ou tem alguma resistência? Por exemplo, você disse no começo da fala que é a zona de conforto deles. Quando mexe nessa zona, eles se mostram um pouco abertos?

PH: Eles não se negam a participar, mas tem uma barreira ali do tipo, até posso participar, mas não quer dizer que eu vou acreditar naquilo ali ou vou começar a abrir minha cabeça para abrir minha mente, para entender um pouco mais aquilo ali.

QUADRO 13: Professor de Sociologia 1 (PS)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“evangélico”	“religiões de matriz africana”	“Tem alunos também que a gente percebe de religiões de matriz africana, mas dentro da minha percepção, que eu não vou garantir que é correta, mas que é uma minoria. E muitos inclusive se veem meio que constrangidos em se expor, porque a maioria tem sido ou evangélico pentecostal ou católico mesmo.”	“vai falar de comunismo”	“sou totalmente contra”.	
“evangélico pentecostal”	“Testemunhas de Jeová”	“Você acha que tudo é da macumba, que é demônio, isso e aquilo”		“[...]outras religiosidades. Budismo, judaísmo, eles não quiseram participar disso. Até pela coerência de que de achar que isso não deveria ser dado dentro da escola”.	
“católico”	“fez santo”	“a gente via que também tinha o			

		afastamento daqueles que eram de outra religiosidade”			
“neopentecostais”	“preceitos”	“Eles olham de forma diferente. Eles não têm muito conhecimento para essas diversidades, não tem mesmo”			
	“essas diversidades”	“Esse pessoal de magia negra estava atuando legal. E foi meio para confrontar esse pessoal que faziam as orações.”			
	“satanistas”				
	“rituais”				
	“atabaque”				
	“pessoal de magia negra”				

Relatos de destaque:

PS: Quando surgem esses assuntos assim e eu vejo discussões entre eles, eu lembro que teve um grupo que não aceitou a outra porque a outra era de matriz africana. Então não quis mais, rompeu com o grupo porque uma pessoa específica era cristão evangélico pentecostal. E rompeu com o grupo por conta de ataques: “Você acha que tudo é da macumba, que é demônio, isso e aquilo”. Interromperam esse vínculo aí por conta da religião. Como se diz, é uma intolerância leve, mas não deixa de ser.

SB: No começo, você falou que percebeu certo silêncio das pessoas que são de religião de matriz africana. Situação, digamos, a maioria cristã. Protestante ou católico? Como é a percepção desse silêncio. Você percebeu uma retração de alguma pessoa em alguma discussão? Ou até alguma piadinha? Como está ocorrendo essa sociabilidade?

PS: É, eu acho que você usou a palavra correta, retração.

SB: Retração

PS: No ano passado. Isso foi interessante. Tinha uma mocinha que ela fez a cabeça, tem uma palavra específica.

L: Fez santo?

PS: Fez Santo, exatamente. E a gente via que ela ficava isolada. Tem o isolamento da própria prescrição, mas a gente via que também tinha o afastamento daqueles que eram de outra religiosidade. Depois veio uma professora de história. Eu não tive muito acesso ao que ela vivenciou na sala de aula, mas eu sentia que volta e meia escutava um “comentáriozinho” que ela vinha com os preceitos, ela também vinha vestida de forma diferente. Eles olham de forma diferente. Eles não têm muito conhecimento para essas diversidades, não tem mesmo. Então, essa garota, eu via ela afastada. Tem outro fato que também aconteceu aqui na escola que meio que marcou. Também já tem bastante tempo isso. Tinha um grupo que se reunia nos horários de intervalo para fazer orações e aí começou a surgir também até satanistas para fazer frente: “podem orar, mas a gente também pode fazer nossos...”

L: Rituais?

PS: Rituais. É sério, aqui dentro da escola. E aí o que a direção teve que fazer: não faz nem um, nem outro. E realmente ia ficar uma confusão muito grande. Daqui a pouco ia ter gente querendo trazer atabaque. Que é confronto, acaba trazendo o confronto mesmo. E a escola resolveu fazer isso.

SB: Muito interessante esse caso que você contou agora sobre os vários grupos.

PS: É. E é uma coisa que aconteceu há bastante tempo, mas é uma coisa que a direção teve que correr para barrar. Esse pessoal de magia negra estava atuando legal. E foi meio para confrontar esse pessoal que faziam as orações.

QUADRO 14: Professor de História 2 (PH)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“cristão”	“religiões de matriz africana”	“de uns quatro, cinco anos pra cá a gente tá vendo já aqueles sinais de um pequeno extremismo, de algumas intolerâncias.”	“o menino chegou à casa dizendo que eu estava ensinando comunismo, socialismo. Os pais vieram à escola. E aí a gente teve que pegar o livro e mostrar que fazia parte”		“É preciso explicar que o Israel de hoje não é o mesmo de antes [da bíblia]”.
“protestantes mais renovados”	“orixás”	“A questão religiosa dá um embate muito grande, os alunos se manifestam [...] sempre tem um ‘não vou, não vou assistir’” [em relação ao trabalho anual sobre intolerância religiosa]	“um aluno falou: ‘Mas Hitler não era tão mal assim’”.		
			“os últimos quatro anos foram um desastre”.		
			“Falar em ditadura militar é um tabu. Não era, está voltando a ser.”		

Relato de destaque:

PH: Fomos no ano passado com um professor de português ao CCBB. Estava tendo uma exposição e tinha alguns orixás. Alguns alunos se recusaram a entrar, não entraram na sala. Depois nós fomos a Candelária. Eu estava falando sobre o massacre da Candelária, e aí alguns alunos pediram para entrar e eu falei “vamos”. Mas alguns também se recusaram, não foram. Então ali você percebe essa questão da intolerância, infelizmente.

QUADRO 15: Professor de Filosofia 2 (PF)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“pentecostal”	“Umbanda”	“o pentecostalismo vai funcionar no sentido da doutrinação literal”	“Direita”	“O que normalmente o professor de religião dá? Basicamente ele dá algumas coisas pinçadas e a parte confessional. Se ele for católico, vai ‘puxar sardinha’ para ele, se ele for protestante, para eles.”	“eu acho que na cabeça deles o Israel que eles estão pregando é um Israel da época de cristo e não o Israel como o Estado de Israel”
“católico”	“Candomblé”	“o meu aluno repete o que o pastor fala”	“milícia”	“Não. [Se o professor concorda com o Ensino Religioso nas escolas públicas] A escola é laica.”	“Mas, no caso, essa questão do pentecostalismo com o judaísmo eu acho que é muito mais com os líderes hoje que estão interessados em poder e não em uma questão mais religiosa.”
“comunidades eclesiásticas de base”	“islamismo”	“quando a gente fala de matriz africana, normalmente você vê um “risinho” ou então uma associação com alguma coisa ruim. Então há sim essa questão, dentro dessa região	“você cria dois polos de influência da direita [igrejas pentecostais e milícia] dentro das escolas, tanto em professores como em		

		você tem uma questão de não valorizar a questão da religião de matriz africana”	alunos, uma coisa forte.”		
“teologia da libertação”	“Maomé”	[sobre o caso de uma aluna que incorporou um santo dentro da escola] “o que eu achei mais interessante foi que teve mais problema com os professores do que com os alunos. Os professores têm esse problema de não entender”	“a visão que eles [os alunos] tem que o professor de Filosofia é de esquerda, então ele tem que ser confrontado”		
“nossa sociedade judaico-cristã”	“muçulmano”	“a questão de matriz africana só se lembra no dia 20 de novembro”	“durante o período das eleições colegas nossos fizeram campanha exatamente se aproveitando desses discursos de que são cristãos, que defendem a família, os bons costumes etc, e fazem campanha dentro da escola.”		

Relatos de destaque:

SB: E isso é uma orientação de casa que eles trazem para o colégio?

PF: (...) Na realidade você tem essa orientação. Eu acho que é uma questão que dentro do processo de...o pentecostalismo, ele no caso...ele vai funcionar no sentido da doutrinação literal. O meu discente, ele vai para baile funk, mas ele na hora de se posicionar é super conservador e ele repete o que o pastor fala. Se o pastor fala que o Lula é ladrão, ele assume que o Lula é ladrão. Ele não sabe nem o que é ladrão e nem quem é Lula, mas ele fica repetindo. Se ele fala que todo professor de humanas é comunista, ele não sabe o que é comunista nem o que é professor de humanas, e aí ele vai ficar gritando pra tentar aparecer dentro da situação.

L: Quando a menina incorporou você percebeu algum distanciamento dos alunos e colegas devido à essa situação?

PF: Não. É isso que eu estou falando. Porque ela já era da turma. Ela na realidade fez no período de férias, de recesso, então ela já tinha uma vivência antes. No caso, eu tenho uma colega que ela avisou que iria deitar e depois iria voltar para a escola com as roupas apropriadas, pois você tem que cumprir todo o processo. Só que aí a gente trabalhou a turma. Então, ela foi dar aula com as roupas que eram pertinentes e a turma aceitou perfeitamente. Eu acho que é uma questão de explicação, quando você deixa o pastor falando e os nossos pastores dessa região são muito ignorantes teologicamente, é fraca a discussão teológica, eles não conseguem entender o diferente. Então o que acontece, na questão da matriz africana esbarra exatamente nessa situação: como eles não entendem, é mal, como eles não conhecem é ruim, e eles passam (essa visão) para o outro. Então quando eles (os alunos) veem que a colega é amiga deles, eles continuam sendo amigos, não se afastam, pelo menos foi o que eu notei.

SB: Voltando aos casos que você relatou da aluna e da professora. Você acha que entre o corpo docente, ou até entre o corpo gestor do colégio, há um receio disso se repetir?

PF: Nesse caso não, o que acontece nesses colégios, a maior parte do corpo docente nosso é pentecostal, mas tem muita gente que é de matriz africana. Então o problema é como se lida. Aí vem umas outras questões que eu não sei se vocês vão pegar. Há uma questão do racismo estrutural, na realidade nós estamos com um problema sério dentro da questão religiosa, do racismo estrutural. Toda pessoa preta tem que ser o que? Qual é a religião?

L: Matriz africana?

PF: É essa a ideia que o pessoal passa. Ou então todo pobre tem que ser pentecostal. No nosso caso aqui a gente junta as duas coisas. Na realidade, ninguém entende por que a pessoa preta não é da matriz africana e aí tem uma questão interessante, pois até mesmo o pessoal mais intelectualizado também pensa isso.

QUADRO 16: Professor de Filosofia 3 (PF)

Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“cristianismo”	“Essas religiões de matriz africana”	“em termos de religiosidade, eles [os alunos] são bastante tolerantes, via de regra, claro, tô generalizando, eles são bastante tolerantes, tá bom?”	“Eles [os alunos] parecem ser progressistas”	“Eu sou cristão, sou católico e sou contra o ensino religioso. Até mesmo porque a proposta que desde o início foi implementada no Estado era confessional. Era algo confessional. Então, já que o Estado tem que ser laico, a Escola tem que ser laica [...] E quando o professor tenta colocar de forma que não seja confessional, ele entra muito no campo da ética, né? Mas isso pode ser suprido pela filosofia, por exemplo.”	
“católico”	“candomblé”	“É um ou outro que fala de repente ‘ah! O macumbeiro!’ Mas a gente corrige ali”	“O nosso maior problema não é o aluno, né, ‘então olha, meu pai tá aí’ [referência a aula remota]. E aí, a gente já sabia, então	“Mas a maioria dos docentes não vai ter essa visão [interreligiosa] e ele vai fazer a aula da religião dele. E se bobear,	

			<p>não fala algumas coisas. O que é ruim, né, por que eu vou deixar de dar Karl Marx? O século XIX? O contexto para dar esse surgimento do socialismo como uma resposta ao capitalismo. Eu tenho que dar, isso é conteúdo, mas nem todos entendem assim”</p>	<p>ele vai colocar o outro como anátema: ‘Como é que você não pensa como eu? Você vai para o inferno.’ E aí, cara, é um desserviço danado.”</p>	
“protestante”	“Umbanda”		<p>“Eles [alunos adeptos de religiões de matriz africana] se sentem silenciados. Mas eu acho que não é nem por causa da escola. Eu acho que é porque já é algo que eles sentem até mesmo fora da escola. É na sociedade.”</p>		
“cristãos”			<p>“Eu percebo que os alunos e alunas que professam uma fé de matriz africana,</p>		

		eles se seguram sim, no meio da turma. Quando vai falar que é, ele procura falar com você no privado”			
“Como eles [os alunos] sabem que eu sou diácono da Igreja Católica, alguns falam comigo né, os que são católicos vem e conversam”					

Relatos de destaque:

SB: Como você enxerga as influências desse contexto político nos últimos cinco anos, especificamente sobre o tema religião? Relacionando também com política, você percebe se isso gerou algum um debate mais acalorado aqui no colégio?

PF: Chegou a acontecer de aluno levantar a bandeira “Ah, o Nicolas Ferreira, o que ele fala tá tudo certo, ele fala o que tá na Bíblia”, mas eram posições assim mais isoladas. No geral, eles não tinham essa visão muito não. Se você pega a questão e abstrai, né, eu tenho uma situação em que as pessoas estão famintas na faixa de Gaza e tão buscando alimento. E aí, os soldados atiram naquelas pessoas que querem alimento. É certo matar uma centena de pessoas que estão buscando leite para alimentar, assim, seus filhos? Abstrai. Aí todos eles vão “não, não tá certo matar”. E quando a gente consegue fazer isso, a gente consegue levar para a aula e diminuir essa belicosidade de alguns. Mas se a gente jogar, aí eu acho que pode ter problema, pode ter problema. Se a gente fizer um contexto e preparar, a gente consegue caminhar bem. E, no geral, eles concordam com a gente, embora sejam livres para não concordar.

QUADRO 17: Professor de Filosofia 4 (PF)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“protestante”	“religião de matriz africana”	“A gente não tem nenhum problema gerado por isso [influência religiosa]”	“todo esse movimento político que a gente passou, levantou umas bandeiras assim, muito ‘O salvador da pátria’, muito ‘O herói nacional’, e isso daí trazendo todo esse ideário muito fechadinho, muito quadrado [...]”, mas nunca saindo assim ao extremo, sabe? Nunca teve brigas, por conta disso.”		“eu sei que no discurso desse que eu estava falando né, do protestante mais saltado, mais fundamentalista né, vamos dar nome aos bois, vai aparecer” [referências ao judaísmo]
“cristianismo”		“uma certa dificuldade em aceitar doutrinas diferentes ou manifestações, expressões diferentes”			
“católicos”		“esses mesmos indivíduos que			

		tem esses saltos mais fechadinhos, tipo ‘tá tocando na minha religiosidade e não pode’ são os alunos que a gente tem mais dificuldade com relação a esse tipo de preconceito geral também [gênero e sexualidade]”			
“protestante mais fundamentalista”					

Relatos de destaque:

PF: [...] se eu puxar um diálogo, por exemplo, na sala de aula, que nem necessariamente vá para o tema religioso, mas que toque nesse tema, eles saltam mais, sabe? Os católicos geralmente “Ah o.k.” mas aceitam, ou só ficam quietos, ou porque não sabem ou porque não querem, mas eles geralmente têm essa presença mais firme.

ML: E esses saltos que eles dão, como que é?

PF: Então, é uma certa dificuldade em aceitar doutrinas diferentes ou manifestações, expressões diferentes. Então, se eu trago um tema que talvez seja um pouco contrário ou que seja um pouco sensível ao que ele ouviu dentro de casa ou que ele ouviu dentro da igreja, ele tende a manifestar. Mas aqui especificamente, eu tive pouquíssimos casos de manifestação brusca, sabe? Tipo “Não, não é assim!”, é mais uma questão de “Ah, mas eu aprendi de outro jeito”, sabe? E eles são mais abertos ao diálogo, nesse sentido, né, isso, de modo geral, independente da religiosidade, o meu alunado daqui dessa escola, ele consegue ser um pouco mais aberto ao diálogo.

[...]

tirando aquele que vem de uma família ou de uma igreja que é muito cerceadora, muito fechadinha, sabe? Que “Todo o resto tá errado e a gente tá certo”, então eles acabam tendo um pouco mais de abertura. Então, por exemplo, se eu falar algum tema que seja sensível a alguém que pratica uma religião de matriz africana, o quanto isso vai afetar ele é menos, porque ele vai “Ah é a visão do professor, e tudo bem, ela não vai mudar nada a minha”, sabe?

SB: Você percebe ou sabe de alguma relação entre o alunado com o judaísmo? Uma simbologia judaica no meio de um discurso cristão/protestante aqui no colégio?

PF: Tem. não sei te dizer que situação específica não, eu sei que no discurso desse que eu estava falando né, do protestante mais saltado, mais fundamentalista né, vamos dar nome aos bois, vai aparecer. Se eu puxar, é porque eu não sou o tipo que puxa, sabe, que vai “Ah, você tem essa opinião, então vai”. Mas, nós tivemos casos de um aluno defendendo nazismo, por exemplo, ano passado. E aí, a professora de Sociologia, provavelmente vocês devem conversar com ela ainda, ela tentou entender de onde ele estava trazendo isso e percebeu que vinha de família. Quando a família veio a gente percebeu que era uma questão estrutural ali e muito infundada também. É muito assim “Ah, que bonitinho, vamo lá”, sabe? E como ele era um aluno incluído a gente também não tem tantas ferramentas para trazer ele para um discurso, para um diálogo. Mas assim, a questão dos símbolos judaicos ou do judaísmo sendo utilizado dessa forma não teve nenhuma situação específica para eu te passar não. Acho que a gente não tem, ou se tem não conhecemos, alunos judeus, por exemplo, enfim. Acho que por ser cultural de Campo Grande, né.

QUADRO 18: Professor de Filosofia 5 (PF)

Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“Deus”	“matriz africana”	“[...]eu acho que as pessoas, elas são mais espertas na hora de expressar os seus preconceitos, elas não ficam expressando assim gratuitamente, ainda mais na aula de filosofia, porque eu acho que tem uma tendência, um debate mais aberto, mais plural, vamos dizer assim. Então, eu acho que os preconceitos e as falas discriminatórias são um pouco mais recuadas do que no ambiente privado”.	“Eu acho que a sociedade ela é majoritariamente conservadora, acho que é uma tendência da classe trabalhadora. Mas eu não vejo como uma coisa, assim, atrasada, de direita, Bolsonaro, eu não vejo.”	“eu discordo. Assim, do ponto de vista currículo eu discordo totalmente. Eu acho que é muito complicado. Nós não temos no Brasil uma formação para isso [...]. É muito complicada a formação de quem dá essa aula.”	
“Cristianismo”	“Exú”	“aparecem certamente alguns preconceitos. Eu acho que eles são diluídos, são disfarçados”			
“cristão não praticante”	“Xangô”	“os alunos acharem que o seu deus é Deus,			

		e os outros não são deuses, isso aparece o tempo inteiro, o tempo inteiro.”			
“cristão desviado”	“candomblecistas”				
	“umbandistas”				
	“espíritas”				

Relatos de destaque:

PF: Eu vou dar um último exemplo. Uma das provocações que eu faço quando discuto esse tema é perguntar para os alunos se eles se incomodariam, em um caso hipotético, se eu fizer uma oração antes de começarem as aulas. Em geral, os alunos não se incomodam, falam “não, não tem problema”. Hoje mesmo foi um tema. Eu perguntei se eles se incomodariam e o aluno falou “não”. Aí eu falei “então, se eu fizesse uma oração para Exú ou Xangô, você se incomodaria?” Aí então os alunos se incomodaram. Eu uso esse elemento para discutir como a gente aceita uma religião conquanto que seja a nossa. Se for uma oração para uma outra coisa que a gente não concorda, a gente não aceita.

PF: [...] eu acho que a maioria [dos alunos] é um cristão não praticante, vamos dizer assim, um cristão desviado. Então, eu acho que tem convicções cristãs, estamos falando de adolescentes, né, então eu acho que muitos deles sofrem uma tendência da sua família. Então, eles são da religião da família muitas vezes, né. Então, às vezes, muitos alunos expressam isso: “ah, eu não concordo com tudo da minha religião, eu concordo com algumas coisas”. Então, acho que eles têm uma visão até crítica de certas práticas ou não estão totalmente convencidos tanto quanto seus responsáveis.

QUADRO 19: Professor de Sociologia 2 (PS)					
Religiões cristãs hegemônicas	Demais religiões/ ateísmo	Intolerância religiosa	Política	Ensino Religioso	Judaísmo
“protestantes evangélicos”	“umbandistas”	“quando eles [alunos] percebem que eles têm essa liberdade de colocar aquilo que eles receberam e que eles, apesar de ter algumas dúvidas, creem que é aquilo, eles se sentem mais seguros de querer falar e se autoafirmar.”	“Eu os oriento [os alunos] a chegarem em suas conclusões. ‘Vocês têm que formar a opinião, a percepção, vocês têm que formar as ideias de vocês.’ Então, por isso eu sou extremamente conta militância dentro de sala de aula, até quando eu trabalho política.”	“se a educação é laica, então eu sei que, obviamente, eu imagino que na hora deles [professores de E.R.] trabalharem ética e valores, eu não sei qual é a referência. Não consigo imaginar. Então deve ser um desafio muito grande para esses professores”.	“eles um pouco alienados em relação a isso [guerra Israel-Hamas]”.
“católicos”	“espíritas”	“nunca aconteceu um caso de intolerância religiosa direta dentro da sala.”	“simplesmente eu ouvi de uma professora, assim: ‘Se a pessoa é de direita, não serve ser meu amigo. Não serve.’ [...] Existe essa influência” [influência política na aula do professor]		
	“ateu”	eu fui trabalhar,			

		<p>questão das religiões.</p> <p>E eu tive sim,</p> <p>“eu tive uma aluna, era até filha de uma amiga minha, que se dizia evangélica, mas ela nem frequentava a igreja. Ela quis confrontar, porque eu pedi para ela falar alguma coisa lá, fazer uma pesquisa, e tinha que desenhar e expor, né.</p> <p>[pesquisa sobre religiões de matriz africana]</p> <p>E ela achou um absurdo. E aí eu sentei com ela e conversei justamente sobre importância dela conhecer.</p>		
	“religiões africanas”			
	“candomblé”			

QUADRO 20: Relato de experiência – conversa com professor de história 3

Devido à perda do áudio dessa entrevista, esse documento se trata de um relato de experiência acerca de nossas percepções sobre as respostas do professor registradas em anotações.

Ao ser perguntado sobre o posicionamento da turma acerca da guerra entre Israel e Hamas, bem como se foi possível perceber a apropriação e usos de símbolos judaicos pelos alunos no contexto do conflito, foi interessante perceber que a fala do professor complementou e confirmou a percepção de outros quando o mesmo entende que os alunos e os líderes religiosos evangélicos pentecostais e neopentecostais atuantes na zona oeste tem pouco fundamento teológico e, por isso, compreendem a Israel atual não como o Estado de Israel, mas como a Israel bíblica, referenciando uma Israel imaginária para compreender o estado atual da questão. Sendo assim, o professor de História complementa essa análise quando fala que percebe uma tomada de partido a favor de Israel pelo alunado protestante, especificamente evangélico pentecostal e neopentecostal, inclusive identificando o uso de símbolos, como a estrela de Davi desenhada em carteiras e cadernos.

Portanto, através do relato do professor, pudemos perceber o acionamento da categoria da Israel imaginária bíblica pelos alunos, estes que, como apontado por outros professores, recebem influência direta dos líderes religiosos pentecostais do bairro para compreender o que se passa atualmente.

4.3. Nomeclatura, termos e referências relacionadas à religiões e credos

Acerca dos termos utilizados pelos professores para tratar das religiões identificadas nos colégios, é possível estabelecer duas observações principais: a discrepancia entre o nível de identificação das religiões cristãs e às demais; e o uso de alguns termos pejorativos ao se referirem a religiões de matriz africana.

Como pode ser observado nas tabelas, os professores de ambos os colégios identificam o cristianismo evangélico e católico como as denominações religiosas predominantes entre seus alunos. Nesse trabalho de identificação, é possível perceber uma profundidade no reconhecimento dos alunos cristãos, pois os professores conseguiram apontar para a presença de diferentes vertentes através do uso de termos como “católicos”, “evangélicos”, “protestantes”, “pentecostais” e “neopentecostais”, inclusive identificando categorias como “protestantes mais renovados” (professor de história 2 – colégio 2) e “protestante mais fundamentalista” (professor de filosofia 4 – colégio 2).

Essa capacidade de identificação não ocorre com mesma eficiência quando relacionada às demais religiões. Por exemplo, a maioria dos professores fizeram referência às religiões de matriz africana somente como “religiões de matriz africana”, e em poucos casos professores conseguiram apontar para a pertença específica como “candomblé” ou “umbanda” (3 professores no colégio 1 e 4 no colégio 2, totalizando 7 de 20 entrevistas). A falta de visibilidade para esses alunos aponta para um problema que a maioria dos relatos confirmam: o silenciamento e constrangimento de alunos adeptos dessas religiões nas salas de aula, elemento que vamos tratar mais a fundo no próximo tópico.

Outra observação acerca dos termos é que enquanto a maioria dos professores fez referência aos grupos cristãos por seus nomes tradicionais e sem utilizar nenhum tipo de jargão ou tom depreciativo, por mais que esse padrão se repita em relação às religiões não hegemônicas, foi possível perceber usos isolados de alguns termos problemáticos e preconceituosos como, por exemplo, quando o professor de sociologia 1 do colégio 2 utilizou a expressão “pessoal de magia negra” para se referir em tom depreciativo aos alunos que protestavam contra o espaço que o colégio sedia para cultos cristãos. Esse exemplo introduz uma situação observada em muitas entrevistas: professores, por vezes de forma inconsciente, não conseguem enxergar casos de intolerância religiosa cometidos em suas experiências e cometem preconceito ao utilizarem certos termos para se referirem a religiões não cristãs.

O caso mais grave que foi possível observar foi do professor de Ensino Religioso do colégio 1 quando usou o termo “anticristãs” para se referir às religiões que não são tradicionais e hegemônicas. Trataremos deste caso em específico no tópico sobre Ensino Religioso. Todavia, esse é apenas um exemplo de como o preconceito pode iniciar na própria identificação do credo religioso, além de que casos como este se agravam quando partem de profissionais que devem atuar para desmistificar e desconstruir visões intolerantes no ambiente público educacional.

Um colégio para ter uma identidade comunitária tolerante deve tratar de forma respeitosa todos os lugares epistêmicos nele presentes, a começar pela forma de tratar a minoria, combatendo a homogamia dos gostos (Bourdieu, 2007) e evitando casos que levem dominados a pensarem como dominantes (Grosfoguel, 2010). Se o uso de termos pejorativos for permitido, legitimaremos o gosto que se propõe como hegemônico.

4.4. Intolerância religiosa

Como pode ser observado nas matrizes, é possível dividir os relatos dos professores acerca da sociabilidade religiosa nos colégios em duas chaves de interpretação da realidade. De um lado, observamos opiniões mais isentas e desacreditadas quanto a um cenário de intolerância. De outro, é possível observar uma preocupação em denunciar e discutir os casos vivenciados.

As entrevistas apontam que alguns professores não conseguem enxergar a relevância ou até mesmo a existência de casos de intolerâncias religiosas em seus colégios. Essa falta de sensibilidade pode indicar que as dinâmicas de pertencimento religioso existentes nos colégios também atuam sobre os professores, ou seja, a homogeneização do espaço escolar por um ponto de vista religioso também parte da normalização de situações de preconceito por parte dos profissionais que ali estão, gerando constrangimentos e silenciamentos que não são interpretados como intolerância religiosa e fundamentando a tomada territorial de grupos interessados no controle daquele espaço.

Essa constatação é fundamentada pela opinião do professor de Filosofia 1 do colégio 1 que acredita que Campo Grande tem uma religião oficial (cristã) e, por isso, casos de intolerância religiosa não acontecem nos colégios. Inclusive, o mesmo professor diz não conhecer alunos de religiões de matriz africana, reconhecimento que a maioria foi capaz de apontar. Nesse sentido, o ceticismo em relação a casos de intolerância religiosa pode partir

simplesmente de um desinteresse por parte do docente em conhecer suas turmas de forma aprofundada.

Todavia, negar a intolerância baseada em desconhecimento ou na dominação territorial por uma religião específica ainda é menos preocupante do que reconhecer atos preconceituosos e minimizá-los por se tratar apenas de “piadinhas” ou “comentários”. Professores de ambos os colégios defendem não haver manifestações intolerantes ou confrontos diretos em relação às questões religiosas, na verdade, eles percebem situações mínimas, sutis e passivas. Ou seja, encontramos nos relatos desses professores uma hierarquização de ações, podendo ser compreendidas como intolerantes ou não, levando a aceitação de certos atos de preconceito somente por serem compreendidos como “menores”.

Por essa razão, esses relatos de inexistência ou minimização de casos de intolerância religiosa vão na contramão do levantamento do Instituto de Segurança Pública de 2023 apresentado no capítulo anterior, o qual mostra que a maior concentração de crimes de injúria e preconceito religioso ocorreram na zona oeste da Capital, especificamente na região da 35^a DP localizada em Campo Grande (ISP-RJ, 2024). Importante ressaltar que somente esse estudo desconstrói a narrativa do professor de Filosofia 1 do colégio 1 acerca da homogeneização religiosa do bairro.

Está claro através de todos os relatos que a presença cristã é maioria na região e tem tendências homogeneizantes. Todavia, é necessário reconhecer as demais presenças e sua sociabilidade. Intolerâncias religiosas não são descredibilizadas por serem apenas comentários ou piadas, pelo contrário, tais atitudes explicitam o conforto dos agressores em cometer esses atos, exigindo mais ainda que os colégios e professores se comprometam com ações de conscientização, principalmente através do trabalho cotidiano em sala de aula.

Ambas as escolas e a maioria dos professores se disseram comprometidos com a efetivação da educação laica de maneira a conduzir diálogos entre os alunos de forma respeitosa e apaziguadora, além da inserção de realidades distintas no cotidiano das atividades escolares. Contudo, a conivência dos professores aos discursos de intolerância classificados como de menor importância deslegitima toda a característica dialógica que nos foi tentado afirmar, além de fundamentar o estado atual de belicosidade na educação que nos foi passado pelos professores que souberam relatar casos de intolerância religiosa vivenciados.

Segundo Karl Mannheim (1972), os indivíduos tendem a ser orientados a pensar como seu grupo pensa, construindo seu conhecimento a partir de influências adquiridas no local em que está posicionado, por exemplo, a partir de seu grupo religioso. Todavia, como debatido no primeiro capítulo, tais orientações não estão isentas de sofrerem mudanças ou rupturas quando

postas em circulação e contato com epistemologias diferentes. Essa circularidade normalmente ocorre em espaços plurais, como os colégios, configurando um espaço privilegiado para trabalhar as diferenças e, ao mesmo tempo, visado por grupos imbuídos no combate à diversidade.

Dentre as 20 entrevistas realizadas, subtraindo os que não consideram piadas e comentários, 12 professores reconheceram e relataram casos de intolerância religiosa. Nesse sentido, buscaremos analisar a partir de alguns casos de destaque as dinâmicas entre o pertencer a determinado credo religioso e como essa pertença é mobilizada a partir da sociabilidade com as demais religiões.

Selecionamos como primeiro exemplo uma experiência de intolerância religiosa percebida por um professor de Sociologia 1 do colégio 2. Em seu relato consta o caso de uma aluna e uma professora adepta de uma religião de matriz africana que sofreram tratamentos indevidos por suas formas de se vestir após cumprirem os rituais de sua religião. O relato aponta que no caso da aluna, ela teria se retraído diante de seus colegas após ser recebida com olhares de estranheza, afastamento e comentários sobre suas vestimentas.

Encontramos aqui um contraponto à opinião dos professores que não entendem piadas e comentários como intolerância. Ademais, esse exemplo aponta diretamente para uma produção de intolerância através do encontro de lugares sociais, pois quando a professora aponta a vestimenta da aluna como origem do preconceito, percebemos que o lugar social da religião de matriz africana salta primeiramente aos olhos de um ponto de vista cristão que prontamente a enxerga com preconceito, revelando seu lugar epistêmico intolerante.

Outro exemplo de atitudes intolerantes é o abordado pelo relato em destaque do professor de Filosofia 5 do colégio 2. Ele revela uma dinâmica que costuma realizar em sala de aula, uma provocação aos alunos questionando se poderia fazer uma oração antes de começar a aula, ação que os alunos concordam sem objeções. Posteriormente, o professor questiona se poderia realizar essa oração na verdade para as divindades das religiões de matriz africana e, dessa vez, parte dos alunos discordam da ideia e recuaram de sua aceitação inicial.

Para o professor, essa experiência indica um fechamento e centralidade voltada às religiões cristãs hegemônicas nos colégios. Para nós, esse relato fundamenta justamente a compreensão das intolerâncias religiosas através da dinâmica dos gostos, pois é justamente para essa tendência homogeneizante dos espaços que Bourdieu (2007) está apontando. Cada gosto busca retirar do outro a legitimidade de colocar-se como sujeito, silenciando-o. Este é o princípio básico do ato intolerante.

Essa dinâmica, ilustrada pelo silenciamento do professor ao propor a oração, faz referência a Michael Pollak (1989) e sua ideia de que o silêncio é a condição para a manutenção da sociabilidade em um ambiente que não compartilha determinada memória. Ademais, os relatos sobre alunos adeptos de religiões não hegemônicas que se silenciam por medo de expressar seu credo confirmam, em última instância, que essa dinâmica homogeneizante dos gostos não é isolada, mas sim um evento comum que revela uma ferramenta de dominação do espaço público.

Por fim, consideramos como mais interessante para nossa análise o relato de destaque do professor de História 2 do colégio 1. Ele diz que dois episódios de intolerância ocorreram quando a turma foi levada para uma atividade de campo no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) e na Igreja da Candelária. Segundo o relato, ao chegar no CCBB e tomar conhecimento de que havia uma exposição sobre os orixás no local, parte da turma se recusou a entrar. Num segundo momento a turma foi até a Candelária e, novamente, alguns alunos se recusaram a entrar na igreja católica.

Esse episódio relatado nos remete a duas dinâmicas interessantes de serem observadas. Primeiramente, a identificação de atitudes que se qualificam como intolerantes pois, baseadas unicamente em sua própria experiência com o sagrado e no preconceito religioso, o grupo de alunos recusa duas realidades de crença diferentes. Nas palavras de Karl Mannheim,

Enquanto, contudo, as tradições do grupo local ou nacional a que uma dada pessoa pertença permanecem intactas, essa pessoa persiste tão apegada à sua maneira de pensar costumeira que as maneiras de pensar percebidas nos demais grupos são encaradas como curiosidades, erros, ambiguidade ou heresias (Mannheim, 1972, p.35).

Curiosidades, erros, ambiguidade ou heresias formam uma linguagem preconceituosa característica de conhecimentos que são agenciados em um espaço plural, mas que não estão sendo trabalhados em direção à compreensão dessa pluralidade de forma respeitosa. Ao contrário, percebemos a afirmação pela diferenciação preconceituosa pela tendência que cada gosto tem de se fechar em si mesmo negando outros pontos de vista (Bourdieu, 2007).

Em segundo lugar, é interessante observar que antes de relatar esse caso, o docente reconhece os alunos intolerantes como adeptos de denominações protestantes renovadas. Essa descrição é coerente com os relatos dos demais professores quando identificam a presença massiva de alunos evangélicos nos colégios, superando até mesmo a de católicos - em muitas entrevistas os professores não citam os alunos católicos.

Todavia, o cerne da questão é que esse professor específico conseguiu classificar o grupo intolerante, tornando possível uma comparação com a análise de André Aneas (2023), este que atribuiu às alas renovadas do protestantismo a classificação de evangélicos conservadores midiáticos, estes que tendem a adotar posturas fundamentalistas e preconceituosas. Nesse sentido, enquanto a maioria dos professores entrevistados que relataram casos de intolerância reconhecem uma ação interconfessional dos alunos agressores, ou seja, cristãos são os que cometem os atos de intolerância, esse professor específico consegue apontar uma dinâmica estritamente confessional de intolerância: os alunos intolerantes são os protestantes de alas renovadas.

Eis, portanto, a explicação para compreensão da dinâmica entre lugar social e lugar epistêmico no espaço escolar. Enquanto se sobressair o lugar social (cristãos/evangélicos), tanto na sociabilidade interreligiosa quanto na identificação e tratamento dos casos de intolerância, mais difícil será localizar e desenvolver pedagogicamente atividades em prol da mitigação dos casos de preconceito. Quando conseguimos identificar o lugar epistêmico dos grupos intolerantes (protestantes renovados) e damos a devida importância para o trabalho específico com eles, estaremos mais próximos de uma identidade comunitária escolar respeitosa. Se somente damos importância ao lugar social, todo cristão ou protestante será intolerante, contribuindo, dessa forma, para o aumento da rotulação e do embate.

Em última instância, os casos de intolerância tratados neste tópico fundamentam que quando priorizamos uma observação analítica voltada para reconhecer as epistemologias dos grupos intolerantes e suas formas de sociabilidade estamos, ao mesmo tempo, nos aproximando das chaves para combater o preconceito intrínseco em seus pontos de vista. O professor que acompanhou a turma no CCBB e Candelária sabe de fato quem são os alunos intolerantes e suas orientações para o trato com o diferente, o trabalho para mitigação da intolerância pode agora ser desenvolvido.

4.5. Política, judaísmo e suas relações com as intolerâncias religiosas

Durante as entrevistas realizamos algumas perguntas no sentido de compreender a ação de grupos e ideologias políticas sobre os alunos e professores que pudessem, de alguma forma, contribuir para um clima belicoso no colégio e gerar intolerâncias religiosas. Questionamos também acerca da percepção dos professores sobre elementos nas falas dos alunos que pudessem referenciar o judaísmo, além de pontos de vista sobre o conflito Israel-Hamas.

Escolhemos relacionar política, judaísmo e intolerância religiosa pela característica da circularidade epistêmica no meio evangélico midiático, ou seja, uma rede de conexão entre igreja, famílias e sociedade com bandeiras políticas claras de direita e extrema direita, fundamentalismo religioso, interpretação bíblica pouco confiável, referências estadunidenses e israelenses para ação no mundo (Anéas, 2023).

Esse enquadramento político-religioso faz uma referência clara à guerra cultural da Extrema Direita e sua produção de inimigos externos e internos (Accioly, Silva & Silva, 2023), fato que nos fez questionar sobre as dificuldades impostas por essa influência para trabalhar as visões preconceituosas através de uma pedagogia crítica e dialógica visando mitigá-las.

Por exemplo, ao questionarmos especificamente sobre o governo Bolsonaro e sobre o último período eleitoral, em ambos os colégios alguns docentes relataram que discussões afloradas entre eles e com os discentes foram maiores entre 2019 e 2022, com a polarização perdendo força no ano de 2023. A maioria desses docentes resumiram esse fato ao excesso de informações que os jovens têm, juntamente com certa falta de interesse em debates atuais, resultando na falta de opinião e de formação consciente de um pensamento ou identidade.

O professor de Filosofia 2 do colégio 1 enxerga essa apatia recente em demonstrar opinião como uma característica positiva da nova geração que, segundo ele, “aceita melhor as coisas” e “a princípio estão mais tranquilos” em relação tanto à questão política, quanto à questão religiosa. No entanto, assim como observamos professores minimizando as intolerâncias religiosas, também o mesmo pode ser observado em relação à questão política.

No entanto, o professor de Filosofia 1 deste mesmo colégio relata que os alunos que se posicionam politicamente durante as aulas, o fazem a partir de discursos conservadores e posturas de extrema direita, repetindo o que os líderes religiosos do bairro proferem. Esse relato revela a enorme influência político-religiosa das igrejas evangélicas na região, fato que professores do outro colégio também reconhecem. Por exemplo, o professor de História 1 do colégio 2 afirma que a maioria dos posicionamentos voltados à extrema direita são oriundos da influência das igrejas sobre as famílias do bairro, fazendo com que os alunos, mesmo inconscientemente, repitam discursos excludentes.

A potencial falta de consciência das atitudes faz referência o que discutimos no primeiro capítulo através de Grosfoguel (2010) e Haraway (2009), ou seja, a necessidade do sistema dominante, no caso de Campo Grande as igrejas evangélicas midiáticas, de alienar a população dominada em prol da homogeneização do espaço a partir de uma epistemologia que não é interessante para essa população. Por que motivo uma população de baixa renda e marginalizada seria adepta de uma denominação que vai contra as agendas minoritárias? Aqui

está um exemplo do êxito do sistema colonial, quando subalternos são levados a pensarem epistemicamente como seus dominadores (Grosfoguel, 2010).

Essa alienação é fundamentada pelo relato do professor de Filosofia 2 do colégio 2 quando, para explicar que o pentecostalismo no bairro funciona no sentido da doutrinação literal, afirma que os alunos são orientados a agirem e pensarem de acordo com as ideias dos pastores, sendo elas anticomunistas, antilulistas e contra professores de ciências humanas. Para esse professor, a influência pentecostal é tão forte na região que não somente os alunos são influenciados, mas também os professores, chegando ao ponto de denunciar que alguns aproveitaram da orientação cristã dos alunos para fazer propaganda política dentro do colégio durante o período eleitoral.

Percebemos, portanto, uma clara conexão entre evangelicalismo midiático e ideologias políticas conservadoras extremistas atuantes na região que, dentre outras ocorrências, geram intolerâncias religiosas. Todavia, para compreender por completo essa dinâmica alienadora, é necessário compreender o significado que o Estado de Israel e o judaísmo possuem para esses grupos religiosos midiáticos orientados politicamente à extrema direita.

Quando perguntado sobre a questão judaica, o mesmo professor de Filosofia 2 do colégio 2 afirmou que os líderes religiosos da região se caracterizam por seu pouco fundamento teológico e, por isso, comprehendem a Israel atual não como o Estado de Israel, mas como a Israel bíblica, “da época de cristo”, complementando que para o domínio da região esse aspecto deve estar enfatizado na pregação religiosa. Nesse sentido, esse relato confirma que a categoria de Israel imaginária (Gherman & Mizrahi, 2022) é possível de ser aplicada para compreender o *modus operandi* de determinadas igrejas locais, ou seja, os alunos estão orientados por discursos em prol da branquitude, do masculinismo, do militarismo e do cristianismo intolerante.

É importante ressaltar que em várias entrevistas professores não souberam relatar aproximações dos alunos com um imaginário judaico-cristão bem delimitado como o da Israel Imaginária. Todavia, foi possível coletar outros relatos que nos ajudaram a compreender essa questão.

Por exemplo, quando apresentamos o tópico sobre o posicionamento da turma acerca da guerra entre Israel e Hamas e perguntamos se foi possível perceber apropriações e usos de símbolos judaicos pelos discentes, o professor de História do colégio 2 nos relatou que percebe uma tomada de partido a favor de Israel por aqueles que se identificam como protestantes, especificamente evangélicos pentecostais e neopentecostais. Inclusive, relatando também a presença de desenhos como da estrela de Davi em provas e cadernos.

Todavia, uma fala comum entre a maioria dos professores que souberam relatar experiências relacionadas à questão judaica foi a percepção de certa “ignorância” e “desconhecimento” dos alunos acerca dessa questão, ou seja, novamente, eles têm em mente uma imagem da Israel bíblica e não do Estado moderno, constatando a instrumentalização do conhecimento dos discentes ao receberem influências de seus grupos religiosos alinhados com a ideia da Israel imaginária.

O perigo dessa forma de se orientar no colégio reside justamente na mobilização dos elementos que transformam Israel em modelo de sociedade. Por exemplo, o militarismo presente nas formas de agir em sociedade podem conferir um potencial combativo às visões religiosas em sua relação com a diversidade, produzindo intolerância contra tudo o que foge do modelo judaico-cristão. Ademais, por essa lógica, um colégio ou certos professores que busquem construir um diálogo entre epistemologias judaico-cristãs e demais epistemologias também podem ser vistos como inimigos.

Como podemos observar nas matrizes e nas análises anteriores, verificamos vários casos de intolerância religiosa oriundos de parcela do alunado compreendida pelos professores como cristãos e, em alguns casos, especificamente como evangélicos de alas renovadas. Nesse sentido, não possível separarmos essas observações dos professores com as características ideológicas e epistêmicas da extrema direita, inclusive quando os próprios professores são capazes de apontar para uma relação entre política, família, religião e atitudes em sala de aula.

Em síntese, nos deparamos com um cenário no qual intolerâncias religiosas podem ser entendidas como produtos de uma sociabilidade onde a circularidade entre lugares epistêmicos religiosos ocorre de forma combativa, movida em muitos casos por orientações e alienações políticas que instrumentalizam as visões de crença naquele bairro. Portanto, a partir dessa constatação, abordaremos no próximo tópico o papel do Ensino Religioso nesse cenário, visto que legalmente se trata de uma disciplina que deve ser desmistificadora e desconstrutora de visões preconceituosas.

4.6. Relatos sobre o Ensino Religioso

No que concerne à regulação da disciplina para o segmento do Ensino Médio, a BNCC estabelece uma série de propostas para o Ensino Religioso: a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade

de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2017).

De imediato compreendemos essas propostas como insuficientes para a construção eficiente de uma identidade comunitária escolar tolerante, uma vez que abordam questões superficiais sem aprofundar os objetivos da disciplina com parâmetros e diretrizes específicos para o trabalho com os diversos pontos de vista religiosos dentro das denominações e entre elas. Em última instância, o principal problema apontado nos tópicos anteriores, a saber, a pluralidade de lugares epistêmicos religiosos entre os alunos, em conjunto com sua falta de identificação, não é especificada nessas propostas. Todavia, levando em consideração os objetivos existentes, observamos como os professores dos colégios pesquisados trabalham, principalmente, os eixos que visam à liberdade de crenças, o respeito ao pluralismo e o diálogo entre perspectivas religiosas.

Importante ressaltar que muitos professores afirmaram sua total descrença no Ensino Religioso, tanto por um caráter confessional proselitista, quanto por ser um instrumento político de dominação do bairro.

Como exemplo dessa visão temos o relato do professor de Filosofia 1 do colégio 1, no qual entende que a disciplina tem como função única o controle da educação através de uma agenda moral cristã de modo a garantir a manutenção do poder político da bancada evangélica.

Esse relato aponta diretamente para a instrumentalização da educação e da religião pela política para fins de controle social, ou seja, um controle da atividade política do inconsciente coletivo (Mazucato, 2014). Nesse sentido, o objetivo central do Ensino Religioso para esse docente é o ganho do território, confirmado diretamente a opinião do docente de Filosofia 2 do Colégio 2 exposta no tópico anterior sobre as influências dos líderes neopentecostais no bairro, estes que estão alinhados a Israel Imaginária.

É plausível imaginar que uma forma de alterar essa realidade seria a entrada de docentes de Ensino Religioso credenciados por religiões não hegemônicas visando conferir pluralidade e contrapontos na vivência educacional dos alunos e, por consequências, diálogos e questionamentos do *status quo*. Todavia, ao discorrer sobre a admissão de professores, o professor de Sociologia 1 do colégio 2 mencionou que não costuma haver interesse de representantes de religiões não hegemônicas como, por exemplo, budismo e judaísmo em

participar dos editais para lecionar o Ensino Religioso. Na verdade, para esse professor tais religiões acreditam que esse tipo de conteúdo não deve ser ensinado dentro das escolas.

Por outro lado, na opinião dos dois professores de Ensino Religioso que participaram da pesquisa, um de cada colégio, sendo um católico e outro evangélico, a disciplina cumpre os objetivos da BNCC e respeita a laicidade do Estado brasileiro, visto que, em suas opiniões, trabalham “o fenômeno religioso, a ética religiosa e a importância da fé sem defender nenhum segmento”.

Apesar de ambos realizarem uma defesa da disciplina baseados em sua função de promover a cidadania e a tolerância, os relatos dos professores se distanciaram um do outro quando a entrevista caminhou para as experiências vivenciadas em sala de aula. Por exemplo, é possível perceber maior clareza acerca do papel do Ensino Religioso e a postura laica que a disciplina exige nos relatos do professor do colégio 2. Essa diferença é percebida através de sua forma de lidar com os alunos, segundo ele, sempre de maneira isenta e buscando não se basear por suas crenças, além de utilizar a disciplina para promover a cidadania por meio de testes vocacionais que visam capacitar o aluno para escolher sua profissão. Em última instância, o professor relata que busca trabalhar o respeito e a liberdade de crença no sentido da liberdade de escolha, sendo essa liberdade aplicável nas demais áreas da vida.

Por outro lado, o professor de Ensino Religioso do colégio 1 não apresentou o mesmo cuidado no trato com os alunos. Apesar de ter sido o único a relatar um caso explícito de intolerância religiosa, o relato sobre a forma como o conduziu revela uma relação problemática entre sua atuação profissional e crença pessoal.

O caso em questão foi uma atividade na qual o professor permitiu que os alunos realizassem seminários sobre suas experiências e vivências religiosas. Segundo ele, quando foi a vez de uma aluna adepta de uma religião de matriz africana ocorreram reações negativas vindas dos demais alunos. O ocorrido foi levado ao diretor do colégio pelos alunos contestadores, para quem alegaram estar havendo um favorecimento do professor aos alunos das religiões de matriz africana. Em sua defesa, o professor, após se revelar evangélico, afirmou que “se fosse para convencer ou converter eu ia trazê-los para a minha (religião)”.

Esse relato nos permite analisar dois pontos de vista. Em primeiro lugar, em relação a iniciativa dos alunos em denunciar o trabalho ao diretor, percebemos uma iniciativa que visa manter a coesão do espaço em questão, constrangendo e silenciando a multiplicidade religiosa (Mannheim, 1972). Para esses alunos a sala de aula é uma extensão do território em que vivem, este que já analisamos estar imerso em uma disputa ideológica por grupos político-religiosos

conservadores e fundamentalistas, ou seja, a circularidade entre gostos soa como um insulto a ser confrontado e, por isso, o grupo buscou resolver esse episódio com a direção.

Por outro lado, quando o docente nos relatou sua justificativa, no sentido de que se fosse para converter seus alunos para alguma religião o faria em prol de sua denominação, revela um posicionamento autoritário. As bases da pedagogia que visa a autonomia são a crítica e o diálogo, trazendo os vários pontos de vista para uma construção de conhecimento em conjunto. Logo, o fato de o professor não ter percebido essa preocupação, mas, ao contrário, ter se defendido expondo sua denominação indica uma ação proselitista contra o próprio proselitismo dos alunos denunciantes.

Esse potencial proselitismo do professor do colégio 1 poderia ser visto como um deslize acidental, todavia, esse mesmo professor cometeu outros proselitismos durante a entrevista. Primeiramente, para classificar as crenças minoritárias o fez utilizando o termo “anticristãs”, “modernas” e “alternativas”, revelando para nós um preconceito intrínseco em relação com essas denominações.

Em segundo lugar, outro relato específico desse professor chamou mais a atenção durante a entrevista, pois revela os perigos de se adotar o Ensino Religioso de caráter confessional na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Segundo ele, havia um aluno ateu e “desiludido com a vida”, mas que sempre conversava com ele sobre Deus, inclusive após os horários de aula. O professor então relatou com orgulho que certa vez este aluno o chamou para conversar e disse que tinha passado a acreditar em Deus através de um relacionamento amoroso com uma pessoa evangélica e, também, deu ênfase para a importância das aulas de Ensino Religioso, deixando entender que estas o ajudaram no seu processo de conversão. Por fim, o professor avaliou essa experiência como positiva e finalizou afirmando que após se converter a vida desse aluno ficou “menos cinza”.

Não é possível confirmar o teor das conversas particulares entre o professor e o aluno após as aulas, no entanto, o relato aponta para um potencial caso de proselitismo religioso por parte do professor, caracterizando uma evangelização do aluno, prática esta que deveria estar circunscrita somente aos ambientes religiosos particulares.

Expor crenças religiosas em sala de aula, sem ser através de uma atividade dialógica entre todos os lugares epistêmicos, pode fazer com que o espaço educacional público se torne um lugar tanto de conversão quanto de silenciamentos dos pontos de vista minoritários (Pollak, 1989). Em última instância, pode ser uma atitude reveladora de práticas educacionais tradicionais, nas quais o professor é o mestre mediador entre os alunos e o modelo de conhecimento a ser imitado por eles (Mizukami, 1986).

Seguindo os relatos, é importante também salientar que ambos os professores de Ensino Religioso confirmaram a visão daqueles das demais disciplinas em relação à percepção de um receio vindo dos que professam religiões não hegemônicas, silenciando-se ao não enxergarem em seus colegas um espaço seguro e respeitoso para tratar suas diferenças religiosas, como explicitado no caso da denúncia dos alunos ao diretor.

Essa constatação aponta para uma dinâmica de medo no trato da pluralidade de memórias e identidades no espaço escolar, sendo esse medo fundamental para garantir o controle do mesmo. A presença dessa dinâmica fundamenta o relato dos professores trabalhados anteriormente em relação ao controle do bairro pelos grupos evangélicos fundamentalistas e pela extrema direita. Todavia, o relato que mais chamou a atenção nesse sentido foi de um professor de Português do colégio 1 que, na época da pesquisa, estava exercendo a função de articulador pedagógico. Em seu relato, quando perguntado sobre sua opinião em relação a importância da disciplina de Ensino Religioso, afirmou que “falar de Deus é uma coisa muito positiva”.

Em um primeiro momento, essa fala pode parecer mais um caso de professor que comprehende a disciplina como uma maneira de fazer proselitismo. Entretanto, podemos levantar alguns questionamentos sobre o real sentido que há nessa positividade, ou seja, talvez falar de Deus no espaço escolar pode ser visto como um meio para evitar possíveis "conflitos" ao lidar com famílias, ou outros grupos sociais, que não comprehendam a importância da laicidade na educação. Também podemos compreender a positividade em “falar de Deus” como uma maneira de evitar problemas com grupos os quais seus interesses políticos e sociais estão amparados na religião predominante do bairro.

Portanto, comprehendemos que esse relato conclui tudo o que foi abordado neste capítulo, ou seja, a intolerância religiosa nos colégios pesquisados se faz presente através de embates diretos e discursos e ações indiretas ou subjetivas, tanto de alunos quanto de professores.

Analizando os motivos para sua ocorrência através dos relatos coletados, podemos concluir que estes embates fundamentam a ideia de que há uma forte influência de doutrinas cristãs fundamentalistas sobre a educação pública do Rio de Janeiro que, também instrumentalizada por uma gramática política de extrema direita, vem conferindo para o Ensino Religioso um caráter proselitista e não dialógico com a pluralidade de crença, ferindo tanto as propostas da BNCC quanto o princípio da laicidade que orienta o trabalho em instituições públicas.

Os colégios pesquisados e toda educação pública de base, portanto, são territórios importantes no embate político-religioso, onde ocorrem diversos casos de intolerância religiosa, sendo essa realidade resultado da união entre radicalismo político e fundamentalismo religioso que enxerga escola pública como instituição imprescindível para a implementação do combate aos inimigos como em uma guerra do bem contra o mal (Accioly, Silva & Silva, 2023).

Considerações finais

Nesta dissertação, buscamos abordar o tema das intolerâncias religiosas em colégios a partir de um olhar para sociabilidade entre crenças na Educação Básica do Rio de Janeiro que, diante da notável e crescente diversificação denominacional cristã em todas as zonas da cidade, com destaque para a zona oeste, vem gerando discussões e embates entre os mais variados grupos que compõem as escolas estaduais de Ensino Médio.

Inicialmente, desenvolvemos a hipótese de que é possível mitigar os casos de intolerâncias religiosas na educação a partir de um esforço coletivo por parte de alunos, professores e gestores, compreendendo a escola enquanto espaço constituído pelos lugares epistêmicos de todos os grupos religiosos, além de seus lugares sociais. Em resumo, se houver um esforço coletivo para compreender que, de um lado, um cristão não é intolerante só por ser cristão e, de outro, um adepto de outra religião diferente não é um inimigo, somente tem uma crença diferente, estaremos próximos de construir identidades comunitárias escolares tolerantes.

Partindo dessa hipótese, voltamos nossos esforços para construir um quadro teórico-metodológico no capítulo 1 capaz de dar conta da problemática que envolve a construção e reconstrução de identidades, abordando os caminhos possíveis para analisar um tipo de pensamento tão complexo como o de um intolerante. Para isso, compreendemos os casos de intolerância religiosa nessa pesquisa a partir do que Bourdieu (2007) entende como atitudes que expressam um estado de aversão aos diferentes gostos, a partir do qual o espaço do ponto de vista do diferente não deve ser respeitado.

Compreendemos também que a construção e circularidade dos gostos não ocorre somente por influência do contexto social, mas por meio das relações epistêmicas que são construídas ao longo de sua vivência em sociedade – daí a possibilidade de reversão da intolerância e de encontrarmos diversos pontos de vista em uma mesma comunidade.

Por fim, identificar as construções epistêmicas dos alunos e professores é uma tarefa complexa, contudo, em uma aproximação, partimos também da ideia de que todo conhecimento é localizável (Haraway, 2009) e, por isso, possível de ser situado a partir da investigação de suas possíveis fontes e redes de conexão, como denominações religiosas, grupos políticos, experiências educacionais etc. Nesse sentido, construímos nossa investigação (capítulo 4) buscando compreender as relações entre alunos e professores com os meios que norteiam sua construção epistemológica.

Todavia, antes de entrarmos na pesquisa etnográfica de fato, abordamos nos capítulos 2 e 3 alguns elementos históricos, sociais e políticos para nos ajudar a identificar os lugares epistêmicos dos sujeitos da educação.

No capítulo 2 traçamos um panorama resumido da educação brasileira nos últimos anos. Procuramos principalmente compreender o contexto político-educacional do país durante os governos Temer e Bolsonaro no intuito de verificar como a agenda conservadora para a educação foi construída em conjunto com uma realidade social de nação marcada por uma forte polarização política. Nossa preocupação foi entender como algumas ações políticas sobre a educação poderiam contribuir para um clima belicoso dentro das próprias escolas, visto que um saber possível de ser localizável nos sujeitos é sua posição política e postura diante do contexto em que está inserido.

Compreendemos que o avanço conservador sobre a educação pública foi empreendido através de diversos dispositivos, como Escola Sem Partido e alteração da BNCC, gerando ataques ao ensino crítico em prol da educação tradicional e comportamentalista. Episódios que caracterizaram um cenário político-educacional belicoso no Brasil, situando as escolas no centro de uma guerra entre bem e mal.

Concluímos esse capítulo analisando o conjunto desse cenário com a fragilidade da disciplina de Ensino Religioso no sistema estadual do Rio de Janeiro, devido ao seu caráter confessional, pois encontramos, ao mesmo tempo, diversificação religiosa, radicalismo político e confessionalismo religioso no espaço público. Em consequência, um ambiente escolar belicoso, pleno de intolerâncias religiosas.

Nesse sentido, construímos o capítulo 3 através de dados empíricos quantitativos que apontam justamente para as consequências do contexto belicoso da sociedade e da política na educação. Analisamos os anos de maior incidência de ameaças, o perfil de agressores e vítimas, as regiões de ocorrência, dentre outras informações. Concluímos que é possível realizar uma relação direta entre o clima político bélico e o aumento das ocorrências, uma vez que identificamos os períodos de eleições e próximos a elas como os que concentraram os maiores números de ameaças dentro de estabelecimentos de ensino. Além disso, também identificamos a zona oeste do Rio de Janeiro como a região de maior incidência dessas ocorrências, fundamentando, portanto, nossa escolha em visitar os colégios de Campo Grande.

Por fim, o capítulo 4 apresenta as chaves empíricas para a resolução do nosso problema de pesquisa. Através dos relatos dos professores compreendemos que quando o assunto é o trato com os casos de intolerância religiosa em seus colégios, um dos principais pontos de preocupação é a falta de identificação ou minimização desses casos pelos próprios membros

do corpo docente. Em conjunto com os casos explícitos de intolerância relatados, essa constatação ajuda a fundamentar a ideia de que existe uma dificuldade em se realizar um ensino sociocultural, crítico e dialógico entre os lugares epistêmicos identificados pelos professores.

Dessa forma, uma vez que estabelecemos pesquisar como o crescimento e diversificação das ideologias cristãs nos últimos anos no Brasil afetam as possibilidades de diálogos interculturais com as demais religiões, bem como tendo em consideração a presença de uma significativa diversidade de crença no bairro de Campo Grande – apontada tanto pela pesquisa quantitativa quanto pela qualitativa, percebemos que esses diversos pontos de vista não estão sendo assegurados nesses espaços, e assim silenciados diretamente através de embates preconceituosos ou indiretamente através de sua diminuição em “piadas” e “comentários”.

As entrevistas com os professores de Ensino Religioso também apontaram que o trabalho específico com a diversidade de crença vem sendo realizado e recepcionado através de leituras cristãs, gerando reações belicosas (mesmo que inconscientes) em relação aos demais pontos de vista. Por mais que não tenhamos na BNCC conteúdos programáticos específicos para o Ensino Religioso na etapa do Ensino Médio, mas somente a proposta da disciplina, os relatos demonstram que nem essas propostas estão sendo cumpridas.

No entanto, como discutido no capítulo 4, somente propostas teóricas como liberdade de concepções ou pluralismo de ideias são insuficientes para garantir que os diversos pontos de vista tenham seus lugares assegurados, pois se trata de orientações generalistas que não possuem força suficiente para desmistificar visões enraizadas e compartilhadas por professores e alunos inseridos na rede de conexão da extrema direita.

Como os próprios professores relataram, a maioria dos alunos estão inseridos nessa rede que os conecta, juntamente com suas famílias, a grupos políticos conservadores e seus interesses de instrumentalização da religiosidade popular. Esta que, por sua vez, é realizada através do contato da população com discursos belicosos de “bem contra o mal” dentro de igrejas fundamentadas em visões teológicas que não separam religião e Estado na esfera pública.

Como apontou Bourdieu (2007), os gostos tendem a ser homogeneizantes, gerando intolerância, todavia, compreendemos que se houver iniciativas como diálogos epistêmicos entre eles, a escola pode se tornar um lugar tolerante com uma identidade comunitária respeitosa, crítica e consciente acerca da importância de se assegurar a legitimidade de cada ponto de vista religioso.

Nesse sentido, nossa hipótese se confirma através da pesquisa empírica (Bloor, 2009), uma vez que foi possível coletar os relatos sobre práticas pedagógicas em prol do respeito e da tolerância que surtiram o efeito esperado. Por exemplo, quando o professor de Ensino Religioso do colégio 1 diz que, salvo o episódio da denúncia ao diretor abordado no capítulo anterior, a aceitação e o respeito ao outro normalmente ocorre quando é realizado um diálogo e se promove a circularidade cultural. Também quando o professor de Filosofia 2 do colégio 2 relata que após conversarem e trabalharem com a turma questões pertinentes aos rituais das religiões de matriz africana, os alunos aceitaram perfeitamente que uma professora fosse dar aula com as roupas apropriadas ao cumprimento dos rituais de sua crença. Por fim, também observamos esse efeito positivo do diálogo quando o professor de Sociologia 2 do colégio 2 relata que quando os alunos se sentem confortáveis e percebem que têm liberdade para expor suas crenças, normalmente se sentem seguros para se autoafirmarem.

Portanto, concluímos essa dissertação compreendendo que uma resolução possível para as intolerâncias religiosas na educação é justamente a identificação e o diálogo entre os lugares epistêmicos através de uma abordagem que priorize os espaços de todos os gostos e pontos de vista religiosos nas escolas, seja de alunos, professores ou gestores. Uma vez que é feita a identificação dos elementos constituintes do conhecimento intolerante, é possível associá-los às doutrinas denominacionais de cada gosto e, a partir de então, entender como elas podem interagir, complementar, modificar ou manter suas posições no diálogo intercultural. Esse é um caminho possível no qual, renunciando a força e a violência, realizaremos aprendizagens dialógicas e mitigaremos intolerâncias religiosas.

Fontes quantitativas

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO (ISP-RJ). Banco de dados contendo ocorrências policiais sobre ameaças no Estado do Rio de Janeiro, entre 2019 e 2023. Rio de Janeiro: ISP-RJ, 2024. Não publicado. Informações fornecidas pela ouvidora do ISP-RJ.

Fontes orais

BARBOSA JUNIOR, Samuel; AFRIZIO, Maria Luiza; ANDERSON, Letícia. **Projeto de pesquisa:** Religião e educação na zona oeste do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NIEJ/UFRJ, 2024. Disponível em: <https://niej.historia.ufrj.br/pesquisas/>

Referências

50% dos brasileiros são católicos, 31% evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. **G1**, 13/01/2020. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 24/08/2024.

ACCIOLY, I; SILVA, A. M. da; SILVA, S. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 43-60.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. Apresentação. In: *et al* (orgs.). **Usos e abusos da História Oral.** 8^a ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. VII-XXV.

ANDRADE, Maria Carolina. Base Nacional Comum, setores dominantes e guerra cultural. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

ANÉAS, A. Da gênese do evangelicalismo brasileiro aos evangélicos bolsonaristas. In: ANÉAS, A; NASCIMENTO, L. M; GAMA, R. da. (orgs.). **Evangélicos & Política.** São Paulo: Recriar, 2023, p. 17-38.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3^a ed, São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, M; CORTADO, T. J. A Zona Oeste do Rio de Janeiro, fronteira dos estudos urbanos? **Dilemas, Revista de Estudos de Conflito e Controle Social.** Rio de Janeiro, Vol. 13, n. 1, jan/abr 2020, p. 7-30.

BALDIOTI, F. Casos de intolerância religiosa nas escolas são subnotificados. **Projeto Colabora**, 10/02/2020. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/casos-de-intolerancia-religiosa-nas-escolas-sao-subnotificados/>. Acesso em: 24/05/2024.

BHASKAR, Roy. Ontologia. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (orgs.). **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996, p. 535-536.

BHASKAR, Roy. Teoria do Conhecimento. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (orgs.). **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996, p. 125-129.

BÍBLIA. Portugês. **Bíblia Sagrada**: Nova Versão Internacional. Tradução da comissão de tradução da Sociedade Bíblica Internacional. São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional, 2000, p. 740.

BLOOR, David. **Conhecimento e imaginário social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. Os espaços dos pontos de vista. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. 7^a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em 27/05/2024.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CUNHA, Luiz A. **A laicidade do Estado na pandemia que segue**: retrospectiva 2021. Rio de Janeiro: OLÉ/UFF, 2022.

DESCAMPS, Florence. Histoire Orale. In : DELACROIX, C. ; DOSSE, F. ; GARCIA, P. ; OFFENSTADT, N. (orgs.). **Historiographies, I**: concepts et débats. Paris: *Éditions Gallimard*, 2010.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHERMAN, M; MIZRAHI, G. M. A dupla negação dos judeus em tempos de Bolsonaro. In: SCHUSTER, K; GHERMAN, M; FERREIRO-VÁZQUEZ, O. (orgs.). **Negacionismo**: a construção social do fascismo no tempo presente. Recife-PE: Edupe, 2022, p. 167-184.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmoderna, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo:

Cortez, 2010.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7-41, 2009.

HESPANHA, António M. **Filhos da terra**: identidades mestiças nos confins da expansão portuguesa. 1^a ed. Lisboa: Tinta-da-China, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INTOLERÂNCIA. In: **Michaelis**: dicionário brasileiro de língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=intoler%C3%A2ncia>.

Acesso em: 01/02/2024.

ISP-RJ. Intolerância religiosa: estado do Rio teve 34 registros de ultraje a culto em 2023. **Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro**, 21/01/2024. Disponível em: <https://www.rj.gov.br/isp/node/826>. Acesso em: 22/05/2024.

LEHER, Roberto & SANTOS, Maria R. S. dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARIA, Tayná L. de. Fundamentalismo, intolerância e a educação: um breve panorama histórico do Movimento Fundamentalista Cristão. In: ANÉAS, A. *et al.* (org.). **Evangélicos e Política**, São Paulo: Editora Recriar, 2023.

MARINHO, Paula M. de Castro. Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social. **Revista Sociedade e Estado**. vol. 37, n. 2, 2022, pp. 489-510.

MAZUCATO, Thiago. **Ideología y utopía de Karl Mannheim**: el autor y la obra. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

MIGNOLO. Walter. *El lado más oscuro del Renacimiento*. In: **Universitas Humanisticas**, Bogotá, N. 67, p. 165-203, 2009.

MIZUKAMI, Maria das G. N. (1986). **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU.

NASCIMENTO, Sérgio L. do. **Relações raciais e Ensino Religioso no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

OLIVEIRA, Inês B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, pp. 55-59.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-2012.

POUCHEPADASS, Jacques. Subaltern et Postcolonial Studies. In : DELACROIX, C. ; DOSSE, F. ; GARCIA, P. ; OFFENSTADT, N. (orgs.). **Historiographies, I: concepts et débats**. Paris: Éditions Gallimard, 2010, p. 636-646.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.107-130.

RIO DE JANEIRO. Lei N° 3.459, de 14 de setembro de 2000. **Dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/16b298662cc9dff0325695f00652111?OpenDocument&Highlight=0,ENSINO,RELIGIOSO>. Acesso em: 04/06/2024.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos [et al.] (orgs). **Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço**. Rio de Janeiro: Klíne, 2016.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos [et al] (orgs). **II relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: CEAP, 2023.

SILVA, Kalina V. & SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 233-246.

TRVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.127-162.