

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

VITOR HUGO RINALDINI GUIDOTTI

**DISSIMULAÇÃO INTOLERANTE: O ESPECTRO RELIGIOSO E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
EM DIFERENTES ESCOLAS DE AMAMBAI, MS**

DOURADOS – MS

2016

VITOR HUGO RINALDINI GUIDOTTI

**DISSIMULAÇÃO INTOLERANTE: O ESPECTRO RELIGIOSO E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
EM DIFERENTES ESCOLAS DE AMAMBAI, MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados para obtenção do Título de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Sociologia.

Linha de Pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Faisting

DOURADOS – MS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

G948d Guidotti, Vitor Hugo Rinaldini

Dissimulação intolerante: o espectro religioso e suas implicações para uma educação em direitos humanos em diferentes escolas de Amambai, MS / Vitor Hugo Rinaldini Guidotti – Dourados: UFGD, 2016.

243f. : il. ; 30 cm.

Orientador: André Luiz Faisting

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Religião. 3. Direitos humanos. 4. Laicidade. 5. Mato Grosso do Sul. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

TERMO DE APROVAÇÃO

VITOR HUGO RINALDINI GUIDOTTI

DISSIMULAÇÃO INTOLERANTE: O ESPECTRO RELIGIOSO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM DIFERENTES ESCOLAS DE AMAMBAI, MS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia,
da Universidade Federal da Grande Dourados, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. André Luiz Faisting (UFGD)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Raquel Andrade Weiss (UFRGS)
Membro Titular

Prof. Dr. André Ricardo de Souza (UFSCar)
Membro Titular

Prof. Dr. Marcio Mucedula Aguiar (UFGD)
Membro Titular

APROVADO EM: ____/____/____

Dedico este trabalho a todos e todas, religiosos/as ou não, que mesmo diante de vários desafios animam-se em propiciar a tolerância e a dignidade humana nos espaços escolares.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. André Luiz Faisting, pela disposição e acompanhamento de todo o percurso da pesquisa. Além de contribuir para a elaboração da dissertação, fez com que eu compreendesse o sentido da atuação docente. Sou muito grato por tudo o que me proporcionou.

À Profa. Dra. Simone Becker, pela discussão provocativa e contributiva em meu exame de qualificação.

À Profa. Dra. Raquel Andrade Weiss, por aceitar compor a banca de defesa desta dissertação, colaborando em minha formação enquanto pesquisador, e, além disso, por nutrir meu gosto pela Sociologia a partir dos artigos e demais produções que nos oferece.

Ao Prof. Dr. André Ricardo de Souza, por aceitar compor a banca de defesa desta dissertação, cooperando na análise dos resultados finais desta pesquisa, além de nos brindar com discussões importantes na área da Sociologia da Religião.

Ao Prof. Dr. Marcio Mucedula Aguiar, pelas valorosas contribuições tanto no exame de qualificação como na banca de defesa, oferecendo caminhos para a superação das limitações do meu trabalho.

Às diretoras e coordenadoras/es das escolas pesquisadas, por abrir as portas para a efetivação da pesquisa, me apoiando sempre que necessário. Aproveito para agradecer também os professores, professoras, alunos e alunas que participaram por meio dos questionários e entrevistas, elementos essenciais para a concretização do estudo.

Ao meu amigo David Junior de Souza Silva, pelo companheirismo e contribuição durante o período do mestrado.

Aos meus amigos Carlos Martins, João Paulo do Amaral, Lucas Santos, Rafael Pivante, Thiago Augusto Betiati e Sllone Oliveira, pelos momentos de felicidade proporcionados.

Aos meus amigos Diogo Antunes da Conceição e José Victor Bortolotto Bampi, pelas longas conversas, incentivo e apoio.

Ao meu amigo Eduardo de Melo Salgueiro, pelas conversas do dia a dia que incentivaram meu ingresso à vida acadêmica, e, sobretudo, pela amizade.

À Caroline Paionk, pelo convívio, incentivo e carinho que me faz tão feliz.

Ao meu irmão Julio Cesar Rinaldini Guidotti, pela amizade e afeto.

Ao meu pai Cesar Augusto Guidotti e à minha mãe Elza Maria Rinaldini Guidotti, exemplos de vida e de inquietude perante atos de injustiça e discriminação. Amo vocês!

RESUMO

Considerando a força que a religião pode proporcionar como sentido orientador das ações sociais, e em decorrência disto, as prováveis tensões entre valores religiosos e a diversidade humana de “ser” e “pensar”, esta dissertação procurou analisar de que modo a presença religiosa pode interferir nas escolas do município de Amambai – MS, tendo como enfoque as pautas relacionadas aos direitos humanos. Neste sentido, analisamos duas instituições de ensino, uma pública e outra particular, investigando os seus Projetos Políticos Pedagógicos, as falas das gestoras e a opinião do corpo docente e do corpo discente, no intento de compreender como o espectro religioso se manifesta em relação aos diferentes temas que compõem o escopo de uma educação comprometida em oferecer o reconhecimento e a tolerância da diversidade, isto é, atendendo os princípios de uma educação em direitos humanos. Como fundamento para nossa pesquisa, no primeiro capítulo procuramos fazer um levantamento a partir da Sociologia da Religião, em que discutimos obras de autores reconhecidos, dentre eles Max Weber, Pierre Bourdieu e Boaventura de Sousa Santos, para compreendermos os modos possíveis de a religião conduzir a vida dos indivíduos, atendendo aos interesses de religiões dominantes, mesmo que haja a possibilidade de uma via progressista de matriz religiosa. No segundo capítulo, também destinado à fundamentação teórica, discorreremos sobre as interfaces entre os direitos humanos e a laicidade do Estado brasileiro, sobretudo pela pertinência destes dois temas no que diz respeito às proposições de uma educação em direitos humanos, onde exploramos as possibilidades e limites da defesa da dignidade da pessoa humana e os diversos casos de violação ocorrentes no espaço público brasileiro, cuja reprodução pela via da educação e do espaço escolar ocupa a centralidade do debate. No terceiro capítulo, destinado à exposição e à análise dos dados empíricos levantados, expusemos a realidade evidenciada tanto na escola pública como na privada, no tocante às implicações da religião diante de vários temas transversais e que compõem a pauta dos direitos humanos. Os resultados levantados demonstram que o espectro religioso possui uma implicação significativa nas escolas pesquisadas, sobretudo por demonstrar que pode ser um impedimento para a tolerância de grupos historicamente discriminados e o respeito à diversidade religiosa, visto que muitas vezes as religiões cristãs mostram-se hegemônicas nestes espaços escolares, com o aval consentido da gestão, a legitimação por parte de professores e a aceitação pela maioria dos alunos. Concluímos que o panorama descrito pela pesquisa pode suscitar uma série de desafios para a efetivação dos direitos humanos e o reconhecimento da diversidade, e sugerimos, nas considerações finais, algumas proposições para transcendê-los.

Palavras-chave: Educação; Religião; Direitos Humanos; Laicidade; Tolerância; Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

Considering the force that religion can provide as guiding sense of social actions, and in consequence, the likely tensions between religious values and human diversity of "to be" and "to think", this dissertation tried to analyze how the religious presence may interfere in schools in the municipality of Amambaí – MS, with focus related to human rights guidelines. So, we analyzed two schools, one public and one private, investigating their Pedagogical Political Projects, the thoughts of management and the opinion of the teachers and students, in an attempt to understand how the religious spectrum manifests itself in relation to different themes that compose the scope of an education committed to providing recognition and tolerance of diversity, i.e., taking the principles of human rights education. With a theoretical approach, in the first chapter we study the Sociology of Religion, in which we discuss recognized authors, including Max Weber, Pierre Bourdieu and Boaventura de Sousa Santos, to understand the possible ways of driving religion the lives of the individuals, according the dominant religion's interests, even if there is the possibility of a progressive route of religious matrix. In the second chapter, also dedicated to theoretical foundation, we discussed about the interfaces between human rights and the secular nature of the Brazilian state, especially the relevance of these two subjects in relation to the propositions of human rights education, where we explore the possibilities and limits the defense of human dignity and the various cases of violation occurring in the Brazilian public space, whose reproduction through education and the school space occupies the centrality of the debate. In the third chapter, designated for the exhibition and analysis of empirical data collected, we exposed the reality evidenced both in public and in private schools, regarding the implications of religion on several cross-cutting themes which make up the agenda of human rights. The results collected demonstrate that the religious spectrum has a significant implication in the studied schools, especially for indicating that it can be a deterrent for tolerance of groups that are historically discriminated and the respect for religious diversity, because many Christian religions are hegemonic in these school spaces, with the consent and approval of management, the legitimation by teachers and acceptance by most students. We conclude that the panorama described by research can arouse a number of challenges to the realization of human rights and the recognition of diversity, and we suggest, in concluding remarks, some propositions to transcend them.

Keywords: Education; Religion; Human rights; laicity; Tolerance; Mato Grosso do Sul.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Religiões e distribuição de acordo com número de adeptos em Amambai, MS.....	154
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Possibilidade de abordagem de temas sobre Direitos Humanos durante o período escolar.....	191
Tabela 02: Possibilidade de inserir temas transversais na disciplina ministrada.....	192
Tabela 03: Possibilidade de realização de eventos, reuniões ou projetos para discussão de temas transversais relacionados aos Direitos Humanos.....	192
Tabela 04: Pertinência de discussões sobre sexualidade e gênero sem limites de abordagem no espaço escolar.....	193
Tabela 05: Prevalência de uma religião específica na escola.....	194
Tabela 06: Concordância ou discordância sobre a realização de orações na escola.....	194
Tabela 07: A escola como espaço de manifestação de diferentes religiosidades, crenças e descrenças.....	195
Tabela 08: A escola como espaço pertinente para discussões sobre diversidade religiosa.....	196
Tabela 09: Possibilidade de temas como sexualidade, diversidade religiosa e ensino da Teoria da Evolução ultrajar a religiosidade de alunos/as e professores/as.....	197
Tabela 10: Concordância ou discordância sobre a participação de representantes religiosos na escola.....	197
Tabela 11: Liberdade do/a professor/a manifestar sua religiosidade em sala de aula.....	198
Tabela 12: Concordância ou discordância sobre importância da religião para a educação e a escola.....	199
Tabela 13: Compreensão do significado de laicidade e a relação com a educação e o espaço escolar.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFEF – Anos Finais do Ensino Fundamental
AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
CELQ – Colégio CELQ
CEI – Centro de Educação Infantil
COPEA – Conselho de Pastores Evangélicos de Amambai
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EE – Escola Estadual
EEVM – Escola Estadual Vespasiano Martins
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Escola Municipal
EME – Ensino Médio
FPE – Frente Parlamentar Evangélica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICAR – Igreja Católica Apostólica Romana
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
ISMAC – Instituto Sul Mato Grossense para Cegos Florivaldo Vargas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS – Mato Grosso do Sul
SED/MS – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Amambai
UniEvangélica – Associação Educativa Evangélica
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. RELIGIÃO E CONDUÇÃO DA VIDA: ANOTAÇÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA RELIGIÃO	17
1.1. A religião como elemento de configuração social	20
1.2. Dominação religiosa e rejeição do mundo.....	36
1.3. Campo religioso e conservação da ordem	47
1.4. Religião e espaço público no Brasil: dos Censos às interpretações sociológicas	57
1.5. Dialética da religião: limites e possibilidades progressistas	67
1.6. Os possíveis antagonismos entre religião e direitos humanos	75
2. DIREITOS HUMANOS E LAICIDADE: A QUESTÃO DO CAMPO EDUCACIONAL	78
2.1. A substancial relação entre direitos humanos e laicidade no Brasil	79
2.2. Intolerância religiosa no espaço público brasileiro: provocações à laicidade.....	103
2.3. Intentos de uma educação em direitos humanos: a laicidade como objetivo.....	116
2.4. Realidades escolares e religião: questões empíricas para reflexão	127
2.5. A reprodução na escola como entrave à efetivação dos direitos humanos e da laicidade	140
3. O ESPECTRO RELIGIOSO DISSIMULADO: ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE AMAMBAI, MS	150
3.1. O cenário político, religioso e educacional em Amambai: o contexto da pesquisa	153
3.2. A caracterização das Escolas pesquisadas a partir da análise de seus PPP.....	165
3.3. A fala das diretoras: o paradoxal respeito à laicidade e à diversidade religiosa	174
3.4. A opinião dos professores: vislumbrando religião e direitos humanos em sala de aula	188
3.5. Síntese do diálogo com os estudantes: a concretude da reprodução em matéria religiosa	207
3.6. Algumas aproximações entre os referenciais teóricos e os dados empíricos levantados.....	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	230
APÊNDICES	240

INTRODUÇÃO

Imaginemos a seguinte situação: um pai e uma mãe cristãos matriculam seu filho para o ensino fundamental em uma escola pública, cujo nome é “*Baphomet* Glorioso”; no início da primeira aula a professora se coloca à disposição para, alegremente, realizar uma adoração demoníaca para o bem estar dos alunos, e informa que todos devem olhar de modo atento para o pentagrama fixado logo acima do quadro negro; as adorações são típicas e ocorrem nas demais escolas do município, cuja maioria da população é adepta do satanismo; durante a manifestação religiosa da docente, algumas frases como “demônio nosso que nos protege” e “seja feita a vontade do diabo” são proferidas; os dias passam e a criança começa a ter aulas de Ensino Demoníaco, cujo professor destina boa parte do tempo para dizer como é importante seus alunos seguirem as divindades satânicas, visto que isto os ajudará a solucionar os problemas da vida e não cair nas tentações de cristãos mal intencionados; revoltados com o que ocorre na escola, os pais marcam uma reunião para conversar com a diretora para dizer que o Estado é laico e por isso as manifestações satânicas não podem ocorrer; já a diretora, na melhor das intenções, diz que entende a posição dos pais, mas afirma que as práticas não deixarão de ocorrer, porém, passará a orientação para os docentes da escola de retirar o filho da sala de aula quando houver as adorações e ações em prol dos demônios; os pais passam a ser mal vistos pela comunidade escolar, visto que tentaram romper com uma tradição extremamente respeitada desde o surgimento da escola; por fim, sem ter outras opções, os pais acabam deixando seu filho na escola, mesmo revoltados por conta das práticas que julgam ser excludentes.

Esta situação, ainda que imaginária e hipotética, é algo que jamais ocorreu nas escolas do país. Contudo, não podemos afirmar o mesmo se considerarmos as religiões cristãs e sua estreita relação com a educação brasileira.

A questão da religião e sua relação com a esfera pública é uma temática que ganha espaço acadêmico com ênfase no Brasil a partir da década de 1960. Já na dimensão social não estritamente ligada à universidade, tal assunto é discutido com vistas às implicações que se originam dos debates que circundam religião e interesses públicos seculares. O que traz a necessidade compreensiva desse fenômeno são as novas configurações originárias dos movimentos provenientes das religiões e seu entrelaçamento com a política, a cultura, a economia, e o que nos interessa em maior grau no presente trabalho, a educação.

É evidente que o Brasil apresenta uma história permeada pela presença religiosa no que se diz respeito aos assuntos públicos, que remonta desde o período Jesuítico (1549-1759), sendo interesse dos colonizadores que percorreram o território, até, na contemporaneidade, da influência de interesses religiosos sendo claramente observados nas tramitações legislativas, executivas e judiciárias. Não obstante, o espaço público é recorrente nas discussões advindas dos líderes religiosos, sejam eles de religiões majoritárias ou minoritárias, cuja pauta lhes interessa por ser um importante elemento para a legitimação de suas crenças.

Em educação escolar o panorama não é distinto. A história da educação brasileira é iniciada pela educação religiosa por ser uma instituição tida como estratégica por vários segmentos, inclusive nos dias de hoje pelas próprias religiões, seja para pensar em maneiras de impor suas convicções no ensino, partindo das religiões dominantes, seja para fortalecer o caráter laico do Estado, partindo de grupos que não se encaixam nas religiões universais e os que não professam nenhuma religião. Esse panorama de disputa que se configura nessa correlação de forças é uma dinâmica nova no cenário brasileiro, tendo em vista as mudanças existentes quanto à porcentagem de fiéis em constante decadência nas religiões tradicionais e a efervescência religiosa das últimas décadas.

Toda essa nova movimentação traz consigo elementos que interferem na sociedade, não exclusivamente à religiosidade dos indivíduos, mas também nas condutas de vida concebidas pelas religiões e suas influências nos debates quanto às questões não religiosas. Como exemplo, não é difícil identificar o discurso religioso quando se debate temas como a interrupção voluntária da gravidez, a união homoafetiva, a diversidade sexual, as questões de gênero, a utilização de contraceptivos, a eutanásia, a diversidade étnica e cultural, o ensino de conhecimentos científicos, a (in)justiça, punição e criminalidade, enfim, questões de interesse público que não são – ou pelo menos não deveriam ser – balizados pelo viés religioso, e se os são, geralmente prevalecem investidas de vertentes fundamentalistas¹ e dominantes. Assim sendo, a vertente weberiana da Sociologia aborda a religião ou as religiões como um dado que merece atenção especial, devida a sua significativa contribuição para a configuração social, tanto antes como após o desenvolvimento e globalização do capitalismo, portanto, um

¹ Willaime (2012) ao discutir as vertentes fundamentalistas das religiões mundiais (cristianismo, judaísmo e islamismo), inclina-se a considerar que por fundamentalismo podemos entender grupos religiosos que assumem literalmente os escritos sagrados como base ética, negando filosofias e epistemologias que contrariam seus fundamentos. A atuação política das vertentes fundamentalistas varia de acordo com cada religião, sendo mais visível em grupos islâmicos e cristãos e menos em grupos judeus.

elemento cuja história não se inicia em tempos recentes, e que notoriamente mostra-se como um objeto de estudo inexorável à compreensão sociológica.

Nesse sentido, temos os direitos humanos como irredutível a essas questões de interesse geral. Isso porque a proposta deste conceito, desde a sua concepção, é de contribuir para a dignidade da pessoa humana, o que implica em reconhecer direitos e combater injustiças sociais ausentes ou presentes no tecido social. Essa concepção humanista é fruto de propostas que dignificam a vida, combatendo todas as formas de tratamento desumano e condutas que propiciam a discriminação e a desigualdade². Essas proposições foram engajadas e sistematizadas como um importante marco de conquista de direitos da sociedade capitalista – aqui em seu sentido histórico, visto que o conceito de direitos humanos, na prática, digladiou muitas vezes com concepções liberais e condições desumanas provenientes do capitalismo, de modo a garantir direitos e valorizar a dignidade humana.

Tal conceito é uma crucial ferramenta teórica e prática utilizada para garantir direitos negados a grupos excluídos, que muitas vezes, por interesses religiosos e políticos, são estigmatizados pelas religiões dominantes. Exemplo disso são as investidas religiosas, como a dos representantes neopentecostais, católicos e demais conservadores³, em reivindicações progressistas que lutam pela efetivação de igualdade de direitos de grupos oprimidos e temáticas que contrariam os dogmas, cânones e a conduta de vida proposta e/ou imposta por algumas religiões. Todavia, mesmo que não se assuma aqui uma posição diametralmente oposta entre direitos humanos e religião, visto que a diversidade religiosa é tema central do primeiro, o panorama suscita que há possíveis tensões entre concepções religiosas e a dos direitos humanos.

Isso se configura como problemática central do trabalho. Se as políticas educacionais, bem como as proposições teórico-metodológicas em educação apontam para uma visão de autonomia, libertação, cidadania e humanismo como importante elemento a ser inserido e trabalhado no currículo escolar bem como na formação de professores, isto é, uma educação *em e para* os direitos humanos – ainda que esse conceito não represente essencialmente os

² As tradições humanistas e do cristianismo, em especial as dos primeiros tempos, possuem similaridades em termos de reivindicação da dignidade humana. Todavia, apesar dessa coincidência de valores num determinado momento da história da humanidade, com o passar do tempo o cristianismo, cada vez mais institucionalizado nas igrejas, foi se constituindo mais como opressor do que como defensor das propostas dos direitos humanos, afirmação que se justifica na argumentação de todo nosso trabalho.

³ Por “conservador” podemos compreender grupos ou indivíduos que recusam a sociedade moderna e suas transformações, oriundas das distintas interações que comportam aspectos culturais, econômicos, sociais, estéticos e políticos, para dispormos de alguns exemplos (WILLAIME, 2012).

outros –, e se há a presença religiosa nas escolas públicas, quais implicações a uma educação em direitos humanos tal quadro poderia apresentar? O problema do trabalho foi pensar a dinâmica dos discursos religiosos – independente de conservadoras ou progressistas – ocorrentes num espaço que deve ser democrático e emancipador, contribuindo para compreender esse fenômeno na escola.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar de que modo a presença religiosa nas escolas investigadas interfere nas pautas relacionadas aos direitos humanos. Outros três objetivos específicos contribuem para a compreensão do problema, que seriam (i) compreender como se dá a relação dos atores sociais no ambiente escolar, no que tange ao aspecto religioso, (ii) identificar se as escolas pesquisadas trabalham a noção de direitos humanos em seu currículo com seus professores e alunos; (iii) verificar se a religião proporciona alguma forma de discriminação no espaço escolar.

Para tanto, selecionamos como objeto de estudo empírico duas escolas do município de Amambai – MS⁴, sendo uma pública (estadual) e outra particular. Nosso recorte se orienta pelas características que cada escola apresenta, principalmente pela dicotomia entre público e privado, seja nas condições socioeconômicas e de capital cultural e social que elas apresentam, seja nas diretrizes educacionais que orientam a relação de diálogo com denominações religiosas que podem alterar o modo que a religião se estabelece nesses locais e o poder que exerce no que diz respeito às pautas sobre os direitos humanos que são tratadas nas escolas. Ressalta-se que existem poucas pesquisas publicadas sobre este tema em Mato Grosso do Sul, principalmente estudos com ênfase nas escolas. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo contribuir para a discussão e a pesquisa nessa temática no Estado, ainda escassas nesse momento tendo em vista as limitações de pesquisas.

⁴ Um das características mais marcantes do município de Amambai – MS é a vasta população indígena que se concentra em três aldeias localizadas nos arredores da cidade. Desde sempre o município oferece exemplos de violação de direitos humanos para com esses povos, principalmente por conta da luta dos indígenas pela demarcação de suas terras tradicionais e o conflito resultante com os ruralistas, o que permite um espaço oportuno para desenvolvimento de pesquisas que abordem essa especificidade municipal, e isto vem acontecendo, em especial por pesquisadores das universidades situadas na região, principalmente trabalhos de estudantes e pesquisadores dos cursos de Ciências Sociais e História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), campus de Amambai, e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), incluindo estudos de diversas áreas das humanidades. Seguindo caminho diverso da maioria dos estudos desenvolvidos no município, este trabalho optou por uma temática que não trata como objeto a população indígena e seus desdobramentos, e isto não significa que desconsideramos a gravidade das violações cometidas contra estes povos nesta cidade. Apenas pretendemos contribuir para a compreensão de outra possível violação de direitos, isto é, a ocorrência de intolerância religiosa nas escolas. De todo modo, estes trabalho permite contribuir para a garantia de direitos dos povos indígenas, sobretudo por partir do princípio de que a educação e a escola não podem ser consideradas um espaço para proselitismo religioso de religiões hegemônicas, mas sim para a promoção da tolerância, do reconhecimento e da valorização da dignidade da pessoa humana, em que o respeito às religiões tradicionais indígenas também é um dos objetos de preocupação.

O enfoque teórico-metodológico norteou-se a partir de duas áreas que de modo sinérgico forneceram elementos para a compreensão da análise empírica. Entre teóricos da sociologia clássica e contemporânea que se dedicaram, de alguma forma, à Sociologia da Religião, optamos pelas contribuições de Max Weber, Pierre Bourdieu e Boaventura de Sousa Santos, no intento de explicar a dinâmica religiosa em espaços sociais, e a partir dos debates sobre educação em direitos humanos tratar dessa pauta e como ela se manifesta nos espaços escolares, abarcando os estudos sobre seus entraves e possibilidades no campo educacional. Para a realização da pesquisa empírica, as técnicas de pesquisa empregadas foram entrevistas com os gestores e alunos das escolas, questionários aplicados ao corpo docente e análise documental, como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro, intitulado “Religião e condução da vida: anotações a partir da sociologia da religião”, busca, à luz desta área do conhecimento, compreender a configuração social ocasionada também pelos aspectos religiosos, sobretudo os estudos e interpretações do caso brasileiro; da noção de campo religioso e a conservação da ordem, questão para pensarmos possíveis relações com propostas dos direitos humanos; a dialética da religião, isto é, possibilidades de angariar elementos contributivos à dignidade humana a partir das próprias religiões, tendo em vista a própria dinâmica do campo religioso; e por fim apresentamos quais os prováveis antagonismos entre os possíveis discursos religiosos em detrimento da educação em direitos humanos, para pensar possibilidades e limites de uma contradição hipotética no espaço escolar.

No segundo capítulo, cujo título é “Laicidade, religião e direitos humanos: a questão do campo educacional”, buscamos apresentar as propostas advindas dos direitos humanos para a educação, no sentido de propiciar um espaço que contribua para suas discussões, tratando também das dificuldades e desafios que a efetivação de uma educação “em” e “para” os direitos humanos apresenta. Outro ponto tratado nesse capítulo diz respeito à elucidação, a partir de estudos e pesquisas realizados, do cenário educacional brasileiro partindo acerca da presença religiosa nas escolas públicas brasileiras, além de contribuições de autores especializados na área que discutem questões relacionadas à laicidade na educação.

No terceiro e último capítulo, denominado “O espectro religioso dissimulado: análise das instituições educacionais de Amambai-MS”, serão apresentados e analisados os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo e sua discussão com a matriz teórica recrutada nos capítulos anteriores. O objetivo do capítulo é apresentar quais os dados mais relevantes encontrados para pensar o problema da pesquisa, interpretá-los e contrastá-los de acordo com

a bibliografia pertinente para, nas considerações finais, expor de que maneira compreendemos os resultados da pesquisa.

Com essa divisão tentamos alcançar o objetivo de contribuir com o estudo da presença da religião nas escolas, e quais as possibilidades que esse fenômeno pode oferecer a uma proposta educacional referenciada nos princípios e valores de uma educação em e para os direitos humanos.

Ao final desta introdução, com o mais sincero interesse de estabelecer um convite à leitura desta dissertação, destacamos que os achados nas escolas pesquisadas apontam muitas das nossas problematizações estabelecidas durante a discussão teórica quanto às implicações para uma educação que valorize os direitos humanos a partir das manifestações religiosas nesses espaços onde, por definição, deveria ser resguardado o princípio da laicidade. Como esperado, não encontramos nos espaços analisados o proselitismo de religiões de quaisquer outras matrizes que não fossem as cristãs, o que permitiu concluir que, para além dos discursos em favor dos aspetos supostamente defensáveis nessa perspectiva do “amor ao próximo”, o que se verificou, na realidade, foi a negação de garantias do direito de ser, agir e pensar de outros sujeitos que não compartilham desses mesmos valores e crenças.

1. RELIGIÃO E CONDUÇÃO DA VIDA: ANOTAÇÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA RELIGIÃO

No presente capítulo discutiremos algumas contribuições sociológicas que tratam da religião. A princípio, expusemos como a religião pode ser um elemento, dentre vários, que estruturam a configuração social. O segundo tópico buscamos discutir a dominação religiosa e a rejeição desta em relação ao “mundo”. No terceiro tópico, apresentamos a dinâmica do campo religioso e os movimentos de seus agentes no intento de galgar seus objetivos. O quarto tópico visou discutir a religião no Brasil, abordando as especificidades das religiões brasileiras e as relações entre religião e espaço público, com enfoque nos debates sociológicos sobre os dados censitários em matéria de religião. O quinto tópico problematiza a religião como possibilidade de se pensar meios de luta social de modo a almejar a dignidade humana, considerando suas limitações nesse esforço. Por fim, buscamos refletir sobre os modos como a religião pode apresentar certas aversões com as proposições dos direitos humanos.

Antes de abordarmos a discussão propriamente conceitual que fundamenta essa pesquisa, é importante discorrer, ainda que brevemente, sobre alguns cuidados teóricos necessários no tratamento do fenômeno da religião. Isso porque não é incomum que considerações ditas científicas sejam influenciadas pelos mais diversos interesses desinteressantes aos objetivos de uma sociologia propriamente “científica” da religião⁵.

Sobre essa especificidade da área, Pierucci (1999) afirma que se pode chamá-la de “impuramente acadêmica”, isto porque em suma os estudos da religião que partem das ciências humanas no Brasil, visualizando a trajetória histórica que a ciência fez, estão impregnados de elementos religiosos que norteiam as atividades investigativas e, não obstante, a interpretações ocorrentes dos dados empíricos, isto é, há a presença de valores religiosos em estudos científicos que não deveriam coadunar ou permitir uma orientação hermenêutica pelas perspectivas religiosas. Não que seja uma regra, no entanto, essa característica encabeçou hegemonicamente os rumos dos estudos “científicos” sobre religião no Brasil. Como diz Pierucci:

⁵ Além da discussão introdutória feita sobre o tratamento do fenômeno da religião nesta pesquisa, indicamos também o artigo de Souza (2015), muito pertinente às nossas preocupações iniciais, que elabora uma discussão sobre a atuação do sociólogo da religião quando este também é religioso, além do comprometimento que se deve ter com a “sociologia científica da religião”. Ressalta-se também o diálogo que o autor faz com as obras de Pierre Bourdieu, Max Weber e Antônio Flávio Pierucci, autores amplamente citados neste trabalho.

[...] sabemos que entre os sociólogos, antropólogos e cientistas políticos que estudaram ou estudam religião no Brasil, há religiosos confessos; sabemos também que muitas vezes as motivações que os levam a “fazer ciência” são de ordem religiosa, quando não claramente pastoral; sabemos, ainda, que por trás das motivações de ordem prática que presidem à realização das pesquisas e que geralmente se atribuem às agências eclesiásticas ou afins que as encomendam, os pesquisadores eles mesmos são portadores de *interesses ideais* que não são cientificamente orientados, mas, sim, religiosamente orientados. *Interesses religiosos*, digamos as palavras. Ora, se assim como a escrevo, a coisa já é problemática e acarreta diversos mal-entendidos, torna-se problemática ao extremo quando os riscos gnosiológicos trazidos para a área das ciências sociais da religião por esses *interesses ideais* não são encarados com a devida abertura e determinação autocrítica, quando falta nos seus portadores a chamada vigilância epistemológica (1999, p. 246).

Por ser um elemento constitutivo do pensamento humano, o que não implica ser inextricável, além de sua presença notável na esfera intelectual, a religião trouxe ao seu estudo acadêmico complicações de ordem valorativa, aspecto que os próprios cientistas devem ficar atentos ao ler as explicações sociológicas, visto ser um caso em que o objeto de estudo está propenso a uma interpretação partindo do “sacrifício do intelecto” (PIERUCCI, 1999, p. 247), que toda religião, em menor ou maior grau, exige. Os *interesses religiosos*, portanto, fazem parte da sociologia brasileira da religião e tomar ciência disso é peça fundamental para uma análise científica que aqui se pretende. O alerta de Pierucci e sua discussão sobre os estudos sociológicos da religião no Brasil são argumentos que propiciam como ele mesmo diz, que “[...] a locução ‘impuramente acadêmico’ encaixa-se no domínio brasileiro das ciências sociais da religião como a chave na fechadura” (1999, p. 246).

Pois bem, tais considerações são importantes para delinearmos o caminho que o presente capítulo pretende traçar ao se discutir teoricamente a religião, portanto, não pretendemos aqui coadunar com os trabalhos que foram alvos da crítica de Pierucci. No entanto, o caminho oposto a uma “sociologia religiosa da religião” tampouco pode estar imune à vigilância epistemológica. Do contrário se corre o risco de “demonizar” a presença da religião na sociedade, tratando-a como inalienável determinante dos problemas sociais, sem devidamente analisar o contexto e elaborar explicações fidedignas, promovendo uma análise estritamente condenatória da religião que se esquece das contribuições que esta teve em diversas pautas progressistas no Brasil e no mundo. O desafio nesse sentido é buscar uma exposição da teoria e discuti-la de modo que não penda para lados de uma interpretação puramente pessoal. O esforço aqui será de demonstrar teoricamente como a religião pode conduzir a vida dos indivíduos de tal modo que sejam atribuídos valores à comportamentos

não propriamente religiosos, às questões sociais públicas e privadas e à tudo aquilo que implica uma concepção onde os direitos humanos são alvo de interpretações.

Para isso, selecionamos como fundamentação teórica a contribuição de Max Weber⁶ e autores que partiram e elaboraram seus estudos pela perspectiva weberiana. Seria possível selecionar outros autores importantes para os fundamentos da Sociologia que se dedicaram ao estudo da religião, como Émile Durkheim, tomando aqui nesse caso apenas os teóricos clássicos⁷. Todavia, tendo em vista os objetivos do trabalho e a forma como propusemos a investigação, as contribuições teórico-metodológicas durkheimianas seriam menos pertinentes aos propósitos da pesquisa, na medida em que nos interessa compreender as orientações das ações sociais dos indivíduos, a forma que se foi racionalizado a conduta de vida destes e encontrar nessas ações individuais a presença de direcionamentos religiosos. No entanto, também buscamos as contribuições de Pierre Bourdieu (2011) que toma os três clássicos da sociologia como fundamentação, ainda que com orientação direcionada por Weber. O delineamento da discussão sobre religião não foi realizado somente sob a luz dos estudos de Weber, mas dada sua contribuição significativa à sociologia da religião, o que se segue é o esforço de construir uma compreensão dos fenômenos religiosos e seus efeitos na condução da vida que perpassa sumariamente seus estudos, aliado a contribuições interpretativas de especialistas em sua obra, isto sinergicamente tomado por elaborações teóricas fundamentadas por estudos weberianos, em especial Bourdieu.

O recorte teórico feito, buscando as orientações weberianas e de demais estudiosos contemporâneos sobre a sociologia da religião, uns mais outros menos influenciados por Weber, além de ser selecionada por sua vasta contribuição e reconhecimento na área e valor heurístico, objetivou não causar complicações de interpretação acoplando aqui matizes teóricos diversos a ponto de não sustentar uma via efetivamente utilizável no estudo pretendido.

⁶ Segundo Mariz (2011, p. 67), “dentre os três autores considerados os fundadores da sociologia – Marx, Durkheim e Weber – Weber (1864-1920) foi o que mais se preocupou com o fenômeno religioso, e conseqüentemente é o que mais tem influenciado a sociologia da religião”. Nesse sentido acreditamos que nosso recorte teórico é pertinente ao estudo.

⁷ Émile Durkheim desenvolveu amplos estudos sobre a religião, em especial sua obra “As formas elementares da vida religiosa”. Assim como Weber, é reconhecidamente um estudioso da área. Marx também se debruçou sobre a questão da religião, como se vê na “Crítica à filosofia do Direito de Hegel” e, em menor grau e conjuntamente escrito por Engels, em “A Ideologia Alemã”, como introdução a obra criticando a filosofia de Feuerbach. De todo modo, é notória como a religião é temática irredutível no terreno da Sociologia, desde os seus clássicos, mostrando-se um objeto estudado por perspectivas teórico-metodológicas diversas – nesse caso a crítica, funcionalista e a compreensiva – sempre como variável basilar nas explicações sociológicas. Não obstante, vale mencionar o trabalho de Leão (2015) como uma interpretação introdutória profícua sobre o fenômeno religioso a partir da perspectiva dos clássicos da Sociologia.

Adiante há também a menção de autores que estudaram o caso brasileiro que, em meio a grandes contribuições interpretativas dos movimentos existentes no campo religioso do país, suscita entre esses estudiosos alguns desacordos sobre os próprios resultados das interpretações, lembrando novamente as questões elencadas por Pierucci (1999) quanto à área da sociologia da religião no Brasil. Buscamos tratar aqui daqueles estudos que esboçam um panorama desse campo religioso específico – brasileiro – de tal modo que permita uma visualização satisfatória de suas peculiaridades, informação importante para prosseguirmos com a formulação de um aporte interpretativo aos dados que foram colhidos nas escolas estudadas.

Também buscamos desenvolver algumas ideias quanto à visão das teologias progressistas, pluralistas, conservadoras e tradicionais e sua pertinência aos estudos em sociologia da religião, mostrando possibilidades de a religião ser um elemento constitutivo dos direitos humanos, não se esquecendo de trazer a baila suas limitações. O cuidado aqui é não pensar essa discussão como teológica, mas sim como uma sociologia das teologias em incisiva atuação para além das portas das Igrejas, templos e as mais diversas instituições religiosas.

Isto posto, os primeiros esclarecimentos são necessários dada a particularidade do tema. Ao discutirmos aqui a sociologia da religião para posteriormente elaborarmos as possíveis interfaces com a temática dos direitos humanos e educação, a regra é evitar leituras numa perspectiva orientada para a visão da religião sem o devido rigor crítico, além de não toma-la como “o mal da humanidade”, como algo exato, imutável, consoante às mazelas sociais. Se ambas as perspectivas forem tomadas como força motriz do entendimento sobre religião de modo unívoco, é certo que as conclusões estarão comprometidas. Ao contrário, tomar o estudo da religião, nesse caso sua sociologia, sem que haja inserções valorativas de sua essência, mas a partir das bases empíricas e interpretações científicas, é condição *sine qua non* para seu êxito investigativo.

1.1. A religião como elemento de configuração social

Um conceito de religião seria o primeiro passo para estabelecermos a discussão. No entanto, no início de sua exposição Weber (1999) mostra que uma definição precisa de religião é impossível. No máximo o que se consegue do autor é que a religião pode ser “determinado tipo de ação comunitária” (1999, p. 279), ou segundo Willaime, “para Max

Weber, a religião é ‘uma maneira particular de agir em comunidade’” (2012, p. 48). Por isso uma sociologia da religião não está preocupada com a essência das religiões, isto é, com o valor puramente teológico ou com a veracidade ou não de deuses, visto que o agir em comunidade desde já apresenta uma ação em sociedade, e não algo estrito ao transcendental.

O que interessa para a Sociologia da religião é compreender as “condições e efeitos” que a religião propicia partindo “das vivências, representações e fins subjetivos dos indivíduos – a partir do ‘sentido’ –, uma vez que o decurso externo é extremamente multiforme” (1999, p. 279). Assim sendo, trata-se de perceber as sintonias entre o modo de vida e aquilo que a religião considera pertinente para uma vivência de acordo com os planos da divindade ou divindades, rompendo a mera concepção do cotidiano como algo puramente prático ou isento de interesses que extrapolam a mera objetividade dos atos. E isso não implica que Weber considere que a religião busque, a partir de sua atuação de explicitar aos fiéis os caminhos a serem seguidos, algo específico para outro mundo, ainda que isto seja um elemento para seus objetivos. Tal dinâmica ocorre porque “a ação religiosa ou magicamente motivada, em sua existência primordial, está orientada para este *mundo*” (1999, p. 279). Aí algumas das justificativas de Weber em estudar a religião, visto sua potencialidade no que tange à configuração social:

Weber adota o método compreensivo na medida em que julga fundamental entender as disposições subjetivas dos sujeitos para adotar ou não um estilo de vida. [...] A religião interessa a Weber na medida em que ela é capaz de formar atitudes e disposições para aceitar ou rejeitar determinados estilos de vida ou para criar novos. A importância dada por Weber à subjetividade e intencionalidade nos ajuda, portanto, a entender sua dedicação ao estudo da religião. [...] **Enquanto um elemento historicamente fundamental na formação da conduta humana nas diferentes sociedades, a religião se torna um tema de pesquisa importante. Através dela se poderia em certa medida “compreender”, ou seja, conhecer os motivos e intenções, de um conjunto de ações sociais** (MARIZ, 2011, p. 74-75, grifos nossos).

Isso demonstra como pode ser a religião um dos elementos que balizam a configuração de uma sociedade, não excluído que possa haver outros elementos constitutivos, e que eles podem ter maior ou menor presença nas bases dessa configuração. Tomar como certo que o atributo religioso é eficaz no que se diz respeito à forma como os indivíduos conduzem suas práticas cotidianas é um exercício que persegue toda a dinâmica do campo da fé, isso determinado por agentes que agem sob a ótica das orientações religiosas, ou seja, indivíduos cujo ofício é agir em prol de uma instituição religiosa, de uma ideia religiosa ou de

práticas mágicas. Estes que em grande medida são incumbidos, de diversas formas diferentes, da exposição “das vontades” dos deuses em relação à vida das pessoas. Em outras palavras, se “uma vez assegurada a continuidade das figuras dos deuses, o pensamento daqueles que profissionalmente deles se ocupam pode dedicar-se ao ordenamento sistemático deste domínio de representação” (WEBER, 1999, p. 284). Trataremos em outro momento de modo mais específico sobre as atividades dos agentes religiosos e sua relação com a estrutura social e religiosa.

Prova de como a religião exerce notório papel na configuração social de uma sociedade é o próprio ocidente capitalista. Como explica em um de seus mais notórios trabalhos, intitulado *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber (2001), ao estudar diversos tipos de religiões, entre elas o calvinismo, pietismo, metodismo e as seitas batistas, mostra como o protestantismo ascético, com sua atuação religiosa no mundo e atendo-se a conduta humana em sociedade, traz consigo características às bases para o sistema econômico. Algo o intrigava ao observar a realidade de seu país, a Alemanha: “o fato de que os homens de negócios e donos do capital, assim como os trabalhadores mais especializados e o pessoal mais habilitado técnica e comercialmente das modernas empresas, são predominantemente protestantes” (WEBER, 2001, p. 39). Nesse sentido, acabou desembocando numa explicação de um modo de conduzir a vida que se assemelhava a uma ética profissional, e isso engendrou o espírito do capitalismo, condição nodal ao surgimento do capitalismo. Em resumo, ele diz o seguinte:

O ascetismo cristão, que de início se retirara do mundo para a solidão, já tinha regrado o mundo ao qual renunciara a partir do mosteiro e por meio da Igreja. Mas, no geral, tinha deixado intacto o caráter naturalmente espontâneo da vida laica no mundo. Agora avançava para o mercado da vida, fechando atrás de si a porta do mosteiro; tentou penetrar justamente naquela rotina de vida diária, com sua metodicidade, para amoldá-la a uma vida laica, embora não para e nem deste mundo (2001, p. 121).

Se em determinado período histórico para a religião uma vida alheia à sociedade e suas práticas puramente mundanas era o caminho indicado para a segurança da conquista de uma vida eterna, sua atuação não deixou de moldar normas e padrões sociais, ainda que indiretamente. Após certo abalo no domínio hegemônico da Igreja Católica, foi propiciado o espaço para novas interpretações da condução da vida pelos agentes religiosos, o que gerou o intento da presença religiosa na sociedade de forma direta, em especial a partir do ofício, do trabalho, não essencialmente para o fortalecimento de determinado sistema econômico e

social, mas sim para agradar a Deus. Como ponto de partida de poder da Igreja, destaca-se o papel da Reforma. Não era uma revolta no sentido de impedir o domínio da “Igreja sobre a vida cotidiana, mas a sua substituição por uma nova forma de controle. Significou de o repúdio de um controle que na época era muito tênue e praticamente imperceptível” por um modo de “regulamentação na conduta como um todo que, penetrando em todos os setores da vida pública e privada, era infinitamente mais opressiva e severamente imposta” (WEBER, 2001, p. 40). Isso é conclusivo no que se refere ao poder da religião como orientadora da conduta de vida dos indivíduos que, após uma rearticulação proveniente de descontentamentos quanto à força hegemônica religiosa da época, fez com que se aprimorasse a força regulamentadora religiosa perante a vida cotidiana.

Se isso parece ser inconcebível dada às especificidades culturais, econômicas e sociais de nossa época, como próprio Weber problematiza, é porque “naquele tempo as forças religiosas que se expressavam por esses canais eram as influências decisivas na formação do caráter nacional” (2001, p. 122). Ponto interessante aqui, se trazermos as considerações iniciais sobre a ação religiosa para este mundo, é que sua afirmação não o coloca numa situação de contradição, tendo em vista o trecho “não para e nem deste mundo”, isto porque mesmo que o molde da vida seja para outro mundo, a religião agiu efetivamente no cotidiano diário deste mundo.

O caso aqui é não tomar a religião como proponente a aspecto explicativo de toda configuração social. O que Weber demonstrou é que não é o caminho linear entre a religião até o capitalismo que se explica a origem do capitalismo⁸, mas que o surgimento desse sistema econômico possui ramificações que são religiosas⁹.

A prioridade de Weber não consistia em mostrar que o protestantismo engendrou o capitalismo, mas demonstrar as afinidades existentes entre um certo tipo de protestantismo – essencialmente o calvinismo puritano dos séculos XVII e XVIII – e o espírito empresarial. Convencido de que a redenção não é alcançada através de esforços humanos (pelas suas “obras”), mas que Deus é único, em seu insondável julgamento, capaz de trazer a

⁸ Segundo Cipriani, “para Weber, análise marxista do capitalismo resulta demasiadamente determinista em sentido econômico, ao passo que, a seu ver, um peso importante seria exercido pelas ideias, especialmente em nível religioso” (2007, p. 106).

⁹ Ele diz que “o homem moderno, mesmo com a melhor das vontades, costuma ser incapaz de atribuir às idéias religiosas a importância que merecem em relação à cultura e ao caráter nacional”, mas que “não é meu intuito substituir uma interpretação causal materialista unilateral por outra interpretação espiritual, igualmente unilateral, da cultura e da história” (2001, p. 141). Portanto para Weber ambas as explicações teóricas são viáveis, desde que não as trate como resultado conclusivo das investigações, mas sim como as aportes para a iniciação de seu estudo.

salvação, tendo rejeitado a mediação dos padres e da Igreja, o puritano seria um ser eternamente preocupado com a possibilidade da sua salvação. A partir desses questionamentos, ele vai interpretar seu sucesso secular, em particular o desenvolvimento de sua empreitada, como um sinal de bênção divina, como uma prova que confirmaria que ele é um dos escolhidos. Trabalhar e regular metodicamente para aumentar suas riquezas seria uma vocação [Beruf]. [...] Esse estado de espírito, afirma Weber, favoreceria o acúmulo capitalista e o desenvolvimento de uma economia racional. [...] Considerar o trabalho com um dever religioso, praticar o despojamento intramundos e se comportar racionalmente, esses constituem os elementos de *éthos* puritano que teriam proporcionado, **juntamente com outros fatores**, o desenvolvimento do capitalismo ocidental (WILLAIME, 2012, p. 57-58, grifo nosso).

Esse raciocínio é interessante se tomarmos como central que as condutas de vida podem ser promovidas partindo de como a religião propõe a ação humana em sua própria cosmologia, orientada para as práticas rotineiras que compõem a vida social, práticas que devem ser exercidas sempre em acordo com os desejos divinos, para que o fiel continue fomentando sua certeza de pertença àqueles escolhidos por Deus para serem salvos. Mais do que uma simples ação a fim de obter lucro, o que se mostra nessa perspectiva weberiana é uma justificação simbólica e religiosa da obtenção de lucro, isto é, não há uma procura pelo lucro por conta exclusivamente de preocupações financeiras, com o sucesso empresarial, com o fortalecimento do comércio da região, mas sim, para todos esses intentos, uma motivação munida, também, de aspectos religiosos. Willaime, ao elaborar essa síntese, afirma que “Weber mostra, magistralmente, sem negar a importância dos fatores materiais – toda explicação monocausal lhe parece insustentável –, o peso dos fatores culturais, em particular religiosos, no surgimento de um determinado tipo de comportamento econômico” (2012, p. 58), o que vai de encontro com a visão da religião com intentos neste mundo, visto que “a ação ou o pensamento religioso ou ‘mágico’ não pode ser apartado, portanto, do círculo das ações cotidianas ligadas a um fim, uma vez que também seus próprios fins são, em sua grande maioria, de natureza econômica” (WEBER, 1999, p. 279).

Mesmo que a atenção seja nos direcionamentos religiosos da conduta da vida por interesses que em sua maioria são econômicos, é a partir da conjuntura das práticas cotidianas que se estabelece os rumos dos comportamentos que atenderão a esses interesses primeiros. O aspecto econômico da vida é efetivamente central, todavia, a de se considerar que outros comportamentos não estritamente ligados à interesses econômicos são tomados pelo interesse religioso, pois é preciso que a vida do indivíduo seja propositada aos interesses divinos, e qualquer desvio não seria uma ação contributiva à certeza de atendimento aos intentos de

Deus. Portanto, se a questão econômica é uma questão central nos propósitos religiosos sobre a condução da vida, é justamente por esse motivo que se faz indispensável conceber todo o cotidiano dirigido aos objetivos dessa ordem (WEBER, 1999; 2001).

Outro ponto interessante é que a palavra *Beruf* pela primeira vez aparece num sentido em que a palavra vocação está ligada com uma orientação religiosa para o mundo do trabalho, significa “uma tarefa confiada por Deus” (WEBER, 2001, p. 69), uma tarefa em sociedade dirigida pela divindade suprema. Considerando ainda a especificidade do idioma alemão, cuja palavra teve sua origem, não pode aqui conceder o significado da palavra perante essa característica, mas sim pela interpretação de Lutero no ato da tradução da bíblia, isto é, a palavra nasce com um significado puramente religioso, que une a prática do trabalho com os intentos divinos. Tal concepção nunca antes tinha sido elaborada pelo viés religioso. Seria então uma mudança de concepção da vida, em que a visão sobre o trabalho cotidiano teria agora uma estreita ligação com a vida religiosa, dada as transformações ocorrentes no campo religioso que propiciaram novas interpretações.

Assim como o significado da palavra, a idéia é nova e é produto da Reforma. Isso deve ser assumido como de conhecimento geral. É verdade que certa valorização positiva das atividades rotineiras mundanas, que está contida no conceito de vocação, já existiu na Idade Média e mesmo na baixa Antiguidade helenística [...]. Mas pelo menos uma coisa é indiscutivelmente nova: a valorização do cumprimento do dever nos afazeres seculares como a mais elevada forma que a atividade ética do indivíduo pudesse assumir. E foi o que trouxe inevitavelmente um significado religioso às atividades seculares do dia-a-dia e ficou o início o significado de vocação como tal. O conceito de vocação foi, pois, introduzido no dogma central de todas as denominações protestantes e descartado pela divisão católica de preceitos éticos em *praecepta* e *concilia*. O único modo de vida aceitável por Deus não estava na superação de moralidade mundana pelo ascetismo monástico, mas unicamente no cumprimento das obrigações impostas ao indivíduo pela sua posição no mundo. Essa era sua vocação. [...] A vida monástica não era apenas desprovida de valor e de justificativa perante Deus, mas também encarava a renúncia aos deveres deste mundo como um produto do egoísmo, uma abstenção das obrigações temporais (WEBER, 2001, p. 69-70).

Por mais que essa concepção seja uma proposição teológica de um viés religioso específico, tendo em vista que nesse momento Weber discute a concepção do conceito de vocação em Lutero, essa perspectiva é peça chave para compreender os novos rumos das orientações religiosas sobre a atuação dos fiéis no mundo, isto é, ações dirigidas para uma objetividade em sociedade. Apenas uma contemplação do mundo diante da situação do agente não seria mais algo positivo do ponto de vista religioso. O valor do ócio cedeu lugar ao valor

do trabalho, e isso é condição para que a atuação pelos sentidos religiosos no mundo ganhasse sustentação justificável por parte dos indivíduos, conduzindo suas vidas a partir desses propósitos.

Recapitulando alguns cuidados diante da tomada dos estudos weberianos, não queremos aqui afirmar que uma ponte explicativa do objetivo empírico de Weber na “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” seja o bastante para compreender a configuração social contemporânea, mas sim que é possível conceber uma explicação de práticas cotidianas em sociedade que possuem, também, orientações religiosas, e que essas orientações são pertinentes o bastante para completar o quebra cabeça se quisermos uma explicitação das representações existentes sobre certos assuntos, por exemplo, questões relacionadas à diversidade e direitos humanos. Não obstante, o caminho é ter essas considerações como aporte no entendimento da condução da vida proveniente das religiões.

Para pensar os comportamentos existentes de uma sociedade e sua relação com a orientação religiosa, um dos pontos de início para sua compreensão é a ação que os indivíduos realizam e de que forma as ações praticadas possuem orientações que determinam o modo de convivência. Para Weber (2010, p. 07) ação é “um comportamento humano (consista ele num fazer externo ou interno, num omitir ou permitir), sempre que o agente ou os agentes lhe associem um sentido subjetivo”. Nesse caso ação não seria apenas um movimento isento de significado sem uma orientação no que tange seu objetivo, mas sim uma ação que cabe uma característica valorativa, sem que esse valor aqui seja analisado, via de regra, como aprovável ou reprovável por um observador do agente, sendo que o que importa é se o agente da ação acha válido independente do teor valorativo desse sentido perante uma ética universal. A noção da existência de um sentido sobre a ação que seja isenta de uma concepção universal ética é uma perspectiva que ajuda a compreender a justificação dos agentes mediante suas práticas, não importando nesse caso para quem deseja entender a ação se esse sentido é pertinente ou não diante das condições de análise, mas sim qual o sentido e o seu “efeito sobre a ação” (WEBER, 1999, p. 370). Portanto, se há em determinada ação um sentido religioso, para nós o que importa é compreender de que modo e por que esse sentido, acompanhando de outros sentidos, conduziu a ação do agente e, portanto, uma configuração da ação que caracteriza seu modo de vida.

Avançando na teoria da ação, Weber argumenta que há tipos¹⁰ de ações que não estão direcionadas a um sentido social, pois há uma diferença entre as duas formas de ação por parte do agente. Interessa-nos aqui ações em que o sentido subjetivo move-se em relação com o convívio social, mais precisamente o conceito de ação social, que é “aquela em que o agente ou agentes está referido ao comportamento de *outros* e por ele se orienta no seu curso” (2010, p. 07). Somado aqui ao conceito puro de ação, a diferença para a ação social é que esta última se trata de um comportamento que é orientado por um sentido em relação a outro ou a outros, nesse caso, indivíduos, sendo conhecidos ou não pelo agente. O modo como o agente determinará sua ação reside nos motivos que o farão agir socialmente, e motivo nesse contexto “quer dizer uma conexão de sentido que surge ao próprio agente ou observador como ‘fundamento’ significativo de um comportamento” (2010, p. 20), isto é, aquilo que justificará o modo como o agente conduzirá sua prática em relação a outros indivíduos. Portanto, a ação social não é uma mera imitação de outras pessoas, como um simples gesto em que se age mediante o reflexo alheio, mas numa motivação em agir a partir de um fundamento que dê sustento subjetivo para a realização de determinado ato vinculado a um contexto em que outras pessoas estão relacionadas. É nesse modo de ação social em que a religião, entre outros possíveis elementos constitutivos dos sentidos da ação, orienta o cotidiano, as práticas, o modo de vida dos indivíduos.

Em vista da lógica existente na ação social, temos como parâmetro para identificar o sentido, aqueles motivos que a determina. Weber (2010, p. 44) apresenta quatro tipos de motivos que orientam essas ações. A primeira seria a ação “*racional em ordens a fins*, determinada por expectativas do comportamento de objetos do mundo exterior e dos outros homens, utilizando estas expectativas como ‘condições’ ou ‘meios’ para fins próprios racionalmente intentados e ponderados como resultado”, ou seja, um tipo de ação em que se busca objetivamente, mas com sentidos subjetivos, interesses finais que de modo teleológico orienta o percurso ativo do agente, do modo a inferir na sua prática social aquilo que outros indivíduos esperam de sua ação. Não há nesse tipo de ação social uma evidência afetiva ou

¹⁰ Quando falamos de tipos, nos remetemos ao instrumento teórico-metodológico utilizado por Weber em vários de seus trabalhos, intitulado tipo ideal. Entende-se por tipo ideal “construções heurísticas que não representam nenhum fenômeno empírico. São apenas um recurso metodológico, com valor exclusivamente instrumental” (MARIZ, 2011, p. 79), isto é, trata-se de um recurso analítico que não representa propriamente a realidade, mas que auxilia na compreensão de fenômenos empíricos, ao elaborar conjecturas teóricas provenientes de elementos factuais, servindo como um “recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas”. Não se interpreta a técnica como algo irrisório, pois trata-se de uma possibilidade que interpela configurações sociais ditas aleatórias, visto que, “sob certas condições, uma construção pode significar mais, pois a racionalidade, no sentido de uma ‘coerência’ lógica ou teleológica, de uma atitude intelectual-teórica ou prático-ética tem, e sempre teve, poder sobre o homem, por mais limitado e instável que esse poder seja e tenha sido sempre frente a outras forças da vida histórica” (WEBER, 1974, p. 372).

tradicional – tipos que falaremos adiante – que norteiam a ação em si, visto que quem age toma como sentido “sua ação por uma meta, meios e consequências laterais e pondera racionalmente, para tal, os meios com os fins, os fins com as consequências secundárias como, finalmente, também os diferentes fins possíveis entre si [...]” (2010, p. 46). Trata-se de uma ação social cujo aspecto racional adquire uma característica isenta de questões emocionais ou permeadas de motivações advindas da tradição. Aqui o motivo da ação social é pouco articulado com as orientações religiosas, tendo em vista seu caráter menos valorativo e mais exato com relação ao meio que é o caminho para o fim da ação concebida, ficando mais estrito a peculiaridades rígidas no que diz respeito a possíveis anseios religiosos do agente. Faria mais sentido com o religioso se houvesse uma finalidade religiosamente orientada, cujos meios para a obtenção desse fim pouco fizesse sentido com a religião do agente, mas aí estaríamos falando de uma ação em relação a valores.

O segundo motivo que determina a ação social traz consigo possibilidades conjecturais ligadas à religião. Trata-se da ação “*racional quanto a valores*, determinada pela crença consciente no valor – ético, estético, religioso ou que qualquer outra forma que se interprete – específico e incondicionado de uma determinada conduta puramente como tal e independente do resultado” (WEBER, 2010, p. 44). Esse tipo de ação é aquela orientada, por exemplo, por aquilo que os sentidos religiosos determinaram ao agente como válido a sua vivência, o que possui demasiado nexos com toda a proposição weberiana quanto às motivações religiosas que compõem as bases para o surgimento de um sistema econômico propriamente novo. Retomando Weber (1999; 2001), a relevância desse tipo de ação para nós está em justamente trazer a justificação das ações em sociedade motivadas subjetivamente por aquilo que a religião considera como o caminho a ser percorrido para selar a vida com os interesses divinos, mas essa conduta continua sendo para esse mundo, e não dirigida cotidianamente para o transcendental. É uma ação social em que os motivos que delineiam os sentidos das práticas fazem o agente agir para o fim propriamente em relação ao valor, e não logicamente concebendo as consequências que essa ação terá, desde que atenta os anseios do valor que determinou a ação.

Age estritamente de um modo racional axiológico quem, sem consideração pelas consequências previsíveis, atua ao serviço da sua convicção sobre o que o dever, a dignidade, a beleza, a sapiência religiosa, a piedade ou a importância de uma “causa”, seja qual for a sua índole, lhe parecem ordenar. Uma ação racional e axiológica é sempre (no sentido da nossa terminologia)

uma ação segundo “mandamentos” ou de acordo com “exigências”, que o agente julga a si dirigidas (WEBER, 2010, p. 46).

Quando Weber fala sobre ação racional e axiológica está dizendo sobre a ação com relação a valores. Tal motivo para a ação social justifica para o agente um modo de agir que é estruturado por sentimentos advindos de suas convicções, incluindo aqui em especial modos de orientação religiosos. É o espaço que as ideias religiosas possuem para conduzir cotidianamente, juntamente com outros fatores que constituem essa condução, a vida das pessoas.

O terceiro motivo seria o afetivo ou emocional, “determinado por afetos ou estados sentimentais atuais” (WEBER, 2010, p. 44). Trata-se de uma ação social em que os sentimentos, como forma de sentido, orientassem o agente, aquilo que impulsiona o indivíduo sentimentalmente. Não seria um ato irracional proveniente de um surto psicótico advindo de um estado de emoção, mas uma ação que viesse de uma justificação que parte do estado sentimental do agente, isto é, é algo “pensado”, “é uma sublimação, quando a ação afetivamente condicionada surge como descarga consciente do estado sentimental” (WEBER, 2010, p. 45). Para nós a pertinência de compreender esse motivo para a ação social está em diferenciá-lo da ação social com relação a valores. Divergem ambos os motivos para a ação social porque aquela em que é realizada a partir das emoções o agente “satisfaz a sua necessidade atual de vingança, de gozo, de entrega, [...] de emoções atuais (quer de natureza tosca ou sublime)” (2010, p. 45-46), enquanto que na ação com relação a valores não são os sentimentos pessoais que oferecem o sentido, mas sim as convicções do agente, que podem ser religiosas. A semelhança entre a ação social afetiva ou emocional e aquela motivada pelos valores está em que o resultado da ação não importa tanto para o agente, desde que este realize a ação por conta das motivações que o faz agir.

Por último, o quarto tipo de corresponde à ação social “*tradicional*, determinada como um hábito vital” (WEBER, 2010, p. 44). Aqui o interessante é pensar as tradições como formulações de práticas cotidianas da vida que são balizadas por determinantes que também podem ser religiosos, que se materializam a partir dos costumes. O hábito aqui, não é tomado significativamente como estímulos habituais, ou uma prática simplesmente operacional e destituída de um sentido captável. Se essa for a característica, a ação tradicional pouco será de valia para uma compreensão dos sentidos que orientam o agente. Todavia, se quisermos tomar a ação tradicional como condicionada por um motivo, dotada de sentido para o agente, o

hábito deve possuir um sentido, aí sim podemos conceber característica inerente às práticas cotidianas e que pode conceber os sentidos da ação social¹¹.

Muitas vezes a ação tradicional se confunde com a ação em relação a valores, visto que pode o agente considerar “a tradição como um valor que merece ser respeitado”, o que nos oferece uma visão interessante sobre os hábitos que compõem os sentidos de uma ação tradicional, pois se trata de haver um sentido na tradição, que se desvencilha de uma “conduta maquinal”, sem sentido, fundamento cabal para entendermos o porquê de encontrarmos “[...] muito raramente, na realidade, uma conduta estritamente tradicional” (FREUND, 2003, p. 79). Seria então, para propósito de nossa pesquisa e discussão teórica, remetermos a possíveis tradições dotadas de valor religioso para o agente.

Diante de todas essas possibilidades para definir os motivos do sentido da ação social do agente, temos que assinalar a característica multiforme dos sentidos da ação. Não se trata de considerar como categoria de análise esses tipos de ação social de modo a contemplar precisamente os sentidos ação social, pois isso seria impossível, visto que Weber (2010, p. 47) afirma que “a ação, sobretudo a ação social, só rarissimamente está orientada por um ou outro destes tipos”. Nesse sentido, ao tomarmos como orientação teórica e metodológica as proposições sobre ação social weberianas, consideramos que esses tipos de ação social repercutem na existência da relação social:

Denominar-se-á “relação social” um comportamento de vários que, quanto ao seu conteúdo de sentido, se apresenta como reciprocamente referido e, deste modo, orientado. A relação social consiste, pois, plena e exclusivamente na probabilidade de que se atuará socialmente numa forma (com sentido) indicável, não interessando agora em que se funda esta probabilidade. [...] A relação social consiste só e exclusivamente – ainda que se trate de “formações sociais” como “Estado”, “Igreja”, “Corporação”, “Matrimônio”, etc. - na probabilidade de que tenha existido, exista ou venha a existir uma ação de carácter recíproco quanto ao seu conteúdo de sentido (WEBER, 2010, p. 48-49).

Portanto, relação social seria um conjunto de agentes cuja ação social estaria veiculada as orientações cujos sentidos advêm de elementos constitutivos da vida. Não se pensa aqui a partir dos fatos sociais de Durkheim (2001, p. 32), que “são as maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a notável propriedade de existir fora das consciências individuais”,

¹¹ Para melhor entendimento de como se dá a importância de entender o hábito no contexto social, é imprescindível a referência ao conceito de *habitus* de Bourdieu (1989; 2011). No entanto, deixaremos essa discussão quando tratarmos da dominação religiosa e conservação da ordem, onde a relação entre o conceito de Weber e de Bourdieu será mais bem explorada.

isto é, o conceito de relação social ainda toma como ponto de partida as ações sociais individuais dos agentes, mas que o conjunto dessas ações tenha uma estreita ligação com um sentido proveniente a determinada orientação, que pode ser motivado por um hábito, uma convicção – valores –, sustentada por justificações emotivas e remetendo-se a configuração dos meios para atingir um objetivo qualquer, em analogia aqui com os tipos de ação social.

Esse esquema teórico proposto por Weber permite um percurso que analisa uma formação de configuração de conduta de vida que perpassa a questão do sentido de ações sociais propriamente individuais, imbuída de motivações diversas, orientadas de modos distintos em que o religioso é possível elemento constitutivo, formulando uma possibilidade coletiva de ações dirigidas pelos próprios sentidos que orientam as singulares ações sociais.

Daí a importância em apresentar os quatro sentidos da ação para argumentar que, embora a ação movida por valores possa parecer a mais coerente com os sentidos religiosos, os outros sentidos da ação social – especialmente afetivo e tradicional – podem também estar relacionados à prática religiosa, na medida em que as conexões de sentido às vezes são mais importantes do que as ações propriamente ditas para compreender as ordens sociais. Em justificativa de explicitar toda conjuntura da teoria de ação, concordamos com Pierucci que para Weber “a questão do sentido está indissociavelmente ligada ao processo de racionalização ética-metafísica da religiosidade” (2013, p. 103-104), indispensável, portanto, se quisermos compreender de que modo a religião é elemento inerente à configuração social contemporânea, tomando aqui uma compreensão sociológica. O próximo passo é identificar, a partir dessa noção de ação social, as maneiras as quais os indivíduos se relacionam com o mundo tendo como perspectiva a orientação religiosa.

Para isso, nos debruçamos sobre a tipologia weberiana acerca do ascetismo e do misticismo. Em Weber (1974; 1999), o asceta e o místico são agentes que conduzem diferentemente suas ações diante da posição em relação ao mundo, isto é, são tipos polares, mas não irredutivelmente dicotômicos, mediante certas condições, que caracterizam a forma religiosamente orientada de relacionamento do indivíduo com os interesses não especificamente religiosos. Esse posicionamento e formas de ação em relação ao mundo partem do princípio de que a vida não conduzida religiosamente é algo não aceito por ambas as perspectivas – quais sejam, ascética e mística – e definitivamente contrário as orientações mundanas, pois, para Weber:

A mera virtude “natural” neste mundo não apenas não garante a salvação como a põe em perigo por ocultar aquilo que é verdadeiramente necessário. As relações sociais, o “mundo”, no sentido religioso, representam portanto a tentação, por serem o lugar não apenas dos prazeres sensuais eticamente irracionais, que afastam as pessoas do divino, mas muito mais de uma frugalidade que é própria do cumprimento dos deveres cotidianos por parte do indivíduo religioso médio à custa da concentração exclusiva das ações no empenho ativo pela salvação. Essa concentração pode fazer parecer necessária uma explícita retirada do “mundo”, dos laços sociais e anímicos da família, da propriedade, dos interesses políticos, econômicos, artísticos, eróticos e, em geral, de todos os interesses da criatura, e toda atividade neles parecer uma aceitação do mundo alheadora de Deus: *ascetismo de rejeição do mundo*¹². Ou, do contrário, pode exigir a atividade da própria espiritualidade sagrada específica, da qualidade de instrumento eleito por Deus, precisamente dentro da ordem do mundo e diante dela: *ascetismo intramundano*. Neste último caso, o mundo torna-se um “dever” imposto ao virtuoso religioso. Isto pode significar que a tarefa consiste em transformá-lo de acordo com os ideais ascéticos (WEBER, 1999, p. 365).

É nesse sentido que podemos deduzir a rejeição do mundo por ambas as tipologias, onde os direcionamentos das religiões ascéticas e místicas denotam disso proposições de ação e contemplação do mundo, para o religioso asceta e o religioso místico, respectivamente. Para exemplificação, imaginemos o místico como um monge budista, que pouco se relaciona com a política, economia e entre outras esferas mundanas, e o asceta como um parlamentar do legislativo brasileiro membro da bancada evangélica, cujos interesses políticos estão imbricados com interesses religiosos. De todo modo, no misticismo não há uma relação que implica atuação para a mudança no mundo, já no ascetismo esta é a orientação basilar. Portanto, o que orienta o agente para um comportamento ascético ou místico em relação ao mundo é a religião a qual este é fiel, e a diferença central dessa orientação está em que:

Na religião ascética o fiel se vê como instrumento de Deus. Adota uma postura ativa na qual pretende a se controlar, controlar seus impulsos naturais, e quer controlar o mundo (a ascese no mundo) para servir a Deus. Já a religiosidade mística desenvolve uma postura contemplativa. O fiel se vê como um receptáculo do divino. [...] Uma diferença marcante é que a religiosidade mística tende para uma imanência e despersonalização do divino. Além disso, se constitui em experiência apenas para iniciados, os *virtuoses* religiosos, como seria também uma ascese fora do mundo. Por isso a mística e ascese fora do mundo não afetam a conduta da maioria de fiéis no cotidiano. Em contraste, **a religião ascética dentro do mundo exige uma**

¹² Para fins heurísticos, visto que Weber traz muitas vezes os termos “rejeição do mundo”, “negação do mundo” e “fuga do mundo”, compreende-se nesse trecho citado o termo *ascetismo de rejeição do mundo*, e exclusivamente nesse trecho, como o misticismo, diante de as explicações sobre a “retirada do mundo” que antecedem o termo, e *ascetismo intramundano* como ascetismo. Tal distinção nesse momento é necessária porque no mesmo texto Weber utiliza o termo “rejeição do mundo” para caracterizar o ascetismo. Evita-se assim, uma possível confusão teórica.

transformação de todos os fiéis e de cada um como um todo. A racionalidade do Ocidente se construiu sobre uma ideia de ascese no mundo e personalização do divino, que para Weber já estariam presentes no judaísmo e cristianismo primitivo (MARIZ, 2011, p. 83, grifos nossos).

As considerações de Mariz (2011) sobre as características das religiões ascéticas e místicas apontam a pertinência das ações ascéticas para nós neste momento, isto porque, para os agentes ascéticos, sua religiosidade está orientada para uma atuação no mundo – diferentemente do agente místico, que pela tipologia weberiana pura se retiraria do mundo – e isto implica em vê-lo como um espaço destinado às vontades divinas. Tal característica do religioso asceta está em que suas ações são direcionadas para a atuação nas esferas mundanas, cujo objetivo é “dominar o mundo” (WEBER, 1974, p. 374) e, tendo “certeza de ser um instrumento de Deus” (WEBER, 1999, p. 369), age no intento de expandir o seu reino. Ainda pensando a assertiva de Mariz, em que apresenta a construção do Ocidente a partir de uma racionalização ascética, não é atoa que este tipo ideal melhor corresponde ao número majoritário de manifestações religiosas no Brasil, neste caso orientado principalmente pelas religiões cristãs, isto é, religiões ascéticas, que possuem mais adeptos no país (IBGE, 2010)¹³. Isso é crucial para constatar o porquê de a configuração social, bem como a conduta de vida das pessoas, possuir a partir da religião um determinante, dentre outros determinantes possíveis. O determinante religioso das religiões ascéticas parte do princípio de rejeição de uma ordem mundana para promover uma ordem divina, orientada pela religião professada, produzindo, portanto, a partir de seus cosmos, um sentido para agentes cuja orientação advém do ascetismo que propõe um agir no mundo para fins divinos, isto é, com objetivos de transformar as esferas mundanas em consonância com a perspectiva religiosa orientadora.

Para compreender de modo satisfatório as relações entre a teoria da ação e as características tipológicas do ascetismo e do misticismo, são importantes articular ambos os conceitos tipológicos com o de racionalização em Weber. O autor afirma que ao elaborar sua sociologia da religião, tende a “contribuir para a tipologia e sociologia do racionalismo” (1974, p. 372). Em seus escritos (WEBER, 1974; 1999; 2001), fica evidente a utilização do conceito – o de racionalização –, não considerando a religião algo irracional, como se fosse uma instituição ou esfera da vida humana cuja essência estaria exclusivamente destinada ao

¹³ Como discutiremos posteriormente, é difícil dizer exatamente qual a percentagem de cristãos no Brasil, mas o Censo de 2010 mostra que o número de católicos e evangélicos corresponde a 86,5%, sendo que o número de cristãos pode ser potencialmente maior.

transcendente por ele mesmo, sem objetivos terrenos¹⁴. Nossa exposição até o momento da perspectiva weberiana corrobora para essa assertiva.

Apreendendo a utilização do conceito de racionalização por Weber, é importante considerar os nuances entre os termos racionalização, racionalidade e racionalismo. Para Sell (2012), a racionalização não foi desenvolvida como teoria privada das outras desenvolvidas por Weber, como algo que poderia ser captado sem relação com demais teorias do autor, mas sim como um aporte essencial na articulação das teorias, especialmente no esforço de se produzir uma sociologia histórico-comparativa cuja base é a teoria da ação. Consoante a isso, o termo racionalidade também se mostra importante na compreensão dos sentidos da ação, “pois a problemática da racionalidade, em Weber, é elaborada tendo-se em vista compreender, a partir dela, a especificidade das ações sociais” (2012, p. 163).

Logo, não há um conceito propriamente estabelecido de racionalização, mas Sell (2012; 2013) busca em seu esforço exegético perceber algumas nuances interpretativas, que apresenta o entendimento do termo racionalização por alguns especialistas como a “gênese e a institucionalização de formas de conduta orientadas pela racionalidade formal” (2012, p. 160). Vejam que os termos racionalização e racionalidade aparecem em conjunto, de tal modo que é possível abranger seu entrelaçamento. Entendemos por racionalização um modo de compreender as dimensões específicas que a racionalidade das ações sociais proporciona em determinado período histórico, em que os elementos constitutivos produtores de sentido orientam os agentes, onde o fruto são relações sociais fundamentadas pelos valores substantivos da sociedade (religião, ciência, economia, etc.). Deste modo, o que buscamos nesse momento é mostrar como as teorias de Weber recrutadas até o momento dialogam, e em como elas podem oferecer um modo de compreender a força orientadora das religiões, de modo até a ser um componente basilar do racionalismo ocidental e moderno. Ao analisar uma das obras mais importantes de Weber, “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, Sell constata que:

[...] a racionalidade prática e sistemática da conduta capitalista – seja a do homem de negócios, seja a do tipo do homem especializado, seja a do empresário burguês ou dos sóbrios trabalhadores – é o ponto de partida microsociológico da institucionalização da racionalidade de dominação do mundo que, nascida no ambiente puritano, impregna toda a economia moderna e, na mesma extensão, toda a vida contemporânea. [...] o prodigioso

¹⁴ “Para Weber, mesmo através de referências a uma ou a outra manifestação do além, a religião diz respeito à vida na terra” (WILLAIME, 2012, p. 50).

escrito *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*, revisado por Weber em 1920, mostra como o processo de racionalização cultural ocidental está ancorado e move-se no plano das condutas individuais e do sentido de ação, pressuposto que, coerente com o individualismo metodológico de Weber, move toda sua Sociologia. Nesse prisma, a mais conhecida obra weberiana, mais do que um texto sobre a gênese *histórica* de um dos elementos formadores da economia moderna, é, ao mesmo tempo, uma autêntica reflexão *sociológica* dos processos de racionalização cultural e social a partir de sua base fundante, localizada no nível das práticas sociais (2013, p. 275-276).

Visto dessa forma, a racionalização se mostra um importante componente teórico que explica a interação entre os valores orientadores de sentido para com as ações sociais e sua materialização em sociedade, diante de suas diversas manifestações¹⁵. Desse modo é possível compreender a configuração do Ocidente, pois ao elaborar uma moral, isto é, uma ética de vida, a doutrina protestante interpreta posição do religioso no mundo de forma inédita, em que a profissão, diferentemente de outrora, se torna um dever para aqueles que desejam a salvação de Deus, e toda essa dinâmica propicia o espírito do capitalismo. Nessa conjuntura a religião é, na explicação weberiana, aspecto nodal, pois o modo de vida ascético conduz a uma racionalidade prático-ética, em que a ação no mundo é valorizada, produzindo uma “conduta sistemática de vida”, orientada pelo protestantismo ascético (SELL, 2013). É essencial tal perspectiva para perceber a força motriz religiosa que, em conjunto com outros elementos orientadores de sentido, produz uma “conduta sistemática de vida”:

Isto significa que para compreender o processo de racionalização na esfera religiosa Weber deu especial ênfase ao papel dos valores éticos enquanto meio privilegiado pelo qual ocorreu, historicamente, a sistematização do modo de vida. Em outras palavras, Weber opta por mostrar que é o conteúdo moral das religiões que responde pela realização metódica dos fins e pela adoção de cálculos pelos quais os indivíduos moldaram, ao longo da história (e, em particular, no Ocidente), sua conduta de acordo com valores. Note-se que, em sentido geral e abstrato, o conceito de racionalidade prática é determinado pela adequação entre meios e fins; mas, do ponto de vista concreto e histórico-empírico, o que interessa a Weber é descrever o processo de regulação moral da ação social (SELL, 2012, p. 166).

¹⁵ É importante assinalar aqui, mais uma vez, que estamos discutindo a teoria weberiana sob uma ótica que diz respeito ao nosso trabalho, que enfoca a discussão sobre a religião. Portanto, o termo racionalização não se reduz aos debates sociológicos em que Weber discute religião, visto que por racionalização podemos entender a dinâmica das esferas de valor que, em meio a conflitos entre as próprias esferas, orientam os sentidos da modernidade ocidental, ainda que o foco sempre fosse, para Weber, “[...] o racionalismo prático-ético, a *racionalização ético-ascética da conduta de vida* [...]” (PIERUCCI, 2013, p. 148). Estamos aqui elencando o termo de acordo com nossas necessidades.

Um modo de visualizar essa proposição é apreciar as explicações weberianas que desembocam na compreensão das características diferenciáveis entre Ocidente e Oriente. por exemplo, em que o protestantismo ascético é peça-chave para compreensão:

[...] Weber vai diretamente ao conteúdo das práticas religiosas e constata que a religiosidade ocidental difere da oriental pelo seu caráter ético e ativo. Seja do ponto de vista de estratificação social, seja do ponto de vista do conteúdo intrínseco das concepções religiosas, o resultado aponta sempre para o mesmo diagnóstico: o caráter prático (ao mesmo tempo ativo e ético) e necessariamente voltado para este mundo do qual o protestantismo ascético é portador (SELL, 2013, p. 259).

Partindo dessa premissa, podemos visualizar as relações teóricas entre a teoria da ação e os tipos ideais “ascetismo” e “misticismo” em interlocução com a racionalização. Lido assim é possível identificar no ocidente uma conduta de vida religiosa em que a ação no mundo, isto é, uma perspectiva ascética, busca agir nas esferas sociais seguindo as “vontades divinas”.

Essa proposição teórica weberiana tratada até então se apresenta como um importante fundamento para os apontamentos subsequentes do presente trabalho. Não obstante, busca demonstrar como a religião possui uma dimensão que não se remete de modo estrito a algo contemplativo – e mesmo quando contemplativo, trata-se de uma contemplação oriunda das concepções sobre o mundo, mais precisamente a partir de sua rejeição. Ao constatarmos a força dos sentidos religiosos como orientadores da condução da vida e, portanto, como elemento constitutivo da configuração social, é possível a hipótese de que os sentidos religiosos denotam percepções sobre o mundo. Devemos, nesse caso, explorar com afincos os objetivos e a dinâmica que os agentes religiosos apresentam no intento de cooptar os indivíduos de modo agir – concomitantemente com outros sentidos não religiosos – a partir da perspectiva religiosa.

1.2 Dominação religiosa e rejeição do mundo

Os primeiros passos quanto à compreensão da religião como elemento – um de vários (economia, política, arte, etc.) – de configuração social, nos faz vê-la como uma força de sentido inerente à contemporaneidade, isso em conjunto com outras forças orientadoras das ações sociais. Agora, o enfoque *estricto* na dinâmica da religião e sua relação com o “mundo”

e, inseparavelmente com outras esferas de valor¹⁶, nos mostra os esquemas que consubstanciam sua força orientadora. Se a religião diz respeito à vida terrena, seus objetivos em sociedade requerem uma interação que fortifique sua presença na disputa com outras esferas de valor (as esferas mundanas) e também com as disputas entre as próprias religiões, crenças e profecias.

Nesse sentido, para que a religião exerça sua força orientadora perante as ações sociais, para conduzir os agentes de maneira que estes atendam seus objetivos, deve haver “a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas”, o que para Weber (1999, p. 139) é a definição do conceito de “dominação”. Diferencia-se do conceito de coerção, pois não parte da perspectiva de “forçar” os indivíduos a agirem, mas de propiciar condições para que pessoas obedeçam¹⁷ disposições, visto que “certo mínimo de *vontade* de obedecer, isto é, de *interesse* (externo ou interno) na obediência, faz parte de toda relação autêntica de dominação” (1999, p. 139). No caso da religião, exerce a dominação a partir do interesse dos indivíduos em conduzir suas vidas pela perspectiva religiosa no intento de conseguir a aprovação divina (WEBER, 2001; 1999; 1974), isto é, há obediência consciente por motivos justificados pelo próprio dominado¹⁸.

Para manter a dominação existente abarcando um grupo numeroso de indivíduos, é necessário “um *quadro* de pessoas [...], isto é, a probabilidade (normalmente) confiável de que haja uma *ação* dirigida *especialmente* à execução de disposições gerais e ordens concretas, por parte de pessoas identificáveis com cuja obediência se pode contar” (WEBER, 1999, p. 139). Esse quadro de pessoas atende ao objetivo de manter a dominação, pois confiá-la apenas nos sentidos que orientam os agentes dominados mostra-se um risco que o dominante não deseja correr. Visto de outro modo, os motivos (sentidos) com relação a fins, tradicionais ou com relação a valores não sustentariam a manutenção da dominação, pois se mostra uma base demasiada fraca a se confiar.

¹⁶ Por esferas de valor entende-se um nível cultural que engloba a religião, economia, política, arte e a ciência, que “institucionalizam-se em diferentes ‘ordens sociais’ ou ‘poderes de vida’ (nível social) que possuem diferentes modos de ‘condução de vida’ e ‘racionalização da ação’ (linha individual)” (SELL, 2013, p. 278-279).

¹⁷ O significado de obediência, para Weber (1999, p. 140), é uma ação obedecida como se o agente “tivesse feito do conteúdo da ordem e em nome dela a máxima de sua conduta, e isso *unicamente* em virtude da relação formal de obediência, sem tomar em consideração a opinião própria sobre o valor ou desvalor da ordem como tal”. Isso é necessário para que quem exerça a dominação tenha condições de dissimular seus intentos partindo dos dominados, sem que estes questionem os fundamentos e objetivos de seus interesses.

¹⁸ Carvalho Filho (2014, p. 543) ratifica essa afirmação, ao mostrar que “Weber inscreve sua sociologia das religiões no âmbito de uma sociologia da dominação. Ele observa de modo particular, os modos do exercício do poder religioso. Assim, ‘um modo de agir em comunidade’, é uma forma de dominação sobre os homens”.

Para garantir a persistência da dominação, é necessário que haja a “crença na legitimidade”, que seria o modo de apresentar as ordens a serem obedecidas aos agentes dominados como legítimas, bem como legitimar a própria posição de dominação, o que pode ser melhor compreendido a partir das aproximações e/ou variações dos três “tipos *puros* de dominação legítima”. A de “caráter *racional*” (dominação legal), cuja base está em dispositivos legais que concedem o exercício de dominação, o de “caráter *tradicional*” (dominação tradicional), em que as tradições, indiscutíveis, legitimam o exercício da dominação, e a de “caráter *carismático*” (dominação carismática), cujo dominante apresenta apreço por parte dos dominados, visto sua personalidade extracotidiana:

No caso da dominação baseada em estatutos [dominação legal ou de caráter *racional*], obedece-se à *ordem impessoal*, objetiva e legalmente estatuída e aos *superiores* por ela determinados, em virtude da legalidade formal de suas disposições e dentro do âmbito de vigência destas. No caso da dominação tradicional, obedece-se à pessoa do *senhor* nomeada pela tradição e vinculada a esta (dentro do âmbito da vigência dela), em virtude de devoção aos hábitos costumeiros. No caso da dominação carismática, obedece-se ao *líder* carismaticamente qualificado como tal, em virtude de confiança pessoal em revelação, heroísmo ou exemplaridade dentro do âmbito da crença nesse seu carisma (WEBER, 1999, p. 141).

Trazendo tais considerações para a esfera das religiões, a dominação é um importante fator caso alguma religião queira possuir um número elevado de indivíduos dispostos a considerarem suas orientações um modo para conduzir a vida. Portanto, diante dos tipos de dominação possíveis e dos agentes que intercederão pela religião, os apelos à tradição e ao carisma são, principalmente, mas não esquecendo também a possibilidade à legalidade, o modo como as religiões produzem sua legitimidade. Todavia, há outras instituições, agentes ou quadro de pessoas que anseiam também deter os benefícios da dominação por meio da racionalização, o que apresenta um cenário de disputa. Se as religiões que tentam a dominação partem do princípio que dominar significa exercer, pelo modo de vida ascético, uma atuação no “mundo” com certos objetivos, é preciso que as concepções de mundo sejam rejeitadas na medida em que estas se mostrarem contraproducentes à dominação religiosa.

Para Weber (1974), as religiões de caráter ascético e místico que compõem “religiões mundiais” (confucionismo, hinduísmo, budismo, cristianismo e islamismo) são àquelas que conquistaram uma quantidade imensa de fiéis, e buscam universalizar sua existência, pois a

prerrogativa é a abertura para todos e todas¹⁹. Em especial entre nós, por conta do número de adeptos no Brasil, tomamos o cristianismo como uma religião mundial ascética que busca a dominação e a presença no “mundo”. Os fundamentos da renúncia do “mundo” estão que as religiões, a partir de seus mandamentos que racionalizam o modo de vida, prometem aos fiéis – ou leigos – condições para a extinção do sofrimento, caracterizando-se como “religiões da salvação”.

Um modo como as religiões justificam o caráter de rejeição do mundo é resolvendo “o problema da teodicéia”, isto é, a dificuldade em explicar como Deus, dada as características de onipotência, onisciência e onipresença, “criador do céu e da terra”, coexiste com um mundo imperfeito, marcado por problemas de diversas naturezas que geram sofrimento humano. Isso deve ser esclarecido à multidão de fiéis caso as religiões queiram manter sua legitimidade de dominação. Para isso, primeiramente repassa certa responsabilidade para os indivíduos, com a noção de “livre arbítrio” e, desse modo, estabelece um modo de vida a ser seguido. Outro modo de vida, portanto, não é orientado pela religião, o que não conduz o indivíduo à salvação, pois o “mundo” é imperfeito e “[...] a futilidade das coisas mundanas só pareceu significativa e justificada em termos dessa imperfeição” (WEBER, 1974, p. 404)²⁰. Está aí uma das explicações quanto à rejeição de todo tipo de racionalização que não seja religioso, visto que, ao romper com as ordens religiosas, o fiel torna-se um pecador, que significa “um rompimento da fidelidade ao deus, uma renúncia apóstata às promessas divinas” (WEBER, 1999, p. 352). Em suma, pela teodicéia religiosa, independente de seu tipo, o “mundo” apresenta ao fiel todas as orientações contrárias à busca pela salvação, o que remete como unicamente verdadeira a orientação religiosa.

Mesmo o fiel sendo pecador e não seguindo a rigor os ordenamentos religiosos, há a possibilidade, como já dito, de salvação. Para que a situação calamitosa do fiel seja eximida, este necessita conduzir sua vida do modo como a religião ordena. Assim as religiões conseguem assegurar ao fiel um cotidiano que garanta sua salvação, afirmando que deve haver uma ajuda mútua entre fiéis na busca dessa finalidade, em especial partindo dos mais abastados para os que estão num estado deprimente. Isso promove as “religiões de salvação” como “religião da fraternidade”. Esse sentido de promover a fraternidade é um artifício para a

¹⁹ Vale mencionar o artigo de Oliveira (2009) como uma discussão bibliográfica oportuna para compreender a noção de religiões mundiais de Weber.

²⁰ Interessante citar que por conta da elaboração da teodicéia, com vistas a explicar o mal no mundo delegando responsabilidades a agentes da esfera mundana, mais explicando os problemas do “mundo” do que as ordens ou fundamentos da divindade, Bourdieu (2011) considera que se trata de um artifício estratégico de legitimação e dominação religiosa, isto é, uma *sociodicéia*.

sobrevivência de ascetas dependentes financeiramente, e também uma forma de tornar uma conjuntura de relações sociais mundanas que estavam ligadas a algo intrínseco a cooperação entre membros de uma comunidade, numa ordenação intrínseca aos mandamentos religiosos, o que propicia a base para a moralização das relações sociais pela religião, esta que disputa com esferas mundanas tendentes a constituir outras valorações às essas relações. Weber apresenta a importância, por parte das religiões, em articular a noção de salvação com a condução da vida:

Para nós, a ânsia pela salvação, qualquer que seja sua natureza, é de interesse especial, na medida em que traz consequências para o *comportamento prático* na vida. Esse rumo positivo e mundano é dado de modo mais intenso pela criação de uma “*condução da vida*” especificamente determinada pela religião e consolidada por um sentido central ou um fim positivo, isto é, pela circunstância de que surge, a partir de motivos religiosos, uma sistematização das ações práticas em forma de orientação destas pelos mesmos valores. O fim e o sentido desta condução da vida podem estar dirigidos puramente ao além ou, também, pelo menos em parte, a este mundo. Em grau muito diverso e qualidade tipicamente distinta isso ocorre em todas as religiões e, dentro de cada uma delas, entre seus diversos adeptos. Mas também a sistematização religiosa do modo de viver, como é claro, encontra firmes limites quando pretende ganhar influência sobre o comportamento econômico [e demais comportamentos, mediante os interesses religiosos]. E de modo algum os motivos religiosos, sobretudo a ânsia pela salvação, têm de ganhar necessariamente influência sobre o modo de viver, não particularmente na área econômica [e outras áreas], mas podem alcançá-la em um grau muito alto (WEBER, 1999, p. 357).

Ou seja, a partir de Weber, os mandamentos oriundos das religiões de salvação entram em contradição com tradições mundanas – não religiosas – e até mesmo de tradições religiosas diferentes, visto que estes dois últimos propõem representações de mundo e sentidos de orientação da vida distintos. Isso denota uma tensão entre a esfera religiosa e as esferas mundanas, pois ambas as esferas promovem a racionalização da vida de modo diverso, e a existência dessas perspectivas conflitivas são, do ponto de vista religioso, desinteressantes e algo a se combater até o ponto²¹ que estas não contribuam para seus interesses.

²¹ Weber (1974, p. 390) afirma que “a ética religiosa da fraternidade situa-se em tensão dinâmica com qualquer comportamento consciente-racional que siga as suas próprias leis”. O interessante aqui é que não há uma tensão onde o único resultado é uma rejeição simples por parte das religiões fraternais e de salvação, mas que, por conta do dinamismo, as interações entre a religião com as esferas mundanas apresentam desenvolvimentos que podem até mesmo fazer com que a religião se aproprie da esfera em questão ou articule modos de interação sinérgicas com essas esferas, eliminando disputas onde o poder religioso é menor ou atribuindo concepções religiosas aos comportamentos mundanos, de tal modo que a tensão seja eximida (SELL, 2013).

A religião da fraternidade sempre se chocou com as ordens e valores deste mundo, e quanto mais coerentemente suas exigências foram levadas à prática, tanto mais agudo foi o choque. A divisão tornou-se habitualmente mais ampla na medida em que os valores do mundo foram racionalizadas e sublimados em termos de suas próprias leis (WEBER, 1974, p. 379).

As esferas mundanas que entram em tensão com a religião são a esfera econômica, política, estética, erótica e a intelectual. Dos pontos de vista religiosos, as esferas mundanas contrariam e subjagam a veracidade e a legitimidade religiosa. As religiões de salvação analisam cada uma dessas esferas e identificam os pontos de tensão, os rejeitando e demonstrando aos fiéis como desvio à salvação, e pela perspectiva religiosa ascética, atua nessas esferas no sentido de reinterpretá-las para as finalidades propriamente religiosas (WEBER, 1974). Vejamos as especificidades de tensão de cada uma delas, refletindo sobre o ocidente moderno²², onde se prioriza as interações das religiões de cunho ascético.

As religiões de salvação fraternais sempre tiveram a tensão mais visível com a esfera econômica. Primeiramente, porque “uma economia racional é uma organização funcional orientada para os preços monetários que se originam nas lutas de interesse de homens de mercado” (WEBER, 1974, p. 379). Deste modo, a tensão é gerada pelo delineamento do comportamento econômico seguir uma via de sentido que difere daquela orientada segundo mandamentos advindos das vontades divinas, inerentes à salvação. Não obstante, as regulações do mercado isentam as relações sociais de valor fraternal, isto é, as regras econômicas são balizadas pela impessoalidade dos negócios, racionalizadas como exercício de vida estritamente calculista, portanto, impossíveis de acrescer um sentido valorativo como as religiões de salvação fraternais desejam. A economia possui regras, e caso haja perdas, ganhos e sofrimento advindo dessa dinâmica, a justificativa cabe à *performance* do homem de negócios na interação com o mercado, e não há uma orientação moral nesse modo de racionalização em que haja espaço para uma integração de valor fraterna. Condição para a tensão com a esfera religiosa.

Considerando a força indômita de racionalização da esfera econômica na condução da vida, a esfera religiosa ocupou-se de elaborar uma ética em que os sentidos religiosos estivessem presentes no cotidiano laborioso do trabalho, indubitável à economia e aos preceitos mercadológicos. Basta lembrar-se da *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, discutido anteriormente, e no conceito de “vocação”, para compreender o elo da condução de

²² “A Modernidade é caracterizada aqui por suas diferentes esferas de valor e ordens sociais (ou poderes de vida), cada uma delas desenvolvendo formas particulares de racionalidade e linhas de ação correspondentes” (SELL, 2013, p. 287).

vida religiosa e seu imbricamento com a esfera econômica. Assim, o sentido da ação social no mundo econômico estaria intercalado com ordenações religiosas inerentes à busca de confirmação de salvação por Deus.

Igualmente evidente foi a tensão que a religião manifestou para com a esfera política. A noção de Estado e a divisão de poderes, na incumbência de elaborar as regras ideais e gerir para o convívio em sociedade, traz para si a responsabilidade de inculcar nessa administração os sentidos orientadores da vida, sentidos que se assemelham muito com os produzidos pela esfera econômica, porém com finalidades distintas, que se remetem irredutivelmente aos interesses do Estado e somente dele. Mesmo com a isenção de valor fraternal em sentido religioso, o aparato burocrático do Estado tende às vezes a apresentar esforços para uma condição de vida digna às pessoas, além de outros objetivos, e para firmar esse caráter incorre em usar a “força” para defender as “razões de Estado” caso seja evidenciado comportamentos negativos. Por isso Weber (1974, p. 383) afirma que “o Estado é uma associação que pretende o monopólio do *uso legítimo da violência*”. A esfera política, representada pelo Estado, despersonalizando e racionalizando à seu modo a conduta de vida e usando a violência como acautelamento de seus propósitos, apresenta todas as condições para a tensão com a esfera religiosa.

O resultado é uma disputa entre ambas as esferas, pela legitimidade de suas forças de dominação. Isso ocorre porque ambas as esferas tendem a compartilhar os mesmos objetivos, o que gera uma rivalidade direta – ao contrário da esfera econômica. O modo ascético de lidar com esta conjuntura foi intensificar esse clima de tensão, cuja meta seria galgar concessões provenientes da esfera política. Nesse sentido, a religião rende-se aos interesses de poder da política e presta alguns serviços que lhes são exigidos, por exemplo, para “domesticação política das massas”, e para as potências que estão em disputa na esfera política, a “consagração religiosa de sua legitimidade”. Essa dinâmica denomina-se “ética social orgânica”, que se embaralhando com interesses políticos, elabora uma ética da fraternidade, com ações políticas fraternas (WEBER, 1974, p. 389). Essa interação reciprocamente contributiva a ambas as esferas promove um estado que fortalece o poder daqueles que dominam a esfera política e a ascendência religiosa, cujo panorama é interessante ao ponto daqueles que exercem a dominação política ou religiosa depreciem revoluções em ambas as esferas.

Há certa simetria de tensão por parte da religião com as esferas econômica e política, visto que ambas, mundanas, têm como base o sentido da ação social com relação a fins. De

certo modo, essa característica de cálculo e/ou de racionalização por razões puramente do “mundo” apresentam a isenção de valor que a religião aprecia como sentidos de ação. Todavia, isso não justifica que não ocorra tensão proporcional ou superior em esferas de valor daquelas encontradas na esfera econômica e política. As esferas estética e erótica, apresentando valores próprios – não religiosos –, são prova disso²³ (SELL, 2013).

A esfera estética, mais precisamente a arte, fora um artifício historicamente recrutado pelas religiões, onde o fundamento era revelar os valores religiosos a partir das manifestações artísticas, como por exemplo, a dança, o canto, os ícones, a arquitetura e entre outros modos de reproduzir a arte. Contudo, “a sublimação da ética religiosa e a busca da salvação, por um lado, e a evolução da lógica inerente da arte, por outro, tenderam a formar uma relação cada vez mais tensa” (WEBER, 1974, p. 391). A esfera artística, ao atribuir à arte sentimentos não religiosos ou propriamente artísticos, promoveu significações das manifestações artísticas por ideais éticos oriundos do “mundo”, como uma forma até mesmo de salvação, dada a possibilidade de refúgio da vida cotidiana entediante. Isso acaba disputando com as religiões de salvação. A busca do embelezamento do mundo pela arte, para a religião, nada mais é que uma forma artificiosa mundana de contemplação, por isso, deve ser excluída dos objetivos humanos.

A dinâmica da tensão entre esfera religiosa e artística promove à arte sempre as condições de sua valorização. Quando a religião se atribui da arte por motivos religiosos, acaba por dar as condições do fortalecimento da esfera artística, que promove a racionalização com os fundamentos próprios. A tensão, cuja base está em ambas as esferas partirem da racionalização por valores, sempre tende a coexistir simultaneamente, mesmo com a relação recíproca²⁴:

²³ A discussão feita por Souza (1994) que trata em específico das esferas erótica e estética é contributiva para a compreensão das esferas, assim como o já mencionado Sell (2013).

²⁴ Um caso brasileiro paradigmático que ilustra a tensão entre a esfera religiosa e a artística foi a manifestação de uma transexual na Parada Gay realizada em sete de junho de 2015, em que se atribuiu da iconografia cristã da crucificação de Jesus Cristo num ato político contra as discriminações que as pessoas que integram o grupo LGBT sofrem. Neste episódio, instaurou-se uma polêmica em que várias interpretações contrárias e favoráveis ao ato da transexual foram emitidas, repercutindo com veemência nos diversos canais midiáticos. O acontecimento é frutífero para compreender como a arte e suas manifestações podem possuir sentidos orientadores que utilizam da própria lógica religiosa – nesse caso a cristã – para contestar os sentidos religiosos éticos que muitas vezes se opõem as possíveis formas de relacionamento afetivo. Indicamos a reportagem publicada no site do jornal Folha de São Paulo como informativa no que tange o fato ora discutido, no entanto, há imenso conteúdo a respeito em fontes alternativas, incluindo artigos de opinião de legisladores, líderes religiosos, intelectuais e entre outros. Link: < <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1639631-atriz-que-encenou-crucificacao-na-parada-gay-recebe-ameacas.shtml>>.

Quanto mais desejavam ser religiões universalistas de massa, e assim se voltavam para a propaganda emocional e os apelos de massa, tanto mais sistemáticas eram as suas alianças com a arte. Mas todas as religiões virtuosas autênticas continuaram muito tímidas frente à arte, em consequência da estrutura interior da contradição entre religião e arte. [...] Quanto mais a religião ressaltou a supramundandade de seu Deus, ou a ultramundandade da salvação, tanto mais duramente rejeitada foi a arte (WEBER, 1974 p. 392-393).

Os interesses da esfera religiosa em conduzir uma ética fraternal de salvação “está em tensão profunda com a maior força irracional da vida: o amor sexual” (WEBER, 1974, p. 393). Quanto mais tais esferas evoluíram no sentido de produzir racionalizações próprias, tanto mais o clima tenso entre religião e sexo tornou-se notório. Mas historicamente a relação entre sexualidade e religião mostrou que algumas crenças atribuíram sentidos religiosos na relação sexual, mesmo nas relações em que havia mais do que dois participantes. É o caso dos cultos orgiásticos, em que a prática da orgia proporcionava, consciente ou inconscientemente, certo êxtase religioso, ou quanto à prostituição em templos, que oferecia aos interessados, geralmente andarilhos, serviços sexuais protegidos pelo sagrado. Isto posto, “[...] querer ver a origem das orgias sexuais extracotidianas numa ‘promiscuidade’ endógama de clã ou de tribo, como instituição primitiva da vida cotidiana, é pura tolice” (WEBER, 1974 p. 399).

A esfera erótica, ao gerar sua própria valorização enfocando o “erotismo”, promoveu um sentido ao sexo que não o deixou enclausurado de modo rotineiro e nem à sombra de interpretações estritas às convenções religiosas. Pelo contrário, proporcionou “[...] uma busca consciente pelo gozo [...]” (SELL, 2013, p. 284). Passa, portanto, entre um sentido com relação à valores e afetivo, em que as relações sociais por meio do sexo trazem aos indivíduos uma sensação mundana prazerosa, uma sensação física que, não necessitando de justificações transcendentais, se mostra como a experiência mais sublime possível à humanidade.

Obviamente toda essa sensação proporcionada pelo sexo não convém às religiões de salvação fraternais, visto que aderir à racionalidade da esfera erótica seria “[...] um deslizar inexorável do reino místico de Deus para o reino Demasiado-Humano” pela perspectiva mística²⁵, isto porque “o caráter apaixonado do erotismo, como tal, parece à religião da fraternidade como perda indigna do autocontrole e da orientação no sentido da racionalidade e sabedoria das normas desejadas por Deus” (WEBER, 1974, p. 398-399). A forma ascética de ação a tudo isso é conceber o sexo com finalidades relacionadas à vocação intramundana:

²⁵ Aqui consideramos interessante à discussão citar como as religiões místicas tratam a tensão com a esfera erótica, para fins de esclarecimento. O ascetismo também compartilha das mesmas fundamentações de tensão e rejeição, mas age de modo diferente no “mundo”.

apenas para a procriação numa relação matrimonial sacramental, em virtude da educação dos filhos, que deverão, assim como seus progenitores, conduzir a vida de acordo com as orientações religiosas, no interesse de manter um ciclo reprodutivo religioso.

A partir da divisão tipológica weberiana de esferas mundanas, a intelectual é a que apresenta a maior tensão com a esfera religiosa. Isso ocorre porque a esfera intelectual, no seu exercício de compreensão da natureza, acaba elaborando explicações baseadas no empírico e fortalecidas pelo critério científico. Diferentemente das explicações religiosas, que possuem o *status* de verdade absoluta, visto ser uma revelação divina, as explicações intelectuais possibilitam o direito à dúvida em todas as suas afirmações. A intelectualidade desenvolve, caso haja pretensão, uma teleologia própria de vida, apropriando valores elencados pelos próprios atores que irão decidir o certo e o errado de acordo com seus pressupostos. Isso cria o atrito com o religioso, pois a religião nega tal atitude, aonde o presente comportamento acima citado vai de contramão com uma vida destinada à busca pela salvação transcendental.

Isso tende a desvalorizar as explicações religiosas e a desqualificá-la, deslegitimando toda sua estrutura de dominação e assumindo a ciência como única via de conhecimento autêntica. Da parte da religião, uma forma de justificar a rejeição ao produto da esfera intelectual é a seguinte:

A religião redentora defende-se do ataque do intelecto auto-suficiente. E assim o faz, decerto, rigorosamente baseada em princípios, formulando a pretensão de que o conhecimento religioso se move numa esfera diferente e que a natureza e significado do conhecimento religioso são totalmente diferentes das realizações do intelecto. A religião pretende oferecer uma posição última em relação ao mundo através de uma percepção direta do “significado do mundo”. Não quer oferecer o conhecimento intelectual relativo ao que é ou que deveria ser. Pretende revelar o sentido do mundo não por meio do intelecto, mas em virtude de um carisma de iluminação (WEBER, 1974, p. 403).

Portanto, por parte da esfera religiosa, há o interesse numa relação próxima à esfera intelectual, devido à impossibilidade da tensão extinguir-se. Nesse sentido, a religião ao elaborar explicações de mundo antagônicas às explicações intelectuais necessita de artifícios que consubstanciem sua legitimidade, “[...] quanto mais ‘doutrina’ uma religião encerra, tanto maior é a sua necessidade de apologética racional” (WEBER, 1974, p. 401). Mais do que elaborar defesas no sentido da “razão” para suas explicações da natureza e demais disposições, precisa reproduzi-las ou fazê-las inseridas no espaço da intelectualidade, e isso fez com que, no decorrer da história, um dos objetivos centrais da religião que buscava ou

quisesse manter a dominação era a “[...] **monopolização da educação dos jovens**” (WEBER, 1974, p. 402, grifo nosso), central para disputar o desenvolvimento de uma cultura secular, proveniente da esfera intelectual. A rejeição de uma cultura não religiosa, por parte das religiões, ocorre porque isto desenvolve a humanidade certo domínio explicativo do cosmos que não necessita de uma intervenção divina, ou que propõe explicações em que o acaso é fundante nas compreensões, eximindo a existência de um deus ou deuses. Uma cultura, desenvolvida intelectualmente, passa a responder as mesmas questões que são de interesse religioso, explicações convincentes que torna a cultura um bem a ser conquistado pelos leigos, em detrimento de outros valores, inclusive os religiosos. A religião concebe a cultura, descrita por Weber de modo claro, da seguinte forma:

A “cultura” do indivíduo certamente não consiste na *quantidade* dos valores culturais que ele reúne, mas numa *seleção* desses valores. Mas não há garantia de que ele tenha chegado ao fim que seria significativo para o indivíduo precisamente no momento “acidental” de sua morte. Poderia mesmo voltar as costas à vida, com um ar de distinção: “Tenho o bastante – a vida ofereceu-me (ou negou-me) tudo o que tornava a existência valiosa para *mim*”. Essa atitude orgulhosa parece, à religião da salvação, como uma blasfêmia desdenhosa dos modos de vida e destinos ordenados por Deus. Nenhuma religião redentora *aprova* positivamente a “morte pelas próprias mãos”, ou seja, a morte que só foi consagrada pelas Filosofias.

Vista dessa forma, a “cultura” surge como a emancipação do homem em relação ao ciclo de vida natural, organicamente prescrito. Por essa razão mesma, cada passo à frente da cultura parece condenado a levar a um absurdo ainda mais devastador. O progresso dos valores culturais, porém parece tornar-se uma agitação insensata a serviço de finalidades indignas e, ainda mais, autocontraditórias e mutuamente antagônicas. O progresso dos valores culturais parece ainda mais insensato quanto mais ele é tomado como uma tarefa sagrada, uma “vocação” (WEBER, 1974, p. 407).

Desse modo, quando a esfera intelectual “[...] invade o terreno da religião e retira dela sua própria legitimidade [...]”, onde a “[...] ciência desloca a religião para o terreno do irracional [...]” (SELL, 2013, p. 291), a dinâmica produzida pela esfera religiosa está em disputar, via apropriação de elementos intelectuais, a própria legitimidade de seus argumentos e interpretações do “mundo”, cujo esforço maior é disputar com as noções produzidas pela intelectualidade a dominação e orientação à condução da vida das pessoas.

Tratadas sumariamente as dinâmicas da esfera religiosa com as esferas mundanas, o que se percebe é que a tensão, mesmo que sempre existente, não evita que ocorra interação entre a religião e a economia, política, arte, sexualidade e intelectualidade. Diferentemente de acordo com cada esfera, a religião ora se opõe por completo, rejeitando seus preceitos

primordiais, ora dialoga com o “mundo” para que possa extrair desse influxo certas condições para sua legitimidade de dominação (SELL, 2013). Esta perspectiva weberiana mostra-se proeminentemente útil à compreensão do imbricamento das ideias religiosas com as não religiosas, advindas de outras matizes de racionalização da vida.

1.3 Campo religioso e conservação da ordem

Até aqui, mostramos a disputa externa à esfera religiosa. Todavia, quando se fala em religião, se deve considerar uma miríade de religiões, crenças e seitas, cada qual com seus agentes religiosos. Assim como igualmente tensa é a relação entre esfera religiosa e o “mundo”, ao visualizar o dinamismo entre tal multiplicidade religiosa, constata-se que os agentes propriamente religiosos estão em disputa, uns com os outros, buscando sua legitimação ou da instituição a qual “trabalham”. Importante, destarte, explorar essa conjuntura.

Deste modo, a noção de “campo religioso” em Bourdieu (2011), que é o “conjunto de relações que os agentes religiosos mantêm entre si no atendimento à demanda dos ‘leigos’” (OLIVEIRA, 2011, p. 184), é pertinente para visualizarmos interação da religião manifestada por seus agentes religiosos ou pelo seu “quadro de pessoas”, neste caso, agentes membros de instituições eclesiásticas. Em diálogo intenso com a sociologia de Marx, Durkheim e Weber, Bourdieu esquematiza um modo de compreender a dinâmica existente dentro deste campo, tendo como protagonistas os agentes religiosos, categorizados em três: sacerdote, profeta e mago²⁶. Para isso, devemos entender por “agentes religiosos” unicamente esses três, e por “leigos” as pessoas alvo do exercício da dominação pelos agentes religiosos. Preliminarmente, parte-se do princípio que há disputa entre os agentes religiosos no campo religioso, cada um agindo de modo distinto pelas diferentes formas de dominação e legitimação possíveis²⁷, competindo “pelo monopólio da gestão de bens e salvação e das diferentes classes

²⁶ Aqui a contribuição de Weber é evidente, visto que a mesma divisão foi apresentada pelo autor. Bourdieu se atribui da perspectiva weberiana e sistematiza no campo religioso (GIGANTE, 2013). Pelo interesse teórico do trabalho, propusemos abordar a interação dos agentes religiosos na perspectiva bourdieusiana, para não tratar duplamente de dois temas semelhantes em separado no mesmo tópico, citando, sempre que necessário, as contribuições originais de Weber (1999).

²⁷ Willaime (2012) mostra que Weber elaborou a tipologia dos agentes religiosos de acordo com cada tipo de dominação possível, sendo que sacerdote, profeta e mago agem no campo religioso por vieses diversos, mas com o mesmo objetivo, conforme Bourdieu (2011).

interessadas por seus serviços” (BOURDIEU, 2011, p. 32). Este ponto de partida assume que há conflito de interesses religiosos, cujo enfoque não se dá apenas entre as religiões, visto que agentes externos ao campo religioso também dialogam e participam dessa competição, mesmo que de forma secundária.

Alicerçado por interpretações sociológicas, Bourdieu (2011) trata a religião como linguagem, isto é, “sistema simbólico de comunicação e pensamento” (OLIVEIRA, 2011, p. 178), desse modo é tida como uma ferramenta de comunicação, mas não objetiva apenas a transmissão de meras informações. Mais do que isso, a religião produz sentidos orientadores²⁸ e, por produzir sentidos, também se caracteriza como um “instrumento de conhecimento”, como um “[...] *veículo simbólico a um tempo estruturado* (e portanto, passível de uma análise estrutural) e *estruturante*” (BOURDIEU, 2011, p. 28). Isso é a tônica da gestão de bens e salvação, interesse de disputa no campo religioso. Nesse sentido, a religião elabora interpretações sobre o mundo e as transmite na finalidade de que os leigos a tenham como verdade, onde as explicações religiosas ganham o status de absoluta e inquestionável, crucial para a legitimação tanto de sua dominação, dada a força de seus discursos, quanto para sua posição de disputa. Isto é o poder de “consagração”:

Bourdieu fala do poder de *consagração*, que “absolutiza o relativo e legitima o arbitrário”, para indicar a função da religião sobre as instituições sociais. Sua força reside na capacidade de transfigurar as instituições sociais (portanto, construções humanas, culturalmente condicionadas) em instituições de origem sobrenatural ou inscritas na natureza das coisas. O mesmo efeito de consagração pode aplicar-se a atributos de grupos ou pessoas, que passa, a ser considerados como frutos do desígnio divino ou de uma ordem natural intocável. Neste sentido, a religião é uma força *estruturante* da sociedade, pois aplicada às relações sociais (em si mesmas arbitrariamente construídas), ela, “da necessidade, virtude”, transforma o “assim é” em “assim deve ser”, ou em “assim não pode ser” (OLIVEIRA, 2011, p. 179-180).

A disputa inerente ao campo religioso é concorrer pelo *capital religioso*, no interesse da monopolização ou gestão de bens e salvação: um modo de atribuir aos leigos determinações religiosas de vida que seja tido para à sociedade como uma ética natural de relação social. Na competição por esse *capital*, os agentes religiosos se relacionam com os leigos a partir do *poder religioso* (BOURDIEU, 2011), que aplica as características do conceito de poder simbólico de Bourdieu (1989), isto é, uma forma de poder em que se

²⁸ Para Oliveira (2011), ao considerar a religião como produtora de sentido, Bourdieu (2011) assume a perspectiva de Weber e, a partir daí, traça a gênese do campo religioso.

estabelecem sentidos ao mundo social, convencionando as posições sociais de grupos ou classes de modo consensual, tido como “natural” e não socialmente construído por parte dos indivíduos. O poder simbólico é manifestado pelos sistemas simbólicos, que são estruturados e estruturantes, isto é, sistemas que são arquitetados e organizados com objetivos particulares, onde a essência da organização se diz respeito ao corpo de agentes que coordena e representa esse sistema, o que inclui a religião como sistema em Bourdieu (1989). Aqui os sentidos de dominação em Weber e poder simbólico em Bourdieu coadunam-se, pois ambos devem ser por parte do dominado, reconhecidos, e não cumpridos como obrigação de força maior. A diferença é que Weber trata da perspectiva do agente e Bourdieu parte dos sistemas simbólicos, tanto que Bourdieu (1989) considera a produção simbólica dos sistemas simbólicos como instrumentos de dominação.

Quem representa a religião dominante no campo religioso é a Igreja e seu agente é o sacerdote. Por Igreja podemos entender uma “organização homogênea racional, com direção monárquica e controle centralizado de devoção” onde seu agente “intercede” as vontades divinas, “[...] dotado com poder imenso e a capacidade de regulamentar ativamente a vida” (WEBER, 1999, p. 373). Nesse sentido os sacerdotes são “os funcionários de uma *empresa* permanente, regular e organizada, visando a influência sobre os deuses [...]” (1999, p. 294). Em termos de “trabalho” para a monopolização do campo religioso e continua dominação, o sacerdote “[...] reproduz a pereniza um sistema de crenças e ritos sagrados, inserindo-os na rotina social, de modo que a religião se incorpore a cada membro dessa sociedade e torne-se um hábito que ninguém questiona” (OLIVEIRA, 2011, p. 187). Dessa forma, seu interesse maior é manter a ordem socialmente estabelecida, que integra o exercício de seu monopólio, relegando ao “pecado” o que desvirtuar das disposições – ou imposições – sacerdotais.

Pensando nos tipos de dominação weberiana, o sacerdote atua a partir da dominação legal e tradicional. Atribui-se a elaboração de regulamentações que cuja legitimidade está em que o sacerdote é membro de uma instituição burocrática, hierárquica, que denota “respeito” aos leigos, não cabendo a responsabilidade das leis sagradas estritamente ao agente religioso dessa instituição, mas num respaldo institucionalmente produzido. Isso faz com que a possibilidade de inculcar um *habitus*²⁹ religioso, que é “uma disposição duradoura, generalizada e transferível de agir e pensar conforme os princípios de uma visão (quase)

²⁹ No artigo de Setton (2002), é interessante notar que por *habitus* – e não aqui especificamente *habitus religioso* – não podemos entender um sistema rígido que impõe formas de convívio social do passado, mas sim como a elaboração esquemática que interage com as várias instituições da contemporaneidade, dispondo de elementos de convívio social que se transformam à medida em que ocorra pressões dialógicas entre as instituições modernas.

sistemática do mundo e da existência” (BOURDIEU, 2011, p. 88), seja possível por parte dos sacerdotes e da Igreja, correlata à dominação tradicional. Mesmo que o *habitus religioso* seja de interesse do profeta e do mago, estes não detém de *capital religioso* como os sacerdotes, o que agir por meio da dominação tradicional seria, dada as condições de disputa, incomensurável³⁰.

A religião, dominando a gestão de bens e salvação, elabora interpretações de mundo que conservam ou transformam, diante de seus interesses, as configurações sociais. Seu poder está em que diferente de outros produtores de sentido, sua veracidade é fortalecida em afirmar que a explicação é oriunda da providência divina, e que isso a torna isenta de críticas ou questionamentos. As interpretações que contrariem as proposições religiosas ou da religião que detém o monopólio de bens e salvação logo são consideradas, pela religião dominante, como uma afronta a Deus. Dessa forma, a religião dominante atua em duplo sentido, questionando imposições alheias às concepções religiosas, visto que “a primeira e fundamental atuação do círculo de ideias ‘religiosas’ sobre o modo de vida e economia é [...] geralmente de natureza *estereotipadora*”, e afirmando que sua interpretação do mundo é a única possível, o que “[...] multiplica inseguranças e inibições naturais em todo agente inovador: o sagrado é o especificamente invariável” (WEBER, 1999, p. 283).

Essa dinâmica faz com que a religião dominante, intercedida pelo sacerdote, crie interpretações que acabam excluindo outras religiões, visto que distintas interpretações existem e podem ser antagônicas às elaboradas pelo viés religioso, o que produz as condições para a existência de divisões sociais, dado os interesses das religiões quanto às suas interpretações do mundo e seu relacionamento com demais forças sociais. Todavia, isso não implica que haja sempre o desinteresse religioso em intercalar suas intepretações de mundo com outras advindas de agentes que podem efetivar o monopólio da gestão de bens e salvação.

Tanto pelo fato de que os sistemas simbólicos derivam sua estrutura, o que é tão evidente no caso da religião, da aplicação sistemática de um único e mesmo princípio de divisão e, assim, só podem organizar o mundo natural e social recortando nele classes antagônicas, como pelo fato de que engendram o sentido e o consenso em torno do sentido por meio da lógica da inclusão e da exclusão, estão propensos por sua própria estrutura a servirem

³⁰ A questão é que se o profeta ou mago virem a deter *capital religioso* a ponto de desestabilizar a força do sacerdote e da Igreja, este “[...] tende a tornar-se Igreja. Depositária e guardiã de uma ortodoxia, identificada com sua hierarquia e seus dogmas [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 60). Com isso, outros agentes que se tornariam profetas ou magos, numa dinâmica circular.

simultaneamente a funções de inclusão e exclusão, de associação e dissociação, de integração e distinção. Estas “funções-sociais” (no sentido de Durkheim ou no sentido “estrutural-funcionalista do termo”) tendem sempre a se transformarem em funções políticas na medida em que a função lógica de ordenação do mundo que o mito preenchia de maneira socialmente indiferenciada operando uma *diacrisis* ao mesmo tempo arbitrária e sistemática no universo das coisas, subordina-se às funções socialmente diferenciadas de diferenciação social e de legitimação das diferenças, ou seja, na medida em que as divisões efetuadas pela ideologia religiosa vêm recobrir (no duplo sentido do termo) as divisões sociais em grupos ou classes concorrentes ou antagônicas (BOURDIEU, 2011, p. 31).

Aqui há uma estreita relação entre a dinâmica própria da religião como linguagem e seu entrelaçamento com outras esferas de valor, muitas vezes cooptando a mensagem religiosa para fortalecer concepções de mundo que estruturam a diferenciação social, promovendo, como Bourdieu diz, uma concorrência oriunda dos diferentes grupos e classes existentes. Isso não significa que a religião dominante é “utilizada” por outras esferas de valor, como por exemplo, a política, como se houvesse uma posição hierárquica em que a religião fosse inferior, mas sim que há interesses de ambas as esferas numa cooperação.

Mais do que simplesmente reaver a constatação de tensão e dinâmica entre religião e as esferas mundanas de Weber, Bourdieu (2011) explora que é perceptível como a religião dominante é engajada politicamente no “mundo” e atua em sentido da dominação, com estratégias próprias e diálogo com agentes externos ao campo religioso que sustentam sua posição dominante, tanto em relação à outras denominações religiosas, como também a possível produtores de sentido que desestabilizem sua posição. Para que isso se efetive, em relação sinérgica de dominação com outros grupos dominantes, é preciso que não ocorram insurreições quanto à ordem estabelecida. Bourdieu (2011, p. 32), portanto, mostra que “Weber está de acordo com Marx ao afirmar que a religião cumpre uma função de conservação da ordem social contribuindo, nos termos de sua própria linguagem, para a ‘legitimação’ do poder dos ‘dominantes’ e para a ‘domesticação dos dominados’”. Não há como negar que a religião dominante atua em consenso com os grupos e classes dominantes, e isso implica que as explicações religiosas estão em consenso com os interesses dominantes. Isso é fundamental para pensar a religião como forma de conservação da ordem que dá as condições de dominação, tanto para a religião como para grupos ou classes:

Em outras palavras, a religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social, na medida, em que impõe um sistema de práticas e representações cuja estrutura objetivamente fundada em um

princípio de divisão política apresenta-se como a estrutura natural-sobrenatural do cosmos (BOURDIEU, 2011, p. 33-34).

O interesse religioso dominante de articulação política com a classe ou grupo dominante tende a justificar as condições sociais, independente da condição, para que quem domina mantenha-se na situação e quem é dominado tenha uma compreensão quanto às mazelas que integram sua vida. Isso ocorre porque as religiões de salvação fraternais dominantes também são universais, pretendendo a máxima expansão, o que implica em explorar todos os grupos ou classes, que dominam e que são dominadas, produzindo uma interpretação cosmológica que baliza a condição dos dominantes e que apresenta as “condições” para que os dominados possam crer em soluções viáveis à vida, mesmo que inalcançável, pois o que importa é que a explicação religiosa seja acatada pelos leigos – fator de legitimidade da dominação religiosa. Se o poder político dominante concede à religião que monopoliza o campo religioso a possibilidade de expansão e continuidade de legitimação da dominação, o interesse em conservar a ordem social é a base para a produção de bens e salvação (BOURDIEU, 2011). O entrelaçamento das religiões dominantes ao oferecer o poder religioso para o fortalecimento do poder político dos grupos ou classes dominantes do campo político, da as condições para a legitimação e conservação da ordem tanto religiosa quanto política. Os sacerdotes participam mediante sua instituição burocrática religiosa do seguinte modo:

A Igreja contribui para a manutenção da ordem política, ou melhor, para o reforço simbólico das divisões desta ordem [divisão entre dominantes e dominados], pela consecução de sua função específica, qual seja a de contribuir para a manutenção da ordem simbólica: (I) pela imposição e inculcação dos esquemas de percepção, pensamento e ação objetivamente conferidos às estruturas políticas e, por esta razão, tendentes a conferir a tais estruturas a legitimação suprema que é a “naturalização”, capaz de instaurar e restaurar o consenso acerca da ordem do mundo mediante a imposição e a inculcação de esquemas de pensamento comuns, bem como pela afirmação ou pela reafirmação solene de tal consenso por ocasião da festa ou da cerimônia religiosa, que constitui uma ação simbólica de segunda ordem que utiliza a eficácia simbólica dos símbolos religiosos com vistas a reforçar sua eficácia simbólica reforçando a crença coletiva em sua eficácia; (II) ao lançar mão da autoridade propriamente religiosa de que dispõe a fim de combater, no terreno propriamente simbólico, as tentativas proféticas ou heréticas de subversão da ordem simbólica (BOURDIEU, 2011, 70).

Todavia, essa interação não impede que haja possibilidades conflitivas entre religião e grupos ou classes dominantes, e isso se explica pela tensão entre esfera religiosa e política,

como no diz Weber (1974;1999). Não obstante, na disputa pelo campo religioso a relação de afinidade entre Igreja, sacerdote e poder político dominante interessa à religião dominante, e interessa ao grupo ou classe dominante a relação com quem monopoliza a produção de bens e salvação, colocando os profetas e os magos como possíveis revolucionários da ordem estabelecida. É por isso que, quando a Igreja sente-se ameaçada por profecias ou seitas³¹ de outros agentes religiosos, a produção de cânones se intensifica e a elaboração de dogmas que apelam à discriminação é valorizada, no intento de desqualificar os concorrentes (BOURDIEU, 2011).

Isso nos traz ao profeta, “[...] o agente religioso que, em situações extraordinárias, de crise, ou a partir de grupos marginais, produz por seu discurso ou sua prática uma nova concepção religiosa”. O tipo de dominação que o melhor o caracteriza é a carismática, que “[...] dá ao *profeta* legitimidade para contestar a ordem religiosa (e social) estabelecida e instaurar uma nova ordem simbólica” (OLIVEIRA, 2011, p. 187). Portanto, sua força reside no carisma em representar anseios de mudança e encontrar grupos que o apoiem ou acreditem em sua profecia³². Difere do sacerdote pois não possui uma instituição burocrática que lhe da legitimidade de ação, e isso faz com que deva cativar um número de leigos que possibilite sua disputa no campo religioso. À medida que o poder religioso do profeta mostre risco ao monopólio da Igreja e do sacerdote, este último ou tenta deslegitimar a profecia revolucionária, com novos dogmas e apologética, ou procura cooptar o profeta para que integre à Igreja, desde que não se mostre como uma ameaça da ordem estabelecida. Se ambas as tentativas sacerdotais de dirimir a força profética falharem, é até mesmo possível que haja o uso da força física, para eliminação do profeta (BOURDIEU, 2011).

O mago “[...] é o agente religioso autônomo, como um *free-lancer* do sagrado, que se utiliza dos bens simbólicos produzidos pelos profetas e sacerdotes (independentemente de seu consentimento), para atender interesses imediatos e utilitários de sua *clientela*” (OLIVEIRA, 2011, p. 188). Seu tipo de dominação está mais relacionado com o carismático, mas de forma

³¹ Faz sentido aqui o conceito de seita de Willaime (2012, p. 52), que a apresenta como uma “[...] associação voluntária de crentes em ruptura mais ou menos marcada com o ambiente social”, ambiente que muitas vezes é definido, conjuntamente, com o poder político e religioso dominante, nos sentidos do raciocínio aqui proposto.

³² Bourdieu (2011) tece críticas a Weber (1999) quanto ao conceito de dominação carismática e o próprio carisma do profeta, isto porque este primeiro considera que a proposição weberiana concede um poder individual demasiado efetivo no intento da dominação, como se fosse um “dom pessoal” que porta um “carisma puramente pessoal” (1999, p. 303). Nesse sentido, Bourdieu esclarece que não se trata de uma questão meramente própria do profeta, mas sim de que seu poder carismático só pode ser possível porque advém de interesses de grupos ou classes dominados, e essas pessoas, ao verem no profeta um agente religioso que coaduna com seus anseios, os apoia, garantindo a força de disputa da profecia no campo religioso.

diferente à do profeta ou sacerdote, onde seu interesse não consiste na captação de um número de fiéis, importantes para uma profecia e ou para uma instituição religiosa burocrática, mas sim da satisfação dos seus clientes. Por conseguinte, profeta e sacerdote tendem a combatê-lo, cuja justificativa se dá em que o mago atribui-se do sentimento religioso por interesses puramente individuais imorais.

Os modos de ação e disputa dos agentes religiosos (sacerdote, profeta e mago) compõem o campo religioso em que a disputa pela gestão de bens e salvação permite correlações de grupos ou classes dominantes que coadunem com interesses religiosos dominantes; grupos ou classes dominadas que buscam possibilidades de emancipação social a partir de contestações religiosas; e pessoas interessadas na eficácia imediata do poder religioso. Isso demonstra como são plurais os grupos ou classes de “leigos”, cujos agentes religiosos, buscando a dominação, precisam atender, cada qual com suas especificidades de interação “dentro” e “fora” do campo religioso, objetivando permanecerem existentes (BOURDIEU, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Todavia, há alguns limites em tomar o campo religioso de Bourdieu como perspectiva teórica, que implica também as limitações em Weber, dada a influência do autor na elaboração bourdieusiana. Oliveira (2011) afirma que o campo religioso assume como produtor de sentido apenas os agentes religiosos, onde essa produção é considerada poder religioso tanto mais ela esteja distante da criação dos produtores e do consumo dos leigos. Ainda que Bourdieu apresente alguns indícios da importância das concepções religiosas elaboradas pelos leigos, este não explora como tais concepções também são “produtos religiosos” dos leigos, que muitas vezes são tomados pelos agentes religiosos e reelaborados como oriundos dos dogmas sacerdotais ou de profecias. Oliveira ainda menciona que a teoria de Bourdieu (2011) não contempla a dinâmica de agentes religiosos do mundo oriental ou, mais precisamente, as religiões orientais.

Pensando o Brasil, é possível considerar que o campo religioso não contempla as especificidades das religiões de matriz africana ou de crenças indígenas, presentes em nosso objeto empírico de análise. Não obstante, Pierucci (2006), em seu texto intitulado “Religião como solvente – uma aula” apresenta esquematizações teóricas e apontamentos empíricos que nos auxiliam a preencher algumas lacunas do campo religioso de Bourdieu que aprimora sua potencialidade teórica. Pierucci expõe as estatísticas sobre o número de adeptos das religiões no Brasil que vêm sofrendo consideradas alterações, como a diminuição de fiéis das religiões consideradas tradicionais e o acentuado declínio das religiões de matriz africana, incluindo o

Candomblé e a Umbanda. Por outro lado, religiões pentecostais e neopentecostais mostram um aumento significativo de seguidores. Para compreender essa dinâmica, Pierucci lança mão de uma “*classificação funcional*” das religiões, dividindo-as em “*religiões étnicas*” e “*religiões universais*”³³ (2006, p. 114).

Compreendem-se *religiões étnicas* como “religiões com função de preservação de subculturas étnicas” e *religiões universais* sendo “abertas a todo e qualquer indivíduo, independentemente de tribo, etnia ou nacionalidade” (PIERUCCI, 2006, p. 115). Dessa forma, a primeira categoria diz respeito às religiões que não se pretendem universais, mas que buscam a sobrevivência étnica-cultural de um grupo específico da sociedade – a exemplo, as religiões indígenas –, o que difere inteiramente dos objetivos das religiões pertencentes a segunda categoria. Interessa-nos neste momento, para fins de problematização da temática aqui tratada, as religiões que compõem o grupo das *universais* – neste grupo com evidente maioria de origem cristã –, não pela menor importância das de cunho étnico – cuja alteração estatística se deve à relação sinérgica da segunda classificação –, mas pelas suas características intrínsecas a origem de nossa preocupação, tendo como parâmetro seus objetivos:

Uma religião universal define-se minimamente por sua “abertura a todos”. Mas essa definição mínima não dá conta do problema. A mera idéia de abertura a todos não me basta, não me parece capaz por si só de captar as implicações disruptivas — é isso que me interessa — de uma religiosidade *ativamente universalista*, cujo exemplo mais característico se acha nas religiões monoteístas *de missão universal*, religiões cujo dinamismo constitutivo está fundado sobre a crença em uma missão divinamente revelada, que outra não é senão a missão de propagação universal da própria revelação emissária. Missão de fazer proselitismo pregando oportuna e inoportuna, de não sossegar enquanto não se alcançar a conversão (“submissão”, diz-se no islã) de cada um que tenha sido chamado por Deus (PIERUCCI, 2006, p. 119-120).

Esse atributo das *religiões universais* nos propicia conjecturas a respeito do comportamento “ativo” que elas possuem, sobretudo pela sua missão primordial que é a universalização. Pierucci (2006) esclarece que se num primeiro momento essas religiões são ameaçadoras para as de cunho étnico, tendo como meta transformar “pessoa” em “indivíduo”, desvinculando-a de um grupo e facilitando assim sua conversão, a complexidade da questão

³³ Salienta-se que Pierucci utiliza a classificação teórica originalmente apresentada por Candido Procópio Ferreira de Camargo (seu orientador), disponível em “Camargo, Candido Procópio F. de *et al. Católicos, protestantes, espíritas*. Petrópolis: Vozes, 1973”.

se reforça na observação digladiadora entre as próprias *religiões universais*, isto é, as disputas entre grandes religiões do Brasil em busca da autopromoção, de sua propaganda, estas por considerarem-se “religiões da salvação”, que pretendem dedicar especial atenção àqueles ainda não convertidos, considerados “pecadores” até que não se convertam às regras fundamentais específicas dessas religiões:

Eis uma forma de religião especialmente disruptiva, efetivamente destrutiva. Disruptiva e predatória, extrativista. E de fato. Uma religião de salvação individual só se apruma num primeiro momento por via extrativa: extrai sistematicamente os membros das outras coletividades, das quais, antes de ouvir a “boa nova” que interpela à apostasia, eles se pensavam estrutural e inercialmente como parte e parcela. Mas não, religião de conversão não tem a menor consideração. Destaca partes e desata nós, despedaça relações sociais herdadas e desmembra coletividades já constituídas. Congregacionista, “con-grega” indivíduos que ela própria “des(a)grega” de outras greis, por secessão ou abdução, indivíduos que ela recruta desenraizando, desterritorializando-os de seus assentamentos convencionais, desviando-os de suas rotas convencionais, desqualificando sistematicamente outros sistemas religiosos de crença e vida prática, criticando ou condenando sem pedir licença outras condutas de vida e pautas de comportamento, religiosas ou não, coletivas ou não, significativas ou não (PIERUCCI, 2006, p. 122).

Se a lógica das religiões universais é a busca pela conversão de fiéis de outras religiões, desarticulando os grupos no intuito de individualizar as pessoas, estrategicamente é pertinente sua presença em espaços que condicionem sua pregação de maneira eficaz, que possa interferir no cotidiano da população passível de conversão que lhe interessa, a partir de todos os mecanismos imagináveis, ocupando os mais variados espaços.

Parece-nos que a definição utilizada por Pierucci é fundamental para compreender a dificuldade das religiões universais de reconhecerem as demais denominações religiosas. Essas, por sua vez, parecem ter muito mais abertura para esse tipo de reconhecimento. Ou seja, pensando na lógica das religiões universais, é possível refletir, por essa definição, que não se trata apenas de serem “religiões dominantes”, e que por isso mantém uma conduta de preservação de sua condição enquanto tal, mas também dos propósitos propriamente religiosos. Daí serem mais dogmáticas, e, portanto, excludentes no quesito diversidade religiosa.

Tal proposição de Pierucci (2006), além de atualizar a sociologia da religião de Weber, pode contribuir elucidando alguns pontos obscuros da dinâmica do campo religioso, em especial as disputas entre as próprias religiões que se pretendem universais e as

implicações às *religiões étnicas*. Desse modo, é possível integrar as religiões de matriz africana e crenças indígenas em consenso com as proposições weberianas e os embates do campo religioso.

Arribas (2012) também colabora ao tecer críticas ao campo religioso de Bourdieu. Afirma que por trabalhar com os tipos ideais de Weber ao propor o trabalho religioso, isto é, as funções próprias do sacerdote, do profeta e do mago na disputa à demanda dos leigos, Bourdieu tende a desconsiderar inúmeras interações dos agentes religiosos que ultrapassam os limites definidos pelo autor (BOURDIEU, 2011), interações que não apreciam de modo fluído as mudanças de exercício dos agentes religiosos diante das mudanças no campo religioso nem suas interações com a sociedade para além dos limites estabelecidos pelas suas funções religiosas.

De todo modo, Oliveira (2011) e Arribas (2012) consideram as presunções de Bourdieu (2011) pertinentes à sociologia da religião, contributiva nos estudos sociológicos que exploram as interações entre religião e sociedade.

Tratadas as interações entre religião e as esferas mundanas (esferas de valor) a partir de Weber e a dinâmica do campo religioso por Bourdieu, no interesse de explorar como se afirma a dominação religiosa e as consequências para a condução da vida, propusemos um trajeto que permite compreender os intentos da presença religiosa para além de sua própria esfera ou de seu campo, onde as ramificações em demais espaços sociais é condição pela disputa de sua produção de sentido, elemento que dá as bases para a continuidade do domínio dos agentes religiosos, mais precisamente do sacerdote e da Igreja, que dominam a disputa propriamente religiosa. Em termos de nosso interesse investigativo, pensar a religião dominante como conservadora da ordem estabelecida, conjuntamente com grupos ou classes dominantes, e os levantes proféticos contrários a esta ordem, releva alguns caminhos analíticos possíveis, sobretudo para tratar de casos em que a religião se coloca do modo dialético com pensamentos progressistas, inerentes à dignidade da pessoa humana e as proposições teóricas e práticas dos direitos humanos. Todavia, antes de propormos possíveis conjecturas provenientes das matrizes teóricas de Weber e Bourdieu, trataremos da religião no Brasil, de modo a apresentar elementos empíricos e interpretações desses dados contributivos à discussão pretendida.

1.4 Religião e espaço público no Brasil: dos Censos às interpretações sociológicas

Este tópico tem o intuito de trazer as contribuições acadêmicas que tratam da religião e suas interações com a esfera pública no Brasil, cujo objetivo é elucidar o caso brasileiro e permitir melhores interpretações da presença religiosa na sociedade. Veremos que as contribuições teórico-metodológicas de Weber e Bourdieu, trazidas ao debate ora pretendido com inferências de outros pesquisadores, mostram-se pertinentes à compreensão das relações entre o interesse religioso e questões públicas no Brasil, sobretudo quando se constata que para analisar a presença religiosa na escola é preciso considerar, também, seu além-muro.

Um ponto de partida viável é a análise sociológica oriunda dos dados censitários brasileiros que trazem informações sobre o panorama das religiões no Brasil. Começamos com Pierucci (2004) que, ao analisar o Censo realizado em 2000, mais precisamente quanto às estatísticas de adeptos religiosos, constata que as consideradas religiões tradicionais do Brasil estão em decréscimo, quais sejam: o catolicismo, o luteranismo e a umbanda.

Naquela época, mesmo que decadente em número de fiéis, os católicos representavam 73,8% dos brasileiros. Uma explicação para a constante diminuição de adeptos está em que, globalmente, as religiões tradicionais estão perdendo terreno, fruto de maior possibilidade de escolha dos indivíduos quanto às suas filiações sociais e religiosas. Como o catolicismo sempre foi preponderante no Brasil, tende a sofrer mais que outras denominações religiosas, o que é visível desde os censos de 1940.

O luteranismo perdeu espaço ao mesmo tempo em que o número de evangélicos brasileiros cresceu substancialmente. Em 2000 a Igreja Evangélica Luterana representava apenas 4% entre os protestantes, fruto do “super-dinamismo dos ramos pentecostais e neo-pentecostais” (PIERUCCI, 2004, p.23). A umbanda - em conjunto com o candomblé, pois o IBGE não diferenciava as duas religiões - que era 0,57% dos brasileiros em 1991, passou a ser 0,34% em 2000. Quando as duas religiões foram analisadas separadamente, descobriu-se que a umbanda perdeu mais de cem mil adeptos entre 1991 e 2000, enquanto o número de adeptos do candomblé cresceu para cerca de 30 mil. Em consonância com a questão das religiões tradicionais perderem espaço por conta de maior liberdade de escolha dos indivíduos, há também, desfavorecendo os números de adeptos da umbanda em 2000, a ascensão e dinâmica dos evangélicos.

Fruto da “transição religiosa” que Pierucci (2004) aponta como perda de força das religiões tradicionais, dois grupos despontam com acelerado crescimento: os evangélicos e os “sem religião”. Tratando os dados rapidamente, em 1940 os evangélicos eram 2,4% de

brasileiros e em 2000 compunham 15,4%. Já os que se declaravam “sem religião” em 1940 eram 0,2% e em 2000 ficaram em 7,3%. Crescimento notório de ambos os grupos.

A conclusão de Pierucci (2004) é que a concepção de campo religioso de Bourdieu mostra-se um aporte teórico ainda consistente para compreender a dinâmica das religiões no Brasil, dada as significativas mudanças no número de adeptos das religiões e a justificativa para essa ocorrência.

Camurça (2011, p. 37), analisando ainda o Censo 2000 quanto à religião, aponta que “uma primeira constatação é a tendência para uma crescente situação de pluralismo e diversidade religiosa no país”, mesmo que “[...] em termos de *representatividade* essa multiplicidade se reduz e se compacta basicamente em três blocos”, o catolicismo, os evangélicos e os “sem religião”. Vejamos que em 2000 o luteranismo e a umbanda, consideradas religiões tradicionais mesmo que com poucos adeptos, já não pertencem aos grupos de denominações religiosas com maior representatividade. Camurça (2011) reforça que no Brasil, mais de 90% da população em 2000 pertencia a alguma denominação religiosa, e apresenta uma explicação para o que chama de diversidade religiosa:

Uma primeira interpretação para a diversidade que emerge dos números apresentados aponta para um quadro de *multiplicidade de ofertas religiosas e liberdade de escolha*, resultado de um processo de modernização, liberalização e democratização operando no país (CAMURÇA, 2011, p. 38-39).

Ao mesmo tempo em que Pierucci (2004) e Camurça (2011) afirmam que as religiões tradicionais perdem espaço e que Camurça justifique a diversidade religiosa por conta das mudanças sociais que permitiram maior oferta múltipla de religiões, os evangélicos mostraram-se em alto crescimento demográfico em conjunto com os “sem religião”. Acreditamos que esses dados possam ser uma base para se afirmar que a dinâmica do campo religioso está mudando por conta da “destraditionalização” religiosa, e religiões que oferecem bens e salvação não tradicionais, além de possuírem uma relação “atualizada” com as esferas mundanas, em especial com a econômica e a política, no sentido de um diálogo mais intenso, estão mostrando força na competição pelos “consumidores” religiosos. Contudo, isso não significa, como Pierucci (2004) alerta, que o catolicismo corresse risco, visto que corresponde a quase três quartos da população brasileira em 2000. Apenas mostrava que a disputa religiosa ganhava novos rumos.

Mesmo com mudanças demográficas religiosas, Pierucci (2011a) tende a não concordar que o Censo 2000 aponta para uma diversidade religiosa como Camurça (2011) defende. Isso porque dentre os três grupos majoritários religiosos no Brasil (católicos, evangélicos e sem religião), este último representava 7,3% e a soma dos dois primeiros, religiões cristãs, era de 89,2%, ou seja, quase noventa por cento da população brasileira em 2000 era cristã:

É com grandes números para os cristãos e reduzidas contas de somar para os outros – quando não de subtrair – que o Censo [de 2000] vem mostrar que a diversidade religiosa brasileira, hoje, é quase nada. Apesar de cantada em verso e prosa na imaginária exuberância (neo)amazônica de suas espécies religiosas [...], a variedade de religiões neste Brasil, no fundo no fundo, é muito rala, apertada, bem mais rarefeita e bem menos resistente aos grandes empreendimentos religiosos pós-estatais do que a gente normalmente imagina ou acha que consegue enxergar (PIERUCCI, 2011a, p. 49-50).

Voltando aos números, em 2000 a soma de cristãos (católicos e evangélicos) e dos “sem religião” compõem 96,5% da população brasileira, e resta à diversidade religiosa apenas 3,5%, o que corresponde a 6 milhões de pessoas num universo de 150 milhões de cristãos declarados. Para Pierucci (2011a, p. 51), “isso quer dizer que do alto de seus oligopólios e prerrogativas o espectro do monoteísmo ainda ronda nossos confusos destinos pesadamente”. Mesmo que em suas considerações finais Pierucci gostaria de ver esse panorama mais propenso à defesa da diversidade religiosa, é inegável que, da perspectiva do campo religioso, as religiões cristãs detêm o monopólio da gestão de bens e salvação, e que a disputa é mais ferrenha entre os próprios cristãos, representados por católicos e evangélicos, sendo as demais denominações religiosas coadjuvantes nesse processo.

O cenário oferecido pelo Censo de 2010 não apresenta mudanças significativas para apoiar uma “proeminente” existência de diversidade religiosa ou sugerir grandes mudanças ao paradoxo da transição religiosa. Contudo, apresenta dados que instigam pensar a disputa pelo campo religioso entre os cristãos, a força dos evangélicos e considerações sobre o grupo “sem religião”.

Os dados do Censo 2010 sobre religião confirmam as tendências de transformação do campo religioso brasileiro, mutação que se acelerou a partir da década de 1980, caracterizando-se, principalmente, pelo recrudescimento da queda numérica do catolicismo e pela vertiginosa expansão dos pentecostais e dos sem religião. Entre 1980 e 2010, os católicos declinaram de 89,2% para 64,6% da população, queda de 24,6

pontos percentuais, os evangélicos saltaram de 6,6% para 22,2%, acréscimo de 15,6 pontos, enquanto os sem religião expandiram-se num ritmo ainda mais espetacular: quintuplicaram de tamanho, indo de 1,6% para 8,1%, aumento de 6,5 pontos. O conjunto das *outras religiões* (incluindo espíritas e cultos afro-brasileiros) dobrou de tamanho, passando de 2,5% para 5%. De 1980 para cá, portanto, prosperou a diversificação da pertença religiosa e da religiosidade no Brasil, mas se manteve praticamente intocado seu caráter esmagadoramente cristão (MARIANO, 2013, p. 119).

Um dossiê publicado pelo periódico “Debates do NER” intitulado “Censo 2010: laicidade e religiões populares”³⁴ discutiu os dados censitários, com especialistas da área comentando o texto que inicia os debates, escrito por Clara Mafra (2013). A autora aponta que a apresentação dos dados do Censo, em matéria religiosa, “[...] têm sido usados por políticos para construir alianças eleitorais” e “[...] por religiosos para conseguir espaço na esfera pública” (2013, p. 13), evidente demonstração da dinâmica possível entre esfera religiosa e política e a inserção de interesses religiosos em outros campos não religiosos.

Quanto à discussão sobre os dados das religiões no Brasil em 2010, Mafra assinala que os evangélicos continuaram o processo de expansão, onde o número quase dobrou de 2000 até 2010, indo de 26 milhões de adeptos para 42 milhões, representando 22,2% dos brasileiros. O que mudou foi a baixa taxa de crescimento da Igreja Universal do Reino de Deus³⁵, e a justificativa apresentada pela autora, a partir de outros estudos, é que houve a abertura de outras Igrejas evangélicas que proporcionaram maior disputa entre os próprios evangélicos, e a própria estratégia da Igreja Universal do Reino de Deus em “demonizar” religiões não cristãs, que começou a ser vista com rejeição pela população. Isso não significa que a Igreja não possa ter mais adeptos do que o Censo 2010 apresenta, visto que muitos dos frequentadores dessa denominação possam estar entre os “evangélicos não determinados” e sua gestão institucional não “[...] se abala com a não fidelização do frequentador”, ainda que “[...] em contraste com esse acolhimento de frequentadores com vínculo fraco, em épocas de eleição, a igreja, abertamente, direciona o voto dos frequentadores para candidatos não apenas evangélicos, mas ‘evangélicos da igreja’” (MAFRA, 2013, p. 20), em relação com o cenário

³⁴ Endereço eletrônico para acesso <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/issue/view/2239>>.

³⁵ O Censo 2010 dividiu a categoria de religiões evangélicas em três subcategorias. A primeira, “Evangélicas de Missão”, diz respeito à Igreja Evangélica Luterana, Igreja Evangélica Presbiteriana, Igreja Evangélica Metodista, Igreja Evangélica Batista, Igreja Evangélica Congregacional, Igreja Evangélica Adventista e Outras Evangélicas de Missão; a segunda, “Evangélicas de origem pentecostal”, é composta pela Igreja Assembléia de Deus, Igreja Congregação Cristã do Brasil, Igreja o Brasil para Cristo, Igreja Evangelho Quadrangular, Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Casa da Bênção, Igreja Deus é Amor, Igreja Maranata, Igreja Nova Vida, Evangélica renovada não determinada, Comunidade Evangélica e Outras Igrejas Evangélicas de origem pentecostal; e a terceira denomina-se “Evangélica não determinada”, onde não há Igrejas em específico que compõe essa subcategoria (IBGE, 2010).

político no intento de legitimar-se. De todo modo, mesmo considerando as mudanças no interior das denominações evangélicas, o grupo demonstra forte crescimento no Brasil.

Outra informação interessante é que o grupo “sem religião” continuou a subir, ainda que menos se comparado com outros períodos, indo de 7,4% em 2000 para 8% em 2010. Mafra (2013) aponta que não se pode relacionar esse grupo com indivíduos descrentes, como se representasse um avanço do ateísmo ou do agnosticismo. Mas sim, mesmo diante das características desse grupo ser urbana, jovem, em sua maioria homens, distintivos de ateus e agnósticos, outras apontam para interpretações que incluem nesse grupo pessoas religiosas, como baixa escolaridade, estar na base da pirâmide e denominarem-se pardos. Isso se justifica nos novos modos da juventude conceber a participação da religião, principalmente das denominações evangélicas, que por não estarem ativamente presentes nas práticas religiosas, tendem a considerar, mesmo crentes em uma divindade ou divindades, que não possuem religião. Nesse caso, é possível considerar que haja um potencial número de evangélicos no grupo “sem religião”, aumentando o crescimento desse segmento para além das estatísticas do grupo.

No Censo de 2010 constata-se a ascensão do espiritismo, indo de 1,3% para 2,0% e a estagnação das religiões afro-brasileiras (candomblé e umbanda) em 3% em relação aos dados de 2000. Mafra (2013) conclui que essas mudanças se devem as transições religiosas, onde o catolicismo continua perdendo adeptos – passando de 73,8% em 2000 para 64,6% em 2010 (IBGE, 2010) – e os evangélicos mantêm seu crescimento; onde religiões minoritárias que possuem um relacionamento “amistoso” com a ciência – espiritismo – tendem a crescer e outras, como as afro-brasileiras, estagnam ou diminuem, dado o período histórico brasileiro. Mesmo com a discussão feita a partir dos dados resulte em suposições possíveis, Mafra (2013, p. 23) acredita que dialogar com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁶ no sentido de solicitar “fontes numéricas mais diversas e precisas sobre as religiões no Brasil”³⁷ e, para os sociólogos da religião, permitir uma análise partindo de teorias mais abertas ao

³⁶ Teixeira (2013, p. 77) afirma que o Censo promovido pelo IBGE possibilita “[...] uma ‘imagem do Brasil’ a cada dez anos, mas que deixa escapar os ‘movimentos finos’ que envolvem a presença e circulação das religiões no campo em questão”. É o caso de levar em consideração pesquisas qualitativas sobre a dinâmica do campo religioso brasileiro.

³⁷ Mafra aponta, desde algumas mudanças para a coleta de dados do Censo, que é pertinente adicionar pergunta que possa aferir a frequência da participação nos cultos. Todavia, a quem discorde, como Oliveira (2013, p. 99-100), pois ao ser questionamento quanto à frequência em cultos, “em geral, a pessoa gosta de ‘sair bem na foto’ e, para quem declara professar uma religião, fica mal reconhecer-se relapso em suas obrigações”.

fluxo que o campo religioso brasileiro apresenta, seja contributivo para a compreensão para uma interpretação sociológica mais frutífera.

Em vista dessa dinâmica do campo religioso brasileiro, o conceito de “transição religiosa”, como afirma Oliveira (2013), deve ser considerado, inclusive para assumir que há novas formas de religiosidade que apontam a pluralidade de ofertas religiosas, onde o conceito de “conversão” seria menos ocorrente:

Uma coisa é a pessoa mudar de religião no decorrer de sua biografia, outra coisa é existirem formas religiosas “de transição”. Mudança implica ruptura com um sistema e adesão a outro. Sua forma perfeita é a *conversão*, que implica radical mudança no modo de vida, enquanto o *trânsito* seria o inverso: mudar de religião para não alterar o modo de vida. Num ambiente religioso pluralista, como é cada vez mais o do Brasil, o *trânsito* é provavelmente bem mais frequente do que a conversão. Em teoria, ele seria muito favorecido pela existência de formas religiosas “de transição”, que ainda precisam ser mais estudadas. Penso, por exemplo, nos movimentos carismáticos católicos de massa, que parecem ser a principal forma de transição entre o catolicismo romano e as igrejas evangélicas ou religiões neopentecostais como ponte para o abandono da afiliação a qualquer instituição religiosa (OLIVEIRA, 2013, p. 101).

Por conta da ocorrência da transição religiosa, Oliveira (2013, p. 106) afirma que “[...] no Brasil a *cultura católica de longa duração* está chegando ao seu final”. Isso se dá, segundo o autor, pela ineficiência da “socialização primária” dos católicos, isto é, mesmo que pais estejam repassando aos filhos a doutrina dessa religiosidade, os efeitos não são evidentes ou não bastam para as novas ofertas religiosas, como outros modos de “ser religioso” ou de “professar uma fé”.

Andrade (2013) afirma que pela primeira vez os homens se declararam mais católicos que as mulheres e há uma diminuição progressiva de jovens católicos. Tal assertiva afirma a perda de adeptos ativos do catolicismo, em sua maioria mulheres, restando apenas os católicos nominais, que se declaram católicos, mas cuja participação é irrisória na Igreja. Aqui pode haver relação com o dinamismo perpetrado pelos evangélicos que oferecem experiências religiosas diversas, atraindo o público feminino (MAFRA, 2013). Quanto às estatísticas dos jovens, isso se deve à diminuição das mães católicas, que têm papel importante na formação religiosa. Além disso, ao ter menos jovens fiéis, o catolicismo apresentará maiores dificuldades de ascender, pois a socialização primária (OLIVEIRA, 2013) é essencial para o aumento de adeptos.

Mariano (2013) também aponta que o declínio do catolicismo esteja na ascensão dos outros concorrentes no campo religioso, como os evangélicos e o grupo “sem religião”, e que a ascensão dos grupos minoritários, ainda que concorrentes com o catolicismo, influenciam menos do que os dos primeiros grupos mencionados. Mesmo levando em consideração a decadência do catolicismo, não se pode concluir que o cristianismo apresenta riscos em manter sua presença majoritária (ANDRADE, 2013; MARIANO, 2013). Como afirma Teixeira (2013), ocorre que há um fluxo da religiosidade cristã com a ascensão dos evangélicos.

Mariano (2013, p. 121) mostra que “a soma de católicos e evangélicos caiu de 89,5% para 86,8% entre 2000 e 2010, gerando uma queda de apenas 2,7 pontos percentuais. Quase nove em cada dez brasileiros se definem como cristãos”, mantendo ainda a marca de que o cristianismo corresponde a mais do que três quartos da população brasileira, que ratifica o observado monopólio cristão do campo religioso. A transição religiosa também apontou para um avanço, ainda que pouco significativo, de outras religiões não cristãs. A diminuição parca do número de cristãos deu brecha para o crescimento de 1,8% de 2000 para 2010 de outras religiões não cristãs, correspondendo 5% dos brasileiros.

Aqui é possível perceber um contraste entre Mariano (2013) e Mafra (2013), quando o primeiro afirma que a demonização praticada por pentecostais em detrimento das religiões afro-brasileiras contribuiu para a fraquíssima expansão em números e estagnação de adeptos do candomblé e umbanda. Se a prática de demonização realizada por uma parcela de religiões evangélicas está sendo mal vista pelos leigos, por outro este efeito apresenta resultado em inferiorizar o concorrente. Dinâmica da disputa do campo religioso.

Diante desses dados a diversidade religiosa é discutida por Giumbelli (2013). Para analisar os argumentos do autor, retomemos alguns dados percentuais: em 2010 86,8% dos brasileiros eram cristãos e apenas 5% eram de outras religiões, sem adicionar aqui que o grupo “sem religião”, como apresentado, pode ser em sua maioria de cristãos evangélicos. Giumbelli (2013, p. 68), ainda que propicie uma análise que busca os caminhos para se encontrar a diversidade religiosa no Brasil, afirma que isso se diz mais respeito às novas formas de religiosidade encontradas nas religiões, isto é, novos modos do indivíduo encarar a religiosidade, que vai de encontro com o conceito de “transição religiosa”, em que a “destraditionalização” ocorrente, mesmo que não signifique “[...] o fim das tradições, e sim sua recomposição sob a constatação de alguma forma de continuidade no presente”, oferece

um panorama de disputa no campo religioso em que o fluxo das religiões se apresenta em constante transformação. Andrade vai de encontro com essa proposição:

Em outras palavras, somos menos diversos do que nos imaginamos, ao menos nas respostas dadas à pergunta “qual a sua religião?”. O que é notável é a diversificação por que passou o cristianismo e o fato de que essa diversificação continua a crescer, não só com o processo de desfiliação católica, mas também com o surgimento de novas igrejas e denominações cristãs e com um processo fluido que faz com que igrejas que vinham apresentando forte crescimento, como a Universal do Reino de Deus, apresentem subitamente sinais de declínio, ainda que, como Clara Mafra assinalou, esse decréscimo não seja necessariamente um sinal do esgotamento de seu modelo (2013, p. 97).

Parece-nos que, indo de encontro com Pierucci (2011a) sobre a “pouca” diversidade religiosa que o Brasil apresentava em 2000, Giumbelli enfatiza mais a diversidade brasileira de religiosidade cristã, fruto da disputa pelo campo religioso entre cristãos, e menos algum aumento significativo em diversidade religiosa.

Isso nos remete ao debate entre os sociólogos da religião quanto à secularização ou ressacralização, desencantamento ou reencantamento do mundo. Não pretendemos abordar incisivamente tais conceitos, mas breves considerações são necessárias.

Quanto aos significados dos conceitos em discussão, segundo Zepeda (2010) entende-se por secularização um processo histórico com o advento da modernidade em que a religião, diante de outras esferas produtoras de sentido, legitimidade e coesão social, estaria condenada a diminuir seu espaço ou até extinguir-se. Todavia, alguns sociólogos, em vista da crise da modernidade e da presença religiosa em sociedade, contestam a teoria da secularização, afirmando que o contrário está ocorrendo, portanto, a ressacralização, isto é, diante dos novos fenômenos religiosos, era mais provável que a religião firmasse como instituição preponderante nas sociedades tradicionais do que apostar em sua extinção. Do mesmo modo, os conceitos de desencantamento e reencantamento do mundo tendem a divergir sobre a dominação da produção dos sentidos pelas religiões. Com isso instaurou-se um amplo debate acadêmico entre ambas as perspectivas

Todavia, acreditamos que Zepeda (2010) e Pierucci (1997; 1998) apontam para um balanço momentâneo viável a esse conflito teórico. O fato é que de um lado a secularização e desencantamento, que apontam para a diminuição expressiva ou extinção da religião, e do outro a ressacralização e reencantamento, que afirmam na força religiosa na

contemporaneidade, não ocorrem por completo, e isso se deve à dinâmica do processo constante de secularização. Ora, todo nosso esforço até o momento aponta para a presença das religiões no espaço público, mas isso ocorre porque através da separação entre Igreja e Estado, entre os interesses religiosos e públicos por via da base legislativa e executiva, permitiu-se que houvesse a efervescência religiosa, a manifestação da pluralidade das religiões que, impossibilitadas de serem ouvidas diante de uma configuração social que privilegiava legitimando legalmente apenas uma religião, trazia por consequência a permanência de outras religiões na obscuridade da inexistência proveniente da interligação de forças políticas e religiosas dominantes. Com a ascensão da modernidade, a religião foi deslocada para a esfera privada, e isso permitiu uma abertura, ainda que com limitações, para a pluralidade religiosa, diminuta.

Pierucci (1997; 1998) corrobora essa assertiva afirmando que a sociedade sequer foi desencantada para ser reencantada, que não houve a extinção das religiões para que sua volta viesse promovida por sociólogos que afirmam incisivamente no “retorno do sagrado”. Em suma, a religião não desapareceu por completo, mas a modernidade e a noção política de secularização promoveu um campo religioso aberto às mais variadas concepções de religião, o que não significa numa esplendida força em defesa de uma diversidade religiosa, pelo peso contrário a esta prerrogativa visualizado a partir dos dados dos Censos.

Isso mostra como o monopólio da gestão de bens e salvação é alvo de disputa apenas entre as religiosas cristãs, e que incide em maior poder religioso e presença no espaço público, portanto, a posição de “sacerdote”, em termos bourdieusianos, cabe principalmente as Igrejas Católicas e Evangélicas, restando as demais matrizes religiosas não cristãs a posição de “profeta” e “mago”. Mesmo que esse panorama tenha movimentações que ultrapassam os limites do conceito de campo religioso, é possível aferir a partir dele algumas considerações relevantes para compreender o cenário religioso brasileiro.

Com isso é possível identificar consequências na condução da vida dos indivíduos, em que o campo religioso promove representações de mundo a partir dos sentidos da ação, e se esses sentidos estão em diálogo com os grupos ou classes dominantes, a promoção e defesa dos direitos humanos podem estar comprometida ou seriamente sofrendo abalos, se assumirmos aqui que os grupos ou classes dominantes em poder dos campos político e religioso tendem a elaborar uma naturalização da dominação, em detrimento a grupos ou classes dominadas.

Todavia, não podemos esquecer das resistências e reivindicações existentes no campo religioso, que podem contribuir, diante de seus limites, para a concepção e luta em favor dos direitos humanos. Nesse sentido, tratar dessa possibilidade dentro do âmbito da sociologia da religião expande as conjecturas possíveis quanto aos antagonismos entre religião e direitos humanos.

A breve discussão oferecida baseada nos dados do Censo – em especial o realizado em 2000 e em 2010 – e a tônica em torno do conceito de secularização promovem algumas constatações. Desde a mensuração dos dados sobre religião no Brasil é evidente que o cristianismo é predominante, chegando a quase 90% da população (86,5%); mesmo ocorrendo mudanças nesses números no decorrer da história, não houve abalo de forma que as religiões cristãs tenham sua predominância posta em risco; a disputa entre adeptos é intensa apenas entre as denominações cristãs, dada as mudanças estatísticas do catolicismo com seu constante declínio e a ascensão exponencial das religiões evangélicas que oferecem novas vivências religiosas; há um aumento expressivo do grupo denominado “sem religião”, porém, é possível que a maioria dos indivíduos que o compõem sejam evangélicos, cuja pertença religiosa não está firmada numa igreja específica, mas ainda sim intitulam-se enquanto tais, aumentando o número já majoritário de cristãos no país, restando uma minoria de pessoas nesse grupo que se declaram ateus ou agnósticos; percentualmente, as transições religiosas foram maiores entre as religiões cristãs do que a ascensão ou declínio de religiões não cristãs, como o Candomblé e Umbanda, estas que em conjunto com outras religiões de matrizes diversas correspondem a apenas 5% da população brasileira, o que não ratifica a possibilidade de se conceber uma diversidade religiosa expressiva, mesmo com a tímida ascensão dessas religiões; ainda que haja novas formas de religiosidade, isso se diz mais respeito a transição religiosa entre cristãos do que entre todas as religiões no Brasil.

1.5 Dialética da religião: limites e possibilidades progressistas

Este tópico tem o intuito de apresentar ao leitor as possibilidades progressistas por parte da religião, discutindo a presença das teologias políticas no espaço público no que diz respeito às suas limitações e possibilidades em favor da valorização da dignidade humana. Em conjunto com a discussão do capítulo realizada até agora, pretendemos ao final concluir com uma reflexão que considere as religiões como também contestadoras da ordem conservada.

Para Sousa Santos (2014, p. 10), a sociedade capitalista propõe para as pessoas que a noção de autonomia individual, isto é, “um compromisso pessoal do indivíduo com um mundo pré-formatado e imutável”, seja algo que deve ser buscada, seguindo as regras do mercado onde todos e todas possuem as mesmas condições para atingir tal emancipação autônoma. Nessa lógica, não seguir as “regras impostas” pela sociedade não constitui uma alternativa viável. O problema dessa proposição está em que se trata de algo inalcançável para a maior parcela de indivíduos do globo terrestre, simplesmente “porque não existe autonomia sem condições de autonomia”, visto que as condições para a autonomia e emancipação mostram-se “[...] desigualmente distribuídas pela sociedade; e mais ainda, numa era de políticas e economias neoliberais, os indivíduos mais pressionados para serem autônomos são precisamente os que se encontram em piores condições para o serem”. Essa conjuntura promovida pelas ideologias dominantes possui em seu bojo a contribuição de perspectivas religiosas, se tomarmos a cabo a dinâmica do campo religioso (BOURDIEU, 2011). Sousa Santos reitera que o panorama suscita considerar todas as possibilidades que se mostrem posicionadas em favor da luta contra a injustiça social.

Os produtos resultantes das políticas fundadas nesta ideologia são perturbadores. Vivemos num tempo em que as mais chocantes injustiças sociais parecem incapazes de gerar a indignação moral e a vontade política necessárias para as combater eficazmente e criar uma sociedade mais justa e mais digna. Em tais circunstâncias, parece evidente que não podemos permitir o desperdício de nenhuma experiência social de indignação genuinamente orientada para fortalecer a organização e a determinação de todos os que ainda não desistiram de lutar por uma sociedade mais justa (SOUSA SANTOS, 2014, p. 10-11).

Sousa Santos afirma que hoje há duas vertentes normativas políticas que se posicionam contrárias a uma concepção de desigualdade e discriminação produzida e reproduzida pelo capitalismo, quais sejam, os direitos humanos e as teologias políticas, precisamente as progressistas e pluralistas. Discutiremos as teologias políticas neste momento, enfocando os debates sobre os direitos humanos no capítulo subsequente.

São consideradas teologias políticas “[...] as concepções da religião que partem da separação entre a esfera pública e a privada para reclamar a presença (maior ou menor) da religião na esfera pública”, o que de acordo com essas teologias, “[...] a dignidade humana consiste em cumprir a vontade de Deus, um mandato que não pode se circunscrever à esfera

privada”³⁸ (SOUSA SANTOS, 2014, p. 11). Em suma, a participação política no espaço público por essas teologias, deve fazer parte da vida dos fiéis e dos rumos dessa fé. As principais características identificadas nas teologias políticas é que estas “[...] são comunitárias, antisseculares, tanto podem ser culturalmente ocidentais como ferozmente antiocidentais, e tendem a ser hostis ao Estado”.

Sousa Santos propõe uma tipologia das teologias políticas que ajudam sua compreensão. Seriam quatro: as teologias fundamentalistas, tradicionalistas, pluralistas e progressistas. O contraste entre as teologias fundamentalistas e pluralistas, e entre as teologias tradicionais e progressistas, ajuda a entender as diferenças entre esses tipos de teologias.

Nas teologias fundamentalistas “[...] a revelação é concebida como o princípio estruturante de organização da sociedade em todas as suas dimensões”, onde está “[...] normalmente ligada ao escrituralismo, o que significa que a organização da vida social e política deve seguir a interpretação literal dos livros sagrados sempre que estes existam”. Já as teologias pluralistas tomam a revelação divina “[...] como um contributo para a vida pública e a organização política da sociedade”, em diálogo com outras formas de pensamento, inclusive a razão, onde “[...] apontam para uma concepção humanista da religião” (SOUSA SANTOS, 2014, p. 42). A diferença entre as teologias fundamentalistas e pluralistas está em que:

Segundo as teologias pluralistas, a revelação ocorre num dado contexto social e político, e o seu valor humano depende da sua abertura a novos contextos, tornando-se relevante pela forma como responde às necessidades sociais e existenciais de um determinado tempo. Em suma, uma religião *na* história. Segundo as teologias fundamentalistas, pelo contrário, a revelação, sendo eterna, é acontextual e, portanto, contém em si mesma todas as possíveis necessidades históricas, assim como todos os acidentes que conduziram à sua emergência. Em suma, uma história *dentro da* religião (2014, p. 43).

As teologias tradicionalistas e progressistas também são distintas, onde a primeira “[...] intervêm na sociedade política defendendo, como a melhor solução para o presente, as regulações sociais e políticas do passado” (2014, p. 47), revestindo a religião com autoridade social para pretender impor o modo de vida religioso de uma determinada religião a toda a sociedade, em busca da conservação da ordem que legitime o *status quo* que naturaliza as desigualdades sociais entre opressores e oprimidos. Em contrapartida as teologias

³⁸ Sousa Santos (2014, p. 28) na mesma obra apresenta outro conceito de teologia política, que seriam “[...] os diferentes modos de conceber a intervenção da religião, como mensagem divina, na organização social e política da sociedade”.

progressistas “[...] fundam-se na distinção entre a religião dos oprimidos e a religião dos opressores e criticam severamente a religião institucional como sendo a religião dos opressores” (2014, p. 48), isto é, critica a religião dominante como legitimadora das desigualdades e discriminação sociais enfrentadas pelas minorias.

Desse modo, temos as teologias fundamentalistas e tradicionalistas como limite e as teologias pluralistas e progressistas como possibilidade da religião em relação à dignidade da pessoa humana. Sendo teologias políticas, todas tendem a agir no espaço público reivindicando suas concepções teológicas:

Para o bem e para o mal, a religião nunca abandonou o domínio público: para o mal, porque funcionou como um elemento essencial na legitimação da ordem colonial; para o bem, porque foi sempre uma fonte de inspiração para os grupos sociais e movimentos que lutaram contra a injustiça e a opressão ao longo da história (SOUSA SANTOS, 2014, p. 53).

Há teologias políticas – incluindo os quatro tipos – advindas das religiões ocidentais como orientais em especial provenientes do Cristianismo e do Islamismo. As teologias progressistas e pluralistas possuem um “potencial contra-hegemônico”, ou seja, sua orientação teológica permite a contestação da ordem estabelecida que privilegia grupos em detrimento de outros, que são explorados e discriminados. Quanto às teologias fundamentalistas e tradicionalistas, estas tendem a ser “hegemônicas” e “não hegemônicas”, isto é, contribuem para a conservação da ordem e naturalização da opressão (SOUSA SANTOS, 2014). Como no Brasil há a preponderância numérica de cristãos e sua presença estar historicamente firmada no espaço público (GIUMBELLI, 2008), vejamos o caso dos fundamentalismos que partem do cristianismo para depois contrastar com os pluralismos religiosos possíveis no país³⁹.

No caso do fundamentalismo cristão, constata-se a existência de diversos movimentos originários de várias partes do globo que lutam em torno de uma pauta contrária a temas como aborto, homossexualidade, secularismo, a conquista de direitos por grupos histórica e socialmente discriminados, o ensino de ciências e a presença religiosa na escola – estes últimos de grande relevância para nosso trabalho. Obviamente que esses grupos fundamentalistas reiteram uma negação completa à conquista de quaisquer direitos ou garantias legais em torno desses temas, sendo contrários às propostas progressistas. “O

³⁹ Não significa que não haja fundamentalismos e progressismos teológicos de outras matrizes não cristãs, mas dada a influência do cristianismo na sociedade brasileira, buscamos apenas abordá-la neste trabalho.

argumento central destes movimentos fundamentalistas é que a sociedade moderna liberalizou a família, **a educação** e o aborto, o que é considerado uma traição aos valores cristãos” (SOUSA SANTOS, 2014, p. 70, grifo nosso). O interesse fundamentalista, portanto, está em organizar a sociedade de acordo com os pressupostos da religião cristã, sem que haja qualquer direcionamento que contrarie seus dogmas e doutrinas.

Para isso, tendem a confabular um modo de agir em sociedade que reivindique a presença no espaço público a partir da “cristianização das estruturas do Estado” (2014, p. 70), onde as instituições públicas, tais como educação, justiça, saúde e entre outras, estejam arquitetadas de acordo com os “fundamentos” do cristianismo.

Há também perspectivas fundamentalistas evangélicas que naturalizam as desigualdades e exploração do capitalismo. Uma delas é a teologia da prosperidade, em que afirma-se a vontade divina em que o homem dedique sua vida ao enriquecimento como prova cabal de sua bem aventurança na vida terrena e posterior salvação e recompensa no “reino dos céus”. A noção de ganância é teologicamente tratada para que uma justificativa de Deus responda a possibilidade de busca inexaurível pelo dinheiro. Outra de suas assertivas está em propor que tudo o que contrariar ou contestar a busca pela riqueza se põe diametralmente oposto aos planos divinos, por exemplo, o Estado social, que é “[...] considerado uma tentativa sacrilégia de substituir o papel regulador de Deus e uma forma de tornar os indivíduos ‘preguiçosos’” (SOUSA SANTOS, 2014, p. 73).

Não obstante encontram-se vertentes católicas que legitimam o capitalismo. Alguns teólogos da Igreja Católica desenvolvem obras em defesa desse sistema, salientando que nele a possibilidade de ascensão dos pobres, de combate à desigualdade e discriminação social são possíveis, principalmente em relação a outras propostas de sociedade, como o socialismo (SOUSA SANTOS, 2014).

Diante dessas investidas teológicas em prol da legitimação do capitalismo, Sousa Santos apresenta as “afinidades surpreendentes entre a globalização neoliberal e as teologias fundamentalistas”. Mostra que essas proposições teológicas cristãs estão em caminho não diverso com os ideais neoliberais para a fortalecimento do capitalismo no globo. Com isso, tendem a temer um futuro liberto de suas amarras religiosas e direcionamentos políticos empresariais, propondo uma intervenção na gestão de acordo com seus interesses. Em acordo com a conservação da ordem e permanência das desigualdades e discriminação social, a intimidade entre essas teologias e os interesses de mercado apresentam dinâmicas destrutivas em termos de ascensão social e valorização da dignidade humana. Não fica difícil relacionar

essas afinidades entre teologias fundamentalistas e propostas neoliberais com a relação entre Igreja e seus sacerdotes com as classes ou grupos dominantes, como apontou Bourdieu (2011).

No Brasil as manifestações fundamentalistas são expressivas, tanto que as eleições são dirigidas pelas polêmicas em torno de temas que geralmente são de interesse de religiosos que tendem a conservar o *status quo*⁴⁰. Não iremos aprofundar em exemplos concretos dessas manifestações religiosas no espaço e interesse propriamente público, pois deixaremos para discutir no próximo capítulo. Todavia, as teologias fundamentalistas mostram que intentam atuar “no mundo”, recapitulando os escritos de Weber:

A expansão dos movimentos fundamentalistas cristãos por todo o mundo, quer por meio de missionação proselitista, quer por meio dos recursos eletrônicos, tem um impacto político importante. [...] Uma boa parte desses possui ou utiliza canais de televisão, rádio, jornais, editoras e portais ou páginas *web* próprias. [...] Não estamos, pois, perante movimentos que rejeitam a participação nas estruturas econômicas e políticas, em nome de uma nostalgia teocrática pura e simples, mas sim perante estratégias de envolvimento nessas mesmas estruturas, utilizando os mecanismos que lhes são próprios, com o objetivo de influenciar a sua agenda (SOUSA SANTOS, 2014, p. 76-77).

As teologias fundamentalistas – incluindo as tradicionalistas aqui – são, portanto, produtoras à hegemonia, atuando em sociedade de acordo com seus pressupostos conservadores, que busca a restauração da força religiosa do passado, e reacionária, esforçando na via contrária da conquista de direitos a grupos oprimidos.

É aqui que Sousa Santos, diante das limitações religiosas visíveis quanto à emancipação humana, lança mão das possibilidades das teologias progressistas – e pluralistas – como viés religioso oposto às teologias fundamentalistas. Como exemplo temos as teologias da libertação, que “concebe a fé como libertadora apenas na medida em que possa contribuir para a libertação estrutural e coletiva dos pobres” (2014, p. 49)⁴¹. Essas teologias existem em diversas partes do globo e tanto são cristãs como apresentam outras matrizes, inclusive advindas do Islamismo. Reclamam para si o direito de atuar na sociedade para dirimir o sofrimento da grande parcela da população marginalizada de direitos sociais, econômicos,

⁴⁰ Também abordaremos com mais ênfase essa discussão no próximo capítulo partir das contribuições de Pierucci (2011b) e Nicolau (2014).

⁴¹ Willaime (2012, p. 122-123) mostra que “na América Latina, as teologias da libertação representam [...] uma orientação religiosa que, partindo de uma opção preferencial pelos pobres, veiculam um questionamento das estruturas sócio-políticas”.

políticos, culturais e religiosos. Sousa Santos e Frank e Fuentes (1989) mostram que mesmo diante dos conflitos entre as diversas teologias políticas, o fortalecimento da luta em prol dos direitos humanos a partir da união da comunidade religiosa surte interessantes efeitos.

No nosso tempo [...] as teologias progressistas têm partido da crítica da privatização moderna da religião para desenvolver novas concepções de salvação e redenção que podem servir de fundamento às lutas pela transformação social, pela justiça e pela libertação. Para essas teologias a conversão a Deus implica uma conversão a um próximo necessitado. Abre-se assim, a possibilidade de libertar uma nova energia na sociedade, injetando nas lutas sociais a força motivadora contida na espiritualidade. [...] a espiritualidade gera uma poderosa energia motivadora que, se for canalizada para as lutas progressistas pela justiça social, poderá reforçar a credibilidade das visões que mobilizam os ativistas e fortalecem a sua vontade. Tem sido o caso das comunidades eclesiais de base na América Latina Inspiradas na teologia da libertação (SOUSA SANTOS, 2014, p. 141-142;144).

Portanto, “[...] as teologias pluralistas e progressistas podem funcionar como uma fonte de energia radical para as lutas contra-hegemônica dos direitos humanos” (SOUSA SANTOS, 2014, p. 145). Para isso, o discurso e ativismo das teologias progressistas necessitam de consideração por parte do arcabouço teórico e prático das perspectivas humanistas não religiosas. Suas contribuições residem, além de conclamar a espiritualidade da religião para as lutas sociais, em ser uma linguagem mais acessível às pessoas do que outras linguagens incompreensíveis, advindas muitas vezes de filosofias e construções epistemológicas sofisticadas o bastante ao ponto de serem excludentes (2006; 2014).

Sousa Santos (2006; 2014) aposta que as epistemologias e filosofias contra-hegemônicas, precisamente ocidentais, seculares e científicas, devem abrir espaço às teologias progressistas como possibilidades equitativas de defesa dos direitos humanos e aliadas às lutas sociais, portanto, a religião como visão de mundo tão possível como outras epistemologias. A isso o autor chama “ecologia de saberes”, que “[...] é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade de diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para se credibilizar e fortalecer” (2006, p. 154). Seria a investida progressista que não considera apenas um conhecimento produzido pela humanidade como válido e pertinente à luta pelos direitos humanos, mas sim a multiplicidade de concepções de mundo que propiciam um caleidoscópio epistemológico, excluindo perspectivas eurocêntricas e cientificistas no esforço de reunir todas as vozes contributivas às investidas contra as mazelas sociais existentes no mundo.

Esse diálogo entre diversas concepções de mundo e epistemologias, portanto, um diálogo intercultural, arremata as relações entre ciência e religião, ocidente e oriente, entre as mais diversas proposições de modos de vida e de concebê-la, atribuindo-a valores propriamente culturais. Para que seja possível uma contribuição sinérgica por meio de uma interculturalidade contra-hegemônica dos direitos humanos, ou seja, uma perspectiva que considere todas as vertentes práticas, teóricas, culturais e religiosas em favor da dignidade humana, é preciso que seja posto em exercício o que Sousa Santos (2006) chama de “hermenêutica diatópica”. Assumindo que cada cultura possui um *topoi*, que são “[...] os lugares comuns mais abrangentes de determinada cultura” e que “funcionam como premissas de argumentação que, por não discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e troca de argumentos”, o autor afirma que “compreender uma determinada cultura a partir dos *topoi* de outra cultura é uma tarefa muito difícil e, para alguns mesmo impossível” (2006, p. 447). Exemplificando, o exercício de analisar uma cultura estranha à sua tendo como premissa os valores fundamentais da sua cultura, muito possivelmente produzira compreensões em detrimento da cultura alheia, visto que os valores preponderantes da cultura própria dos indivíduos tendem a ser mais valorizadas. A hermenêutica diatópica procura resolver esse impasse:

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenvolva, por assim dizer, com um pé numa cultura e outra, noutra. Nisto reside seu caráter diatópico (SOUSA SANTOS, 2006, p. 448).

Trata-se de um exercício de tolerância, sobretudo. Uma forma de ter a cultura do “outro” como igualmente possível e verdadeira que a “sua”. Assumir que as culturas não são unívocas e que podem dialogar com outras no sentido de produzir meios de luta social é também considerar as teologias progressistas como parte da estrutura basilar que sustentará a luta pela emancipação dos oprimidos.

No entanto, por mais que a consideração de uma ecologia de saberes e o exercício da hermenêutica diatópica seja objetivada em prol dos direitos humanos, Sousa Santos (2014) assume que o espaço das teologias progressistas e pluralistas em relação às fundamentalistas e tradicionalistas é parco, resultante muitas vezes do próprio elo que estas últimas possuem com

os grupos ou classes dominantes que desejam manter e conservar a sociedade, uma sociedade excludente e opressora. Frank e Fuentes coadunam com essa assertiva:

O chamado à religião, e muito mais à Igreja, pode ser o principal ou até o único recurso para que a população se mobilize contra um regime repressivo, ou para se sobrepor a circunstâncias opressivas e/ou alienantes. Neste sentido, a religião oferece uma opção libertadora e progressista, como, por exemplo, a teologia da libertação e outros movimentos comunitários relacionados com a Igreja, a Igreja católica polonesa, o movimento contra o xá no Irã, e alguns movimentos étnicos, religiosos/comunais (de defesa) na Ásia. No entanto, a mesma religião e igreja contêm importantes elementos regressivos ou reacionários. Os elementos escapistas ou regressivos são os que oferecem devolver a época de outro do Islã do século VII, ou até eliminar qualquer indício de ocidentalização. Reacionários num sentido literal são os esforços do Islã e do catolicismo para devolver ou evitar um maior desenvolvimento progressista nas relações entre os sexos, incluindo o divórcio, o controle da natalidade e as oportunidades sócio-econômicas para a mulher, assim como outros direitos e liberdades cívicas. De fato, a religião, no Ocidente, no Leste e no Sul, é com mais frequência, mais um instrumento de forças reacionárias que de forças progressistas (1989, p. 45).

As limitações e possibilidades enquanto religião como progressista muito se remete aos fluxos existentes tanto no interior do campo religioso, que também assume relações externas a este campo, como em relação às tensões e dinâmicas entre a esfera religiosa e demais esferas mundanas. Em que pese as constatações empíricas de maior força religiosa fundamentalista e tradicionalista na contemporaneidade, buscamos indicar neste tópico que é possível cogitar e também verificar as atuações de teologias que estão a favor dos grupos ou classes oprimidas. Dentre uma das respostas para isso, Willaime (2012, p. 118) afirma que “os laços estabelecidos entre o religioso e o político foram, e ainda são, frequentemente muito fortes”. Assim sendo, a religião como política pode ser tomada para fins reacionários e desumanos, ou para contribuir à busca da dignidade da pessoa humana, e nessa disputa a coalizão de forças sociais mostra-se importante para o alcance dessas proposições teológicas distintas.

1.6 Os possíveis antagonismos entre religião e direitos humanos

Ao término deste capítulo queremos recapitular resumidamente os aspectos cruciais para nossa problemática. Primeiro, a religião, assim como demais elementos de configuração social, tende a constituir os sentidos das ações e relações sociais entre indivíduos. Segundo, as religiões que pretendem permanecer existentes precisam exercer a dominação, e para isso

operam no fluxo da dinâmica entre “o mundo” e o campo religioso, em que as religiões que detêm maior força propiciam um imaginário social que conserva a ordem estabelecida. Terceiro, no Brasil temos a evidência de um campo religioso pouco diverso, fortalecendo a ideia da existência de um monopólio das religiões cristãs, em detrimento das demais formas de contemplar a fé ou até mesmo de não contemplá-la. Quarto e último dos pontos a serem lembrados, por mais que a força dominante conservadora religiosa seja majoritária no Brasil e no mundo, é possível que por parte das religiões ou teologias progressistas seja feita a contestação da ordem estabelecida, que muitas vezes causa e faz permanecer as injustiças sociais.

A condução da vida humana, orientada pelos sentidos das esferas de valor da modernidade, abarca relações sociais justificadas, por partes de seus agentes, como práticas e concepções no e de mundo cujo íterim de suas vivências é caracterizado pela busca objetiva do que a racionalização preconiza. Em matéria de religião, diante do que propusemos discutir até o momento, a força de sua legitimidade propicia a dominação dos leigos de acordo com um modo de vida racionalmente esquematizado, evocando a esse modo de vida a condição de única possível.

A questão é que as perspectivas das religiões podem, ao propor – impor – uma conduta de vida, relegar à imoralidade outras condutas religiosas e não religiosas, estas que podem ser divergentes às formas de salvação elaboradas pelas religiões que possuem maior número de adeptos, neste caso, as dominantes.

No quesito econômico, as religiões dominantes naturalizam a injusta distribuição de recursos entre os indivíduos, de modo que seja justificada a má distribuição de renda, a exploração pela força de trabalho e as consequências nefastas disso, como a fome, a pobreza e a criminalidade. Na política, fortalecem grupos hegemônicos, geralmente que defendem interesses particulares e não contemplando pautas coletivas, como a garantia de direitos à grupos minoritários e historicamente discriminados, além disso, tendem a evitar revoltas populares a partir da “domesticação” religiosa. Quanto às manifestações artísticas e culturais, atuam no sentido de desqualificá-las e demonizá-las, por não compor o arcabouço propriamente religioso, inferiorizando uma miríade de culturas e artes de uma sociedade multicultural. Quanto à sexualidade, as religiões dominantes são incessantemente perenes no combate a toda e qualquer aceitação de formas de amor entre pessoas que não respeite os fundamentos religiosos, excluindo, e de certo modo justificando a violência, contra pessoas que não pertencem ao grupo dos heterossexuais, e estigmatizando comportamentos sexuais

que divergem dos propostos pelas religiões de salvação. Para o conhecimento secular, as religiões dominantes mostram-se desafiadoras a qualquer proposição que contrarie seus dogmas, conhecimentos que muitas vezes almejam a libertação, emancipação e autonomia dos indivíduos. Não obstante, as religiões dominantes ao pretenderem manter a dominação, caracterizam toda e qualquer outra religiosidade ou crença como indigna e não correspondente aos mandamentos divinos. Isso promove a intolerância religiosa para com as mais diversas religiões existentes.

Sumariamente, estes são os antagonismos apresentados pela religião em relação aos direitos humanos. Ao percorrermos as argumentações oferecidas pela sociologia da religião, oferecemos uma discussão teórica que ratifica a força orientadora da religião na sociedade, sentidos religiosos que muitas vezes são contrários aos intentos pela valorização de todas as formas de vida humana discriminadas e oprimidas, interesses dos direitos humanos, que lutam historicamente em favor da dignidade da pessoa humana contra os males praticados por sociedades e instituições que produzem e reproduzem a desigualdade e discriminação social.

Se os direitos humanos contribuem para a emancipação social, e se a religião muitas vezes se coloca de forma contrária a isso, a educação e o espaço escolar podem ser objetos de interesse de ambas as partes, seja para propor um ensino tolerante e que valorize a dignidade da pessoa humana, por parte da concepção dos direitos humanos, seja, como visto até aqui, como instrumento para cooptação de fiéis e fortalecimento de religiões que podem instigar, por conta de seus pressupostos, o preconceito, a discriminação e o desrespeito à diversidade da vida.

Nesse sentido, continuaremos a discussão enfocando os debates em torno da educação *em e para* os direitos humanos, da laicidade do Estado e das investidas religiosas na educação brasileira. Desse modo, poderemos visualizar como a condução da vida religiosa e as proposições educacionais de valorização humana podem estar numa tensão constante.

2. DIREITOS HUMANOS E LAICIDADE: A QUESTÃO DO CAMPO EDUCACIONAL

O que se pretende discutir neste capítulo são as interfaces entre os conceitos e práticas constituídos pelo que se refere à noção de direitos humanos e a proposição de laicidade do Estado brasileiro, juntamente com apontamentos de suas problemáticas teóricas e políticas. A reflexão que aqui se pretende entre ambos os temas – direitos humanos e laicidade – é importante para ponderarmos sobre a situação das escolas brasileiras e as incomensuráveis formas de relação com as religiões que em nosso território se hospedam e manifestam suas religiosidades, seja no âmbito privado ou público.

Veremos que os conceitos de direitos humanos e laicidade possuem uma afinidade que não está isenta de questionamentos produtivamente críticos no que diz respeito à essência de ambas as suas significações, e concomitantemente, as orientações políticas que delas se originam. Considerar a laicidade como uma proposição política, ultrapassando os limites reflexivos sobre a educação e a escola, incluindo outras instituições sociais, mostra-se como uma importante especificidade normativa do Estado brasileiro – ressalvadas suas limitações práticas – para a garantia e defesa dos direitos humanos.

De todo modo, é importante verificar que no cenário brasileiro, a garantia da dignidade da pessoa humana está concatenada à promoção dos direitos humanos em direcionamentos institucionais, como a educação; e à laicidade das organizações públicas, em especial as escolas.

Propondo discutir as relações entre direitos humanos, laicidade e educação, no interesse de elaborarmos uma base oriunda da literatura acadêmica que propicie uma análise da presença religiosa na escola, traçamos neste capítulo uma discussão que inicia com uma apresentação mais geral sobre os direitos humanos e laicidade, apontando posteriormente suas violações e problemáticas no Brasil no que concernem as questões religiosas, que nos justifica pensar os porquês de uma educação “em” e “para” os direitos humanos, que incide, na continuação do raciocínio proposto, em verificar a violações ocorrentes de caráter religioso nestes espaços escolares. Dito de outra forma, pretendemos mostrar como o tema de direitos humanos englobando a sociedade, de modo geral, pode resultar nos motivos para se discutir direitos humanos na escola, e analisar a possibilidades e limites neste espaço educativo – não obstante, podemos elencar também discussões sobre saúde, direito, ciência, e entre outras

esferas da sociedade cuja interferência religiosa e dos direitos humanos é ocorrente –, sempre no âmbito de maior interesse para esta pesquisa, isto é, a relação entre educação e religião.

2.1 A substancial relação entre direitos humanos e laicidade no Brasil

A discussão dos direitos humanos é extensa e abrange um leque de problemas. Não se trata simplesmente de um discurso em prol da dignidade da pessoa humana que está finalizado e tecnicamente arquitetado para uma pessoa, organização ou instituição pública e privada, compromissada pela luta contra a desigualdade e discriminação, possa pô-lo em prática. Na verdade, trata-se de um debate que abrange os campos da filosofia, das ciências humanas, sociais, exatas e biológicas, na sua notável característica, e imprescindibilidade, como afirma Bobbio (2004), de manter-se em aberto, sobretudo para sua infindável necessidade de sobressair de seus próprios paradigmas⁴². Mas de início, é contributiva e afirmação de Comparato do que se pode compreender pelo significado da trajetória histórica e dos embates sociais que o conceito de direitos humanos percorreu, até angariar considerável espaço como elemento crucial pela reivindicação da dignidade humana:

[...] a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO, 2013, p. 13).

Esta sem dúvidas é uma máxima que traduz o escopo dos direitos humanos na atualidade, porém, não foi um resultado proveniente apenas de abstrações filosóficas. A história dos direitos humanos, em categorias de gerações, revela um percurso inundado por acontecimentos, muitos deles aviltantes à humanidade, que marcaram a reflexão do que veio a ser entendido, a menos de cem anos de hoje, como dignidade humana e suas ponderações inerentes à sua defesa. Vale conferir este percurso e as discussões delas originadas e orquestradas a fim de galgar êxito na compreensão do significado de dignidade humana. Desse modo, será possível entender como os direitos humanos e a laicidade se entrelaçam

⁴² Além de indicarmos Bobbio como um importante teórico dos direitos humanos, indicamos o artigo de Lopes (2011), que faz uma interpretação das ideias deste pensador italiano.

quando se pensa em garantias para a plena existência das múltiplas possibilidades de “ser” e pensar – mais precisamente na modernidade ocidental⁴³.

O curso da história sobre a compreensão da dignidade humana tem seu início marcado por mudanças de concepções religiosas, ocorridas no período Axial (entre os séculos VIII e II a.C.), principalmente porque a filosofia começa a ganhar o campo que antes era composto pela hegemonia dos saberes mitológicos tradicionais, e nesta mudança a razão começa a sobrepor as explicações baseadas na fé ou magia. Com isso, inicia-se a supressão do poder instituído simbolicamente a partir dos mitos religiosos pelo poder do próprio povo, visto que, naquele momento, “o indivíduo ousa exercer a sua faculdade de crítica racional da realidade” (COMPARATO, 2013, p. 21). As religiões, como forma de reação, deixam de basear suas práticas em rituais e fantasias e passa a racionalizar suas ações, isto é, a base para as práticas religiosas deixa de ser um “mundo encantado” para constituir uma ética propriamente humana, cuja fé agora está num mundo transcendente, em que os “deuses” não poderiam ser representantes políticos, por exemplo⁴⁴. A racionalização por parte da religião desemboca num cristianismo forte o suficiente para extrapolar os limites das fronteiras entre as nações, enfocando a propagação do culto a um único Deus, onde, de acordo com Comparato (2013, p. 23), levou-se “[...] às últimas consequências o ensinamento ecumênico de Isaías, envolvendo-o na exigência de amor universal”:

Em suma, é a partir do período axial que, pela primeira vez na História, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais. Lançavam-se, assim, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais, porque a ele inerentes (COMPARATO, 2013, p. 23-24).

A ética das religiões racionalizadas, no período Axial, lançou as bases para uma forma de ver os seres humanos como iguais, ainda que Comparato (2013, p. 24) afirme que “foram

⁴³ Esta relativização da pertinência da laicidade e dos direitos humanos no ocidente e no oriente se deve as complexas diferenças culturais, econômicas, políticas e religiosas que o mundo oriental apresenta, mostrando-se um exercício interpretativo no que diz respeito às possibilidades e limites da inserção de um Estado laico no oriente tal qual existe no ocidente. Por exemplo, seria inconcebível um modelo de laicidade francesa ser instalado *tout court* em países como o Afeganistão ou Israel. Não se trata de um tema a ser discutido neste trabalho, mas Sousa Santos (2006; 2013; 2014) apresenta reflexões a respeito interessantes à compreensão deste problema.

⁴⁴ Este fenômeno pode ser explicado através do conceito de “desencantamento do mundo” proposto por Max Weber, cujo tema já fizemos uma breve explanação no primeiro capítulo (WEBER, 1974; 1999; PIERUCCI, 2013; SELL, 2013; SCHLUCHTER, 2014).

necessários vinte e cinco séculos para que a primeira organização internacional a englobar a quase totalidade dos povos da Terra proclamasse, na abertura de uma Declaração Universal de Direitos Humanos, que ‘todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos’”. Se no primeiro momento é interessante refletir sobre a participação das religiões nas inovadoras propostas de conceber todos os seres humanos como inerentes à dignidade e igualdade de vida, por outro, a extensa trajetória que a humanidade percorreu assevera os desafios para legitimar essa proposição, sendo reconhecida, na contemporaneidade, por parcela majoritária de nações no mundo. No decorrer da história, a religião, bem como outras instituições sociais, não pode ser analisada inextricavelmente como contrária ou favorável à concepção da construção dos direitos humanos, pois o processo foi dialético, e as posições religiosas, a exemplo, foram diferentes de acordo com cada contexto histórico-social.

Conforme aponta Comparato (2013), temos que considerar que a igualdade entre os homens – e quiçá mulheres – que o cristianismo afirmava continha uma série de distinções. A diferenciação que o cristianismo defendia contradiz uma defesa plena de dignidade humana, pois aceitou em longa data, naturalizando em suas práticas religiosas e políticas posições em favor da escravidão, da inferioridade da mulher e da superioridade étnica dos colonizadores europeus em relação aos demais habitantes do globo.

Isto ocorreu porque para que o processo de evangelização tivesse êxito, um esforço teológico, em especial àqueles ligados à Igreja Católica, no período medieval, teve de elaborar uma naturalização social em que era possível afirmar a igualdade entre os homens com a possibilidade de diferenciá-los. O resultado disso foi que, mesmo com a existência da afirmação de certas diferenças que denegriam determinados humanos, a concepção de “pessoa” aí originada marcou o início da discussão sobre igualdade, “e é essa igualdade de essência da pessoa que forma o núcleo do conceito universal de direitos humanos” (COMPARATO, 2013, p. 32).

A filosofia proposta por Immanuel Kant (1724-1804) também abarcou a elaboração teórica e conceitual de pessoa, argumentando em favor de uma visão de todo indivíduo da espécie humana como sujeito de direitos. Comparato afirma que o primeiro postulado ético elaborado por Kant “[...] é o que só o ser racional possui a faculdade de agir segundo a representação de leis ou princípios; só um ser racional tem vontade, que é uma espécie de razão denominada razão prática”. A capacidade de discernimento das ações resulta em proposituras de ação segundo uma vontade em termos práticos, que podem ser classificadas em duas formas de imperativo: o hipotético, como caminho pelo qual se pretende atingir um

objetivo; e o categórico, que é uma ação “[...] necessária por si mesma, sem relação com finalidade alguma, exterior a ela” (2013, p. 33). O *insight* proposto pelo filósofo alemão, portanto, é que os tipos de imperativos resultam em formas de visualizar e discernir a respeito de “coisas” e “pessoas”. Os seres humanos não podem ser utilizados como meio para conseguir o que se deseja, tidos como instrumentos destituídos de racionalidade, liberdade e autonomia, isto é, enquanto o imperativo hipotético destina-se às “coisas” irracionais ou materiais, o imperativo categórico, cuja vontade e finalidade não se pretendem como meio, mas como seu próprio propósito, oferece um modo de apreciar a dignidade humana inalienável como objeto de uso. “Daí decorre, como assinalou o filósofo, que todo homem tem *dignidade* e não um *preço*, como as coisas” (COMPARATO, 2013, p. 34). Uma afirmação importante para a futura concepção de direitos humanos, visto sua defesa contra a exploração e a objetificação humana.

Assim sendo, a proposição kantiana afirma que homens e mulheres enquanto seres racionais e autônomos devem elaborar, com base no imperativo categórico, suas próprias condutas morais e respeitá-las de tal modo que estas se tornem condutas apreciadas como leis gerais⁴⁵. Racional em Immanuel Kant não se designa o sentido comum do termo, tendo como contraposição a irracionalidade, vai além, pois “[...] significa que está presente uma força normativa segundo a qual o relevante na ação do agente não é como ele ‘quer’ agir, mas como ele ‘deve’ racionalmente agir. Ou seja, a normatividade dos juízos morais, de acordo com uma racionalidade prática, implica a ideia de considerações racionais”. Não se trata então de formas de agir particulares, mas uma justificação filosófica moral que é universal e subsidia o estabelecimento de “[...] uma linha divisória inalterável entre o moralmente permissível e o moralmente condenável” (LUNARDI, 2011, p. 205).

Lunardi (2011, p. 203) afirma que “a ‘ideia de razão prática kantiana’ é fundamental para as tentativas contemporâneas de legitimação dos direitos humanos”, pois a autonomia que o homem possui enquanto ser instituído de razão garante as condições para elaborar sua própria conduta ética, de legislar em favor de uma convivência harmônica, diferentemente de coisas ou de animais irracionais, cujo destino está atrelado ao acaso ou sobrepujado pela sua utilidade. E a dignidade humana é necessária para que a razão prática seja possível, pois para que haja uma conduta ética e moral que seja universalmente reconhecida, os indivíduos

⁴⁵ Comparato (2013, p. 34, grifo do autor) cita uma célebre frase de Kant que esclarece este ponto: “*age unicamente segundo a máxima, pela qual tu possas querer, ao mesmo tempo que ela se transforme em lei geral*”.

necessitam da autonomia para agir e ter a capacidade de discernimento e escolha, bem como ser autônomo para impor a si mesmo certas restrições morais tendo em vista um bem geral.

Partindo de Kant, Comparato (2013) afirma que o princípio do imperativo categórico para teorizar a respeito da pessoa implica não apenas evitar prejudicar, mas também criar as condições para a valorização da vida e da dignidade, no exercício da razão prática.

Com isso, e após a contribuição kantiana, os debates sobre a “pessoa” ganha novas perspectivas, como a importância dos valores das ações humanas como critério para a legislação universal, não esquecendo que o homem, diante de sua autonomia, deve voluntariamente submeter-se a essas normas. Esses valores, criados pela própria humanidade, guia os princípios gerais de convivência, o que influencia com veemência a teoria jurídica, pois são estes valores que orientam a elaboração de leis para a convivência, onde nem sempre são acatados pelo Estado, legitimador das normas legislativas.

Por fim, a última etapa sobre a discussão do conceito de “pessoa” provém do existencialismo e de suas críticas à despersonalização do homem na contemporaneidade capitalista, advogando que o homem não deve ser vislumbrado a partir de seus “papéis sociais”, pois não representa plenamente sua essência. Esta última reflexão sobre o conceito de pessoa mostrou-se nodal para a teoria jurídica e os direitos humanos:

O caráter único e insubstituível de cada ser humano, portador de um valor próprio, veio demonstrar que a dignidade da pessoa existe singularmente em todo o indivíduo; [...].

Por derradeiro, não se pode deixar de observar que as reflexões da filosofia contemporânea sobre a essência histórica da pessoa humana, conjugadas à comprovação do fundamento científico da evolução biológica, deram sólido fundamento à tese do caráter histórico (mas não meramente convencional) dos direitos humanos, tornando portanto sem sentido a tradicional querela entre partidários de um direito natural estático e imutável e os defensores do positivismo jurídico, para os quais fora do Estado não há direito (COMPARATO, 2013, p. 43-44).

Aqui há uma afirmação que enfatiza os acontecimentos históricos como forma de se pensar o sentido e a evolução dos direitos humanos, incluso os debates sobre “pessoa” já comentados. Muitos dos acontecimentos históricos que suscitaram a discussão sobre dignidade humana são retratos de uma sociedade que precisava refletir sobre suas condutas temerárias à convivência. Portanto, a compreensão da dignidade humana muitas vezes só foi lembrada após acontecimentos desumanos, sobretudo àqueles que apresentaram a potencialidade destrutiva e odiosa da humanidade:

[...] a compreensão da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos, no curso da História, tem sido, em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral. A cada grande surto de violência, os homens recuam, horrorizados, à vista da ignomínia que afinal se abre claramente diante de seus olhos; e o remorso pelas torturas, pelas mutilações em massa, pelos massacres coletivos e pelas explorações aviltantes faz nascer nas consciências, agora purificadas, a exigência de novas regras de uma vida mais digna para todos (COMPARATO, 2013, p. 50).

Diante de posições filosóficas e teológicas sobre o conceito de pessoa e igualdade que se firmaram no decorrer do tempo, Comparato propõe “gerações” para compreender a “afirmação histórica dos direitos humanos”, vide algumas características que cada período que esse processo apresenta⁴⁶. Basicamente hoje se considera que há três gerações de direitos com a proposta de uma quarta geração. A primeira geração, “[...] reflexos da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789, caracterizam-se justamente pela conquista dos direitos civis e políticos” (FAISTING, 2015, p. 02, grifo do autor), que afirmaram a garantia de liberdade individual bem como a desconcentração de poder, destinando-o a decisão do povo.

A referida geração [a primeira] de direitos encontra sua raiz especialmente no revolucionário movimento iluminista e jusnaturalista dos séculos XVII e XVIII que, embebidos de racionalismo, apontavam para a finalidade essencial não-interventiva do Estado através da libertação do indivíduo pelo revigoramento do pacto social, tendo as revoluções liberais do final do século XVIII marcado o início da positivação das reivindicações burguesas nas primeiras Constituições do mundo ocidental (MARQUES, 2007, p. 39).

Essa geração de direitos fora elaborada na contramão da utilização do poder para o beneficiamento de um grupo ou classe que o governava, exigindo que o poder deveria ser compartilhado e destinado ao bem comum e geral. Em “[...] uma época de profundo questionamento das certezas tradicionais” (COMPARATO, 2013, p. 60) as pessoas desvencilharam-se das ordens instituídas pelas instituições que emanavam poder – como, por exemplo, a religião e a família –, afirmando-se livres para decidirem sobre suas liberdades individuais e políticas – daí uma relação com a proposta de autonomia em Kant.

⁴⁶ Contudo, Faisting (2015) ressalva que existem críticas sobre a proposta de gerações de direitos, isto porque essa esquematização tende a tornar as garantias de direitos como sucessoras de outros direitos já conquistados, o que não reflete a realidade. Para evitar interpretações equivocadas, deve-se entender “gerações de direitos” como um processo acumulativo e expansivo de direitos, e não uma superação de paradigmas entre gerações.

Mas a primeira geração de direitos continha limitações para dignidade humana em sociedade, isto porque a mera autonomia de decisão isenta dos ordenamentos institucionais não angariou a plenitude da vida, pois a configuração capitalista da sociedade resultou na proletarianização agravante de um enorme número de pessoas, que suscitou contestações⁴⁷ da ordem estabelecida pelo ideário liberal. Disso resulta outra geração de direitos humanos:

[...] os direitos de segunda geração - sociais, econômicos e culturais - surgem como legado do socialismo e da crítica ao direito “formal” e não efetivo proclamado pelas declarações liberais. Trata-se do direito de crédito do indivíduo de participar daquilo que é construído de forma coletiva. Surgem quando padrões básicos de educação, saúde, bem estar e segurança passam a ser reconhecidos como fundamentais na vida dos cidadãos e prioritários para o exercício das dimensões civil e política da cidadania (FAISTING, 2015, p. 02).

A segunda geração de direitos não contempla de forma abstrata todos os seres humanos. Em detrimento ao sistema capitalista, os interesses dos direitos sociais, econômicos e culturais voltam-se para o atendimento de grupos em estado de vulnerabilidade, como aqueles excluídos pela falta de trabalho, os marginalizados pelas instituições sociais e àqueles que sofrem das mazelas da produção capitalista. Nesse sentido, é evidente que a segunda geração foi elaborada tendo o capitalismo como tese para suas reivindicações (COMPARATO, 2013; MARQUES, 2007).

A terceira geração de direitos se refere, conforme Faisting (2015, p. 03), aos direitos “[...] coletivos ou humanitários, ou direitos humanos propriamente ditos [...]. São os direitos de autodeterminação dos povos, de desenvolvimento e paz, de um meio ambiente sustentável, além dos chamados direitos difusos e das minorias [...]”. Estes surgem após as graves atrocidades cometidas no período da 2ª Guerra Mundial (1939-1945):

Ao emergir da Segunda Guerra Mundial, após três lustros de massacres e atrocidades de toda sorte, iniciados com o fortalecimento do totalitarismo estatal nos anos 30, a humanidade compreendeu, mais do que em qualquer outra época da História, o valor supremo da dignidade humana. O sofrimento como matriz da compreensão do mundo e dos homens, segundo a lição luminosa da sabedoria grega, veio aprofundar a afirmação histórica dos direitos humanos (COMPARATO, 2013, p. 68-69).

⁴⁷ Essas contestações se referem às revoluções que pautavam e organização proposta pelo sistema capitalista liberal. Segundo Comparato (2013, p. 66), “o reconhecimento dos direitos humanos de caráter econômico e social foi o principal benefício que a humanidade recolheu do movimento socialista, iniciado na primeira metade do século XIX”.

Numa interpretação dos escritos de Hannah Arendt, Lafer (1997) aponta que o genocídio organizado pelas experiências totalitárias é a prova cabal de que os seres humanos, em determinadas circunstâncias políticas e sociais, podem ser considerados como não humanos, como entes descartáveis. Este episódio do século XX marcou a mais profunda reflexão sobre as consequências da destrutividade humana, e, por conseguinte, uma reação ao nível para superá-la⁴⁸.

Findada a 2ª Guerra Mundial, um grupo de Estado-nações elaboraram um documento que viria a ser a representação máxima de um consenso acerca do que seriam as indicações para a efetivação da dignidade da pessoa humana em âmbito internacional: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) aprovada pelas Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Como ressalta Piovesan (2005), a DUDH, além de propor uma gramática inovadora para a dignidade humana, oferece outros modos de integrar em todos os povos e nações os princípios dos direitos humanos:

Ao adotar o prisma histórico, cabe realçar que a Declaração de 1948 inovou extraordinariamente a gramática dos direitos humanos, ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade (PIOVESAN, 2005, p. 44-45).

Bobbio (2004, p. 17) aponta que a declaração representou “[...] a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, por tanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade”. Faisting (2015) assinala que a DUDH representa um acontecimento fundamental para entender o que são direitos humanos, como se este documento condensasse todo o processo histórico até a afirmação deste conceito como universal⁴⁹. O que faremos, nesse sentido, é

⁴⁸ Lafer (1997), analisando as posições de arendtianas sobre os direitos humanos, apresenta algumas possibilidades para sua reconstrução, tanto sobre seus fundamentos, quanto sobre as ações políticas para assegurá-los, partindo especialmente da problematização do genocídio e das resultados catastróficos dos regimes totalitários experimentados no mundo.

⁴⁹ Como afirmamos, é possível apresentar três gerações de direitos com a proposição de uma quarta, está última pensada após a DUDH de 1948. Marques (2007) aponta que nesta geração a questão do patrimônio genético e as

centrar nossa discussão a partir deste documento, para compreender as consequências decorrentes no Brasil e sua relação com a laicidade⁵⁰.

Com a DUDH como texto principal em relação à contemporaneidade dos direitos humanos, o seu conceito ainda não pode ser traduzido em um significado estático, justamente porque a declaração assume uma perspectiva histórica que atende os anseios do seu tempo. Todavia, os 30 artigos que a compõem são significativos para entender o que a gramática dos direitos humanos busca alcançar de modo universal. Os dois primeiros artigos – o primeiro já mencionado no início deste capítulo – mostram a capacidade do documento em englobar todos os seres humanos da terra como igualmente detentores de dignidade e direitos.

Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, **religião**, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania (NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 02-03, grifo nosso).

Os outros vinte e oito artigos da declaração são específicos, abordando temas como o direito à vida; a proibição da escravidão e da tortura; o reconhecimento e proteção perante a lei; a defesa contra prisões, detenções e exílios arbitrários; a garantia de audiência justa contra quaisquer acusações que for apontado a um ser humano, sem que este seja considerado criminoso previamente, mas sim inocente até que se prove o contrário; o direito à vida privada, sem interferências contra o que pode ferir a reputação dos indivíduos; a liberdade de locomoção e residência entre as fronteiras dos Estados; o direito à asilo contra perseguições, exceto quando quem o procura feriu a gênese da DUDH; o direito à nacionalidade; o direito ao matrimônio, de acordo com as especificidades para um casamento digno; o direito à propriedade; o direito à liberdade de expressão e opinião; a possibilidade da criação e participação de uma associação; o direito a participação política e pleno gozo dos serviços

pesquisas na área da biologia humana ficam em evidência, diante de acontecimentos que podem ser considerados violação de direitos humanos nesta natureza.

⁵⁰ Está ressalva é necessária diante de outros documentos importantes para compreender o sentido histórico da afirmação dos direitos humanos, em especial os que Comparato (2013) apresenta em sua obra, mas que fogem do enfoque deste trabalho.

públicos de seu país; a garantia da segurança social; o direito à justas condições de trabalho; o direito ao descanso e lazer; o direito à saúde e bem estar; a garantia da instrução, bem como suas características para a promoção da paz; a participação da vida cultural e científica, bem como a possibilidade de usufruir dos benefícios provenientes da conhecimento aplicado; e os deveres que cada pessoa possui com sua nação e com o mundo. Ao fim da DUDH, fica claro que nenhum Estado-nação poderá interpretar os objetivos da declaração de modo a destruir os direitos estabelecidos pelo documento.

A liberdade religiosa, como visto no artigo segundo, também é um dos direitos defendidos pela DUDH, além de outros, importantes para um convívio harmônico em sociedade. Especificamente no artigo dezesseis e vinte e seis há outras menções sobre a questão da religião. O primeiro aponta que “todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião [...]”, portanto temos aqui a afirmação que a diversidade religiosa é um direito humano, além disso, o artigo continua afirmando sobre as garantias da liberdade de escolha religiosa, visto que “[...] este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular” (NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 04).

As reflexões e posicionamentos das Nações Unidas acerca do tema religião não ficaram encerradas apenas neste artigo da declaração, juntamente com suas proposições gerais de dignidade humana. Diante da complexidade do problema, sobretudo pelas críticas advindas do mundo muçulmano sobre a DUDH, criticando sua base “[...] eivada de conceitos cristãos e que, portanto, não se aplica a toda a humanidade” (SILVA, 2007a, p. 22-23), foi apresentada em 25 de novembro de 1981 a “Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções” (NAÇÕES UNIDAS, 1981).

Esta declaração explora com maior ênfase as questões que envolvem as múltiplas religiões e religiosidades existentes, e a liberdade de professá-las sem que tal exercício exclua os direitos inerentes a outras manifestações religiosas ou convicções distintas⁵¹. Silva (2007a) lembra de alguns artigos em especial desta declaração. O artigo primeiro enfatiza a liberdade religiosa, a impossibilidade de uma pessoa ser coagida por motivo religioso e as implicações das leis de cada ação quanto à manifestação religiosa para resguardar o “segurança, a ordem, a

⁵¹ Para Bobbio (2004, p. 14), “o direito à liberdade religiosa consiste no direito a professar qualquer religião ou a não professar nenhuma”.

saúde ou a moral pública ou os direitos e liberdades fundamentais dos demais”. O artigo segundo afirma que “ninguém será objeto de discriminação por motivos de religião ou convicções por parte de nenhum estado, instituição, grupo de pessoas ou particulares” (NAÇÕES UNIDAS, 1981, s/p). O quarto artigo delega ao Estado a responsabilidade para afirmar a liberdade religiosa bem como combater ou impedir a discriminação por motivo religioso. O último artigo que Silva destaca é o sexto, que especifica às atividades ressalvadas pela liberdade religiosa:

Artigo 6º [...] o direito à liberdade de pensamento, de consciência, de religião ou de convicções compreenderá especialmente as seguintes liberdades:

- a) A de praticar o culto e o de celebrar reuniões sobre a religião ou as convicções, e de fundar e manter lugares para esses fins.
- b) A de fundar e manter instituições de beneficência ou humanitárias adequadas.
- c) A de confeccionar, adquirir e utilizar em quantidade suficiente os artigos e materiais necessários para os ritos e costumes de uma religião ou convicção.
- d) A de escrever, publicar e difundir publicações pertinentes a essas esferas.
- e) A de ensinar a religião ou as convicções em lugares aptos para esses fins.**
- f) A de solicitar e receber contribuições voluntárias financeiras e de outro tipo de particulares e instituições;
- g) A de capacitar, nomear, eleger e designar por sucessão os dirigentes que correspondam segundo as necessidades e normas de qualquer religião ou convicção.
- h) A de observar dias de descanso e de comemorar festividades e cerimônias de acordo com os preceitos de uma religião ou convicção.
- i) A de estabelecer e manter comunicações com indivíduos e comunidades sobre questões de religião ou convicções no âmbito nacional ou internacional. (NAÇÕES UNIDAS, 1981, s/p, grifo nosso).

Salienta-se que este documento é importante para discernir quais são as possibilidades de manifestações religiosas, respeitando a liberdade de crença e convicção. Destacamos o item que trata sobre o ensino porque ele aponta uma manifestação religiosa importante para nossa discussão, qual seja, a possibilidade de ensinar uma religião em espaços condizentes com essa prática. Portanto, é pertinente compreender que o direito de ensinar uma religião não está fora do escopo da liberdade religiosa, mas problematizar suas implicações, dentre outros tipos de manifestações das religiosidades, nos parece necessário⁵².

⁵² Nesse sentido, discutiremos essa questão com maior ênfase nos tópicos subsequentes. Mencionar como a discussão do capítulo possui coesão em toda sua extensão ajuda a compreender a lógica implícita entre abordar direitos humanos, laicidade e religião de modo macro, por exemplo questões gerais do espaço público e privado, e micro, como o enfoque nas escolas.

Seguindo em ordem cronológica, conforme Silva (2007a), a mesma preocupação das Nações Unidas em elaborar uma declaração que impunha as bases para a compreensão da liberdade religiosa foi destinado ao entendimento sobre tolerância e intolerância. Neste sentido, outro documento que vale citar para entender os princípios regidos pelas Nações Unidas no tocante às questões sobre direitos humanos é a “Declaração de Princípios sobre a Tolerância”, aprovada em Paris no dia 16 de novembro de 1995. O primeiro artigo desta declaração define, para as Nações Unidas, o que significa tolerância:

Artigo 1º - Significado da tolerância

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. **É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença.** A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

1.2 A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. **A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado.**

1.3 **A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural),** da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos.

1.4 Em consonância ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, **nem renunciar às próprias convicções,** nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus **valores,** têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. **Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem** (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 11-12, grifos nossos).

Quando a declaração define o significado de tolerância, em conjunto aponta o que seria a intolerância, além de inserir a importância de reconhecer a dignidade da pessoa humana e a vigência dos direitos universais. Não obstante, os destaques que fizemos no artigo da declaração acima podem ser úteis para compreender a tolerância perante a diversidade e liberdade de manifestação religiosa. É lembrado várias vezes a tolerância como a aceitação de um “outro”, nas suas múltiplas possibilidades, inclusive culturais, que engendram as religiões,

crenças e descrenças. Fischmann (2001, p. 70) destaca que esta declaração, embasada por outras elaboradas pelas Nações Unidas, “[...] engloba o respeito à liberdade de pensamento e de crença, assim como à diversidade de aparência física, de modo de expressar-se, de comportamento e de valores”.

A autora ainda aponta, interpretando Bobbio, que há boas razões para a prática da tolerância. A primeira razão seria porque tanto opressor como oprimido teriam vantagens em tolerar um e o outro, ainda que por motivos estratégicos de ambos. A segunda razão é embasada na filosofia kantiana de ação em busca da paz universal. E a terceira razão seria o dever ético de considerar todos os indivíduos como dignos de direitos e liberdade. A tolerância, portanto, é um conceito e um exercício inerente aos direitos humanos (FISCHMANN, 2001).

Porém, há um quesito que deve ser lembrado quanto a estas declarações. Silva (2007a, p. 27) afirma que “os documentos chamam atenção para a responsabilidade do Estado na promoção e divulgação da tolerância” e que “nada disso será eficaz se o Estado não criar condições e leis para que esta realidade aconteça [...]” (2007, p. 25). Assim como a “Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções”, a “Declaração de Princípios sobre a Tolerância” aponta que os Estados-nação devem criar mecanismos para a efetivação do que foi apontado como imprescindível para o convívio social, isto é, fazer com que o que está disposto nas declarações das Nações Unidas tenha efeito político e jurídico em cada país. Esta proposição é crucial para que haja realmente a intersecção do que é proposto pelos direitos humanos na organização jurídica da vida.

Esse limite das propostas dos direitos humanos sobre a legislação e propostas políticas dos países pode ser entendido de duas maneiras, ainda que não contraditórias. A primeira é oferecida por Bobbio (2004), que faz uma distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais. Para ele, direitos humanos são “[...] coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos” (BOBBIO, 2004, p. 12), isto é, algo que se almeja num âmbito social, em especial a estrutura das normas e leis dos Estados. Já por direitos fundamentais entende-se, segundo Comparato (2013, p. 71), os “[...] direitos humanos reconhecidos como tais pelas autoridades às quais se atribui o poder político de editar normas, [...] são os direitos humanos positivados nas Constituições, nas leis, nos tratados internacionais”. Comparato também afirma que outra terminologia pode ser aplicada, como

direitos fundamentais típicos e atípicos, estes últimos correspondente ao que se entende pelos direitos humanos que são almejados mesmo ainda não garantidos legalmente pelas nações. Em suma, conforme a explicitação de Lopes:

[...] direitos humanos são os princípios que resumem a concepção de uma convivência digna, livre e igual de todos os seres humanos, válidos para todos os povos e em todos os tempos, enquanto os direitos fundamentais são os direitos da pessoa (física ou jurídica) constitucionalmente garantidos e limitados espacial e temporalmente (2011, p. 11).

Por isso é preciso lembrar que os direitos humanos não são necessariamente proposições acatadas pela legislação e exercício político e público dos Estados. Trata-se mais de uma proposta do que uma implicação direta no ordenamento jurídico e político dos países, uma orientação proposta pelas Nações Unidas que contribuiria para a efetivação dos direitos humanos em todas as nações.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) demonstra como é possível que sejam acatadas as propostas dos direitos humanos na composição das normas que um conjunto de grupos da sociedade, em intenso debate, articulará para o Estado. Conforme aponta Adorno “[...] é inegável que os direitos humanos constituem a espinha dorsal da Constituição de 1988. Ela afirma que a República Federativa do Brasil constitui um Estado democrático de direito, fundado, além da soberania e da cidadania, na dignidade da pessoa humana e no pluralismo político” (2010, p. 08-09). Esta Constituição, por conta de demonstrar intenções progressistas e comprometidas com a garantia de direitos, ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. Neste documento os direitos humanos transcenderam os limites de uma proposição e veio a se tornar uma diretriz política, sob a força da lei, do Estado brasileiro⁵³.

É propriamente na CF brasileira que temos umas das provas da relação entre direitos humanos com os direitos fundamentais, sobretudo, pensando em nosso recorte temático, os trechos em que se trata sobre liberdade e manifestação religiosa. Em seu artigo primeiro há a menção da dignidade humana como um de seus fundamentos, e no quinto a afirmação de que todos os brasileiros serão tratados igualmente perante a lei. O tema religião ganha destaque no

⁵³ Mesmo com um texto considerado bem articulado com interesses de acordos internacionais para os direitos humanos, Johnson (2011) aponta que correntes conservadoras no Brasil, além de defensores de uma política orientada sob a égide neoliberal, consideram a nova CF impossível de se realizar na prática, pois além de se mostrar um documento contrário aos interesses econômicos dominantes, postulava ações cuja condições financeiras do país não conseguiriam materializar.

inciso sexto deste mesmo artigo, onde se menciona que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”, no inciso oitavo é firmado que “ninguém será privado de direitos por **motivo de crença religiosa** ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei” (BRASIL, 2012, p. 13, grifo nosso). Essas ocorrências na Constituição deixam claro que o Brasil concebe a religião a partir do enfoque dos direitos humanos pensando a pessoa humana, protegendo a liberdade de crença ou descrença – levando em conta que também é mencionado as convicções filosóficas. Além das orientações destinadas ao convívio entre indivíduos, há também a recomendação quanto à organização do Estado e sua relação com as religiões, descrito no artigo dezenove:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
 I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
 II – recusar fé aos documentos públicos;
 III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si (BRASIL, 2012, p. 25).

Este artigo é fundamental para compreender a divisão entre o poder público e as instituições religiosas, ditando seus espaços de atuação e influência direta, vindo a ser um indicativo de que o Estado brasileiro é laico⁵⁴. Deste modo, diante deste e das outras menções constitucionais sobre religião, podemos visualizar a substancial relação entre os direitos humanos e a laicidade no Brasil. Substancial porque o imbricamento entre as proposições dos direitos humanos e as implicações da laicidade no país aponta para a efetivação e defesa de uma série de direitos em que a religião pode interferir ou ser de fato o objeto de apreciação.

Mas o que vem a significar o termo laicidade? Vejamos primeiramente a etimologia da palavra segundo Ranquetat Júnior:

⁵⁴ Conforme salienta Diniz e Lionço (2010) e Ranquetat Júnior (2008), para compreender o que é laicidade ou Estado Laico é preciso saber diferença entre este conceito e o de secularização. Como discutimos este último termo no capítulo anterior, não se faz necessário tecer maiores considerações, todavia, vale a afirmação de que “a depender das tradições políticas e culturais dos países, é possível que uma sociedade seja secular, porém não normativamente laica; ou que preveja a separação entre Estado e religiões, apesar de pouco secularizada” (DINIZ e LIONÇO, 2010, p. 11-12).

A expressão laicidade deriva do termo laico, leigo. Etimologicamente laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso, àquilo que é clerical (2008, p. 63, grifos do autor).

Quanto ao seu significado, conforme Diniz e Lionço (2010, p. 12, grifo nosso), “a laicidade deve ser entendida como um dispositivo político que organiza as instituições básicas do Estado, tais como as cortes, os hospitais e as **escolas públicas**, e regula seus funcionamentos quanto à separação entre a ordem secular e os valores religiosos”. Rinck (2015, p. 195), afirma que laicidade é “[...] uma doutrina que representa uma relação de independência entre o homem, a sociedade, mas principalmente o Estado, de qualquer influência religiosa ou eclesiástica”. Para Ranquetat Júnior, “[...] a laicidade é um processo social estreitamente relacionado com a esfera política. Refere-se à formação de um Estado desvinculado de qualquer grupo religioso e de um espaço público neutro em matéria religiosa” (2008, p. 63). Já Lacerda (2014, p. 181, grifos do autor) explica que “a idéia básica da laicidade é bastante simples: *grosso modo*, ela consiste em que o Estado não professa nem favorece (nem pode professar ou favorecer) nenhuma religião”, e isto faz com que o Estado não tenha uma religião oficial, nem que os cidadãos do país necessitem serem adeptos de uma religião específica, pois não há a existência de sanções por conta da escolha de pertença religiosa, bem como de escolher não pertencer a nenhuma. Para Mariano, o conceito de laicidade é assim definido:

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

Feito este compêndio de definições do que é possível entender por laicidade, temos vários pontos os quais os autores entram em acordo. Portanto, é possível afirmar que a laicidade é um dispositivo político que impede a prática de interesses religiosos por via das atividades institucionais do Estado, eximindo o povo à obrigação de pertencer a uma doutrina ou crença religiosa específica, garantindo a livre manifestação religiosa sem que isso

influencie os interesses propriamente públicos. Isto é um princípio inerente à autonomia dos povos e de sua estrutura governamental, legislativa e jurídica. Neste sentido, ressalta-se que compreender um conceito de laicidade pressupõe que “qualquer definição de Estado Laico será sempre uma tentativa, aproximativa, porque ele é uma construção histórica” (CUNHA e OLIVA, 2014, p. 216), portanto a definição ora pretendida é possível neste momento, e não *ad infinitum*.

Segundo Cunha (2013, p. 09), entende-se que um Estado é laico quando este é “[...] imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio de alguma instituição religiosa”, que implica que “[...] o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades”. Para Oro (2011, p. 222, grifo nosso), “[...] o Estado é laico quando **precinde** da religião”, onde os interesses estritamente religiosos não influenciam as decisões públicas, ficando limitadas apenas à esfera religiosa sem que uma religião se relacione de modo intransigente com outras religiões. Este é um princípio que legitima a proposta encabeçada pelo discurso dos direitos humanos, visto que garante a tolerância em matéria religiosa, bem como a possibilidade de decisão sobre assuntos públicos que muitas vezes são “alvo” de especulações religiosas fundamentalistas, evitando embaraçar os princípios religiosos com as pautas que necessariamente devem ser discutidas no âmbito do conhecimento secular. Fischmann (2012) apresenta muito bem as vantagens de um Estado ocidental, a exemplo do Brasil, adotar a laicidade como princípio a ser seguido:

[...] a grande diferença que há entre um Estado que se baseia na ordem religiosa e o laico, é que neste os seres humanos tornam-se uns aos outros em sua condição humana, como necessitados de agir em conjunto, ou em concerto (ARENDETT, 1998), para construir a igualdade. Já na fusão da esfera privada com a esfera pública que faz o Estado religioso, haverá o apelo ou ao sobrenatural ou àquele “absoluto transcendente”, crível se assim se desejar, mas inapreensível ao meramente humano. Assim, o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana (FISHMANN, 2012, p. 16).

Como visto definir com exatidão o que é laicidade é possível, diferentemente do conceito de direitos humanos. Isso se deve, a nosso ver, pela laicidade ser um pressuposto político, uma característica adotada por um Estado, já os direitos humanos são proposições filosóficas que se transformam no decorrer da história. Nesse sentido pensamos que é aceitável entender a laicidade como um direito fundamental nos países em que a proposta é

constitucionalmente garantida, de modo que possibilita abarcar o que os princípios dos direitos humanos almejam sobre o tema da religião, cuja ação prática se designa em assegurar a tolerância e a dignidade humana na multiplicidade de questões públicas em que a manifestação religiosa pode interferir direta e indiretamente.

Embora o conceito de laicidade possa ser bem definido, a história e as particularidades culturais e políticas de cada nação demonstram que esta proposição adota formas distintas em variados contextos a partir da modernidade e sua secularização. O resultado disso é uma configuração de laicidade diversificada nos países em que se assume publicamente essa proposta política⁵⁵. Neste sentido, é possível discorrer sobre as particularidades deste conceito tendo como fio condutor o caso brasileiro.

Cunha (2013) divide a história da laicidade do Brasil em duas “ondas”. A primeira teve início a partir de mudanças econômicas do Brasil imperial⁵⁶. A dependência de escravos para a produção agrícola era defendida pela Igreja Católica, todavia, esse consenso a respeito da exploração escravista era contestado pelas iniciativas externas quanto ao fim da escravidão. A eminente possibilidade de negros e negras serem considerados cidadãos brasileiros “[...] era apavorante para as elites” (2013, p. 35-36), ainda mais pela possibilidade da existência de um número elevado de pagãos livres, um claro caso de racismo e discriminação religiosa. A forma como a hegemonia imperial resolveu este cenário foi desvincular a Igreja Católica do Estado para incentivar a imigração de europeus, assim, seria possível que cristãos, mas não exclusivamente católicos, tivessem interesse em residir no Brasil e não escolher exclusivamente os Estados Unidos, onde os protestantes apontavam maior interesse por conta de não existir uma religião oficial⁵⁷. Já “nas décadas de 1870 e 1880, a luta de liberais, maçons e positivistas pela separação entre Igreja e Estado provocou verdadeira ebulição

⁵⁵ Oro (2011, p. 221) faz uma discussão apontando as características da laicidade no Brasil e no Ocidente, comentando sobre as peculiaridades de Estados da Europa e da América Latina. Chega a conclusão que “essa heterogeneidade aponta para a existência de distintas formas de laicidades, sempre adaptadas à história e a cultura de cada país”. O ensejo é propício para citar o trabalho de Stefano (2011), que apresenta uma perspectiva histórica de explicação dos processos de secularização e laicidade na Argentina.

⁵⁶ Oro (2011, p. 224-225) contribui para compreender a relação entre Estado e religião no Brasil afirmando que “durante todo o período colonial (1500-1822) e imperial (1822-1889), o catolicismo foi a única religião legalmente aceita, não havendo liberdade religiosa em nosso país”. Este cenário também foi palco de vários conflitos entre a Igreja Católica e seus aliados políticos e econômicos contra grupos que desejavam efetivar a liberdade religiosa em território brasileiro.

⁵⁷ Um motivo crucial da preferência de cristãos não católicos em imigrar para os Estados Unidos ao invés do Brasil era que a relação entre Igreja Católica e Estado brasileiro concedia muitos privilégios aos católicos na esfera social, legal e econômica, fato que não ocorria em países que não possuíam a Igreja Católica como religião oficial.

política no Brasil” (2013, p. 38), onde um lado se posicionava a Igreja Católica com seus interesses em manter-se como religião oficial, e grupos que clamavam pela “[...] neutralidade em matéria de crença religiosa” (2013, p. 39).

Dessa disputa ocorrida na primeira onda laica, citamos dois documentos importantes que afirmaram o Brasil como Estado Laico. O primeiro foi o Decreto nº 119-A de 7 de janeiro de 1890, oficializado num período recente após a proclamação da República, que “[...] determinou plena e total liberdade de culto, suprimindo as restrições até então vigentes aos não católicos, ao mesmo tempo que proibia todos os níveis do Poder Público de estabelecer alguma religião, bem como criar diferenças entre os habitantes do país por motivos de crenças [...]” (CUNHA, 2013, p. 41). O segundo documento que ratificou a laicidade do Estado brasileiro foi a Constituição de 1891, declarando “a Igreja Católica separada do Estado – ela passou então, da esfera pública para a esfera privada” (2013, p. 42), inclusive determinando que o ensino público fosse laico.

A segunda onda laica descrita por Cunha (2013) se baseia em conquistas legais que ofuscaram o poder até então ostentado da Igreja Católica nos debates públicos. Cita-se a Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977, que alterou a constituição de 1967 quanto à dissolução do matrimônio e a crescente força da luta dos grupos que defendem os direitos sexuais e reprodutivos como vitória da última onda laica no país⁵⁸.

Com esta breve recapitulação da história com elementos contemporâneos, e ainda conforme os autores aqui elencados que definem o que é laicidade, “é possível afirmar que o Brasil é um país laico”. Diniz e Lionço (2010, p. 12) reiteram que “o dispositivo jurídico da laicidade está presente em nosso ordenamento constitucional, além de ser periodicamente reafirmado pelos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário [...]”. Conforme Lacerda (2014, p. 182) “é importante notar que a laicidade tem que apresentar (1) a separação institucional entre Estado e igreja, (2) a inexistência de doutrina oficial de Estado e (3) o pressuposto societal da secularização”, características que o Brasil evidencia.

Quanto às possibilidades de configuração de laicidade, alguns autores caracterizam o Brasil a partir de conceitos diferentes. Para Diniz e Lionço (2010, p. 23), a laicidade brasileira é pluriconfessional, em que as religiões “participam ativamente das instituições básicas do

⁵⁸ Sobre os direitos e liberdades sexuais e reprodutivos, Fischmann (2012) destaca que a Igreja Católica sempre teve interesse em influenciar a orientações de setores públicos quanto à temas que geralmente entravam em dissonância com as posições religiosas, o que provoca descontentamento por parte desse setor quando presencia a crescente garantia de expressão de grupos que defendem direitos LGBT, por exemplo.

Estado”⁵⁹, diferentemente da neutralidade confessional, em que há rejeição por parte do Estado do interesse em qualquer tipo de vínculo com instituições religiosas, como o caso da França. Lacerda (2014) apresenta várias diferenças entre “tolerância restrita”, “tolerância ampliada” e “laicidade”, além de distinguir a laicidade positiva da laicidade negativa que, diante das definições expostas pelo autor, o Brasil se enquadra como um país que adota a laicidade positiva. Lacerda tece críticas a este modelo, pois considera que se trata de uma configuração a qual propicia benefícios a algumas instituições religiosas, em especial aquelas que dominam o campo religioso.

Portanto, em tese, o Brasil é um Estado laico em que as religiões possuem a liberdade de intercalar seus interesses com os seculares no espaço público, sem que isto influencie oficialmente a organização da nação. Não obstante, a problemática é justamente galgar êxito no impedimento da influência direta das religiões nos poderes legislativo, executivo e judiciário.

É justamente por isto que a laicidade do Estado brasileiro não pode ser confundida com alguns equívocos muitas vezes criados por interesses políticos de grupos religiosos. Para evitar ambiguidades desta natureza e evitar críticas à laicidade com interesses políticos, Cunha e Oliva (2014) elaboraram um texto explicando e desconstruindo as “sete teses equivocadas sobre o Estado laico”⁶⁰. Explorar essas teses equivocadas, bem como as explicações para evitá-las, além de se tornar um elemento importante para a defesa do Estado laico, ajuda a caracterizar os pressupostos do modelo de laicidade brasileira.

A primeira tese equivocada é a confusão de que o Estado laico seria o mesmo que um Estado ateu. Tal afirmação é refutada quando se compreende o conceito de laicidade e suas pressuposições, principalmente aquela que isenta quaisquer benefícios a grupos religiosos, justamente porque há a existência de religiões e crenças. Um Estado ateu não contempla a possibilidade de existir instituições eclesiásticas em seu território. Portanto, a diferença está

⁵⁹ Ainda conforme as autoras, o grande desafio da laicidade pluriconfessional brasileira é de constituir um espaço público em que todas as religiões participem igualmente do espaço público, sem a existência privilégios a alguma instituição, como historicamente a Igreja Católica teve.

⁶⁰ Interessante notar que a fundamentação sociológica empregada pelos autores é a noção de “campo” e “campo religioso” proposta por Pierre Bourdieu, para explicar as disputas entre o campo religioso e político, bem como suas interfaces, visto que “embora o campo religioso busque autonomizar-se dos demais campos, ele tem entradas em outros” (CUNHA e OLIVA, 2014, p. 208). Daí a importância em considerar as exposições do primeiro capítulo, para compreender as motivações religiosas que em determinadas circunstâncias de disputa, pretendem deslegitimar a laicidade e seus pressupostos à organização do Estado brasileiro, no intento de galgar poder no campo político.

em que o Estado laico propõe a igualdade, na neutralidade, da existência das religiões, enquanto que o Estado ateu exclui a possibilidade de existir religiões em uma nação.

O segundo equívoco é dizer que o Estado laico é sinônimo de Estado multirreligioso. Esta tese e a quinta explorada pelos autores, cuja afirmação é que o Estado laico é um instrumento estratégico para a ascensão de grupos religiosos pequenos, pode ser explicada e refutada com os mesmos argumentos. Isto porque a laicidade pressupõe neutralidade tanto para religiões e crenças, quanto também para a não crença. Neste sentido, assumir que o Brasil é um Estado multirreligioso é desconsiderar cidadãos que não professam crença, além de propor que o Estado tem alguma obrigação com todas as religiões existentes no território, ou que há maiores garantias para religiões pequenas ascendentes na disputa por fiéis. A verdade é outra. Trata-se de o Estado se manter neutro, tanto nas disputas do campo religioso, como em qualquer assunto que incida debates não públicos sobre crença e descrença. O âmbito privado da fé e do ceticismo não deve interessar ao Estado, a menos que isto tenha influência direta com a estruturação e organização de interesses públicos.

Dizer que o Estado é laico, mas “o povo é religioso”, é a terceira tese equivocada discutida por Cunha e Oliva. Essa afirmação é muito utilizada como subterfúgio para argumentações de interesse político, por lideranças de religiões dominantes do campo religioso para manter os interesses destas instituições no debate sobre assuntos públicos:

Um dos interesses centrais ao se defender que “o Estado é Laico, mas o povo é religioso”, é o de manter a tutela religiosa sobre o povo. Busca-se usar este argumento para assegurar que o Estado seja usado por instituições religiosas para exercício desta tutela. [...] O que o Estado Laico garante é que essas questões [de interesse público] sejam debatidas por toda a sociedade, para que a legislação seja mantida ou alterada, sem interdições que convêm a apenas parte dos cidadãos, os adeptos de certas religiões (CUNHA e OLIVA, 2014, p. 214).

Esta artimanha utilizada por grupos religiosos pode comprometer debates importantes para a sociedade, incluindo o avanço da garantia de direitos de grupos discriminados por motivos religiosos, como mulheres e a questão do aborto e o grupo LGBT com a pauta da adoção e do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Um modo de refutar essa tese é considerar que mesmo que a população em sua maioria seja religiosa, isto não significa – e nunca deverá significar – que uma ideia religiosa ou crença específica deva ser o fio condutor para debates de temas de interesse público.

A quarta tese equivocada é afirmar que o Estado laico é um estrangeirismo que não convém ao Brasil. Primeiro afirma-se erroneamente que o Brasil possui um exemplo de tolerância religiosa ímpar no mundo, porém, a história demonstra o contrário, em especial a discriminação sofrida pelos adeptos das religiões de matriz africana. Portanto, o erro está em afirmar que um modelo de laicidade externo não é possível para o Brasil. Deve-se considerar que há um modelo próprio de laicidade brasileira, que se estabeleceu e está em contínua transformação de acordo com as características sociais e religiosas que o país apresenta em determinados períodos históricos.

Explicitado a quinta tese juntamente com a segunda, passamos para o sexto equívoco quanto ao Estado laico, de que este é destituído de moral ou ética. Esta tese é utilizada de modo estratégico pelos protagonistas do campo religioso, com a defesa de que sem os valores religiosos uma nação não terá uma perspectiva ética e acabará perdendo as bases para um convívio harmônico em sociedade. Além de ser uma tentativa de abrir espaço para incutir valores religiosos em instituições públicas, este equívoco desconsidera que moral ou ética não estão inexoravelmente associados à religião. A ética laica ou secular também é uma possibilidade, inclusive melhor indicada para orientação de uma nação neutra em matéria religiosa.

Por fim desta exposição importante da reflexão de Cunha e Oliva, temos a última tese equivocada, que afirma que Estado laico é antídoto contra fundamentalismos religiosos. Quanto a isso, o escrito dos autores é esclarecedor:

O Estado laico não é, por princípio, contra nem a favor de movimentos fundamentalistas, já que não é ator do campo religioso. Nem quando entram em acordo, como na mobilização de seus adeptos contra as políticas públicas no tratamento do aborto como questão de saúde coletiva. Nem quando estão em desacordo, como no caso da maior, menor ou nenhuma tolerância diante das políticas públicas de combate à homofobia. O Estado Laico tampouco está a favor dos *aggiornati* contra os fundamentalistas, ou dos “bons” contra os “maus” religiosos, porque ele é imparcial nas disputas internas ao campo religioso. O que o **Estado Laico deve garantir, efetivamente, é um antídoto às consequências deletérias da ação política dos religiosos fundamentalistas e de seus opositores no campo religioso, em especial quando avançam sobre os cofres públicos para o financiamento de suas práticas particulares; e quando constroem as políticas públicas que dizem respeito à cidadania e ao desenvolvimento científico.** (CUNHA e OLIVA, 2014, p. 224, grifo nosso).

O posicionamento do Estado diante de fundamentalismos, como esclarece os autores, deve ser neutro no âmbito privado, isto é, nas disputas do campo religioso. Só há ação contra

fundamentalismos religiosos por parte do Estado quando isto influencia os interesses propriamente públicos, ou que afetem a liberdade de expressão e crença. Dito de outra forma, o Estado não pode intervir – e nem tem interesse – em concepções teológicas ou religiosas fundamentalistas, possivelmente alheias aos direitos humanos, que são propagadas em Igrejas e outros tipos de instituições religiosas. Só se faz necessário algum tipo de intervenção quando esse pensamento acaba por interferir nas ações públicas provenientes dos três poderes ou prejudique a múltiplas possibilidades de manifestação religiosa, indo de encontro que as pressupostos constitucionais.

Para Cunha e Oliva (2014), a desconstrução destes equívocos e a ação permanente do Estado, por via de suas instituições, para fazer-se respeitado o princípio da laicidade, é uma condição imprescindível para que o Brasil possa oferecer um espaço público destituído de influência religiosa e aberto a todos os tipos de expressões, sejam propriamente religiosas ou seculares, sem que nenhuma religião, dominante ou dominada, majoritária ou minoritária, tradicional ou progressista, venha a interferir na configuração e elaboração legislativa e jurídica da nação. Fischmann elucida esta prerrogativa:

[...] o direito à liberdade de manifestação dessas liberdades no espaço público, individual ou coletivamente, a ninguém autoriza impor sua própria crença aos demais. Nenhuma crença, assim, pode definir a determinar a esfera pública, nem pode tornar obrigatório os seus valores e determinações para todos da sociedade, mesmo para os que não sejam seus adeptos, nem pode tornar suas leis religiosas parte de leis civis – e isso é garantido pelo Estado laico. É que a imposição de um grupo representa, em si, restrição às demais crenças e pessoas, configurando a tirania de uns sobre outros, independentemente do argumento utilizado para tentar justificar semelhantes dominação. Daí a relevância insubstituível do caráter laico tanto do Estado, quanto da própria esfera pública internacional (2012, p. 32).

Para finalizar a explanação da relação entre direitos humanos e laicidade no Brasil, citamos o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) (BRASIL, 2010), e uma cartilha desenvolvida e distribuída pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, intitulada “Diversidade religiosa e direitos humanos” (BRASIL, 2013).

O PNDH-3 apresenta vários eixos orientadores que pretendem firmar as proposições dos direitos humanos oficialmente no funcionamento das instituições públicas do Estado. Há alguns objetivos sugeridos pelo programa que abordam o tema da religião, como “estabelecer instrumentos para combater a discriminação religiosa sofrida por crianças e adolescentes” (BRASIL, 2010, p. 80), bem como todas as recomendações do seu “Objetivo Estratégico VI:

Respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado.”, que inclui:

- a) Instituir mecanismos que assegurem o livre exercício das diversas práticas religiosas, assegurando a proteção do seu espaço físico e coibindo manifestações de intolerância religiosa. [...]
- b) Promover campanhas de divulgação sobre a diversidade religiosa para disseminar cultura da paz e de respeito às diferentes crenças⁶¹. [...]
- d) Estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado. [...]
- e) Realizar relatório sobre pesquisas populacionais relativas a práticas religiosas, que contenha, entre outras, informações sobre número de religiões praticadas, proporção de pessoas distribuídas entre as religiões, proporção de pessoas que já trocaram de religião, número de pessoas religiosas não praticantes e número de pessoas sem religião (BRASIL, 2010, p. 100-101).

Já a cartilha faz menção à DUDH, relacionando com proposições de tolerância de diversas religiões, além de outras afirmações importantes para a valorização da dignidade humana defendida por grupos de ateus. Não obstante, explora também as disposições legais que oferecem respaldo para a existência da diversidade religiosa no Brasil, afirmando a laicidade como posição de tolerância e desvinculo de interesses e pautas que se remetem à todo o povo com intenções religiosas específicas. Na cartilha é mencionado o PNDH-3 como um documento importante para a legitimação da laicidade do Estado e o combate a discriminação religiosa.

Aqui fica clara a relação entre direitos humanos e laicidade, na intenção do Estado brasileiro apresentar como que o diálogo entre os princípios dos direitos humanos está intimamente ligado aos pressupostos de um Estado laico. Ambos os documentos são elaborações do governo brasileiro, no esforço de oferecer políticas públicas⁶² para que seja reconhecida a supremacia da dignidade da pessoa humana sempre que a religião for temática de debate. A intenção é justamente conceber um espaço em que não haja privilégios de

⁶¹ O item C não foi citado porque sua pauta foi revogada pelo decreto nº 7.177, de 12.05.2010. Discorreremos sobre este acontecimento no próximo tópico.

⁶² Rua (1998, p. 232) define políticas públicas como o “[...] conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores”, e partir desta definição, problematiza o conceito em seu texto. Já Johnson (2011, p. 181) compreende como o “[...] conjunto de decisões e instituições provindas do acervo organizacional estatal com vistas a organizar a sociedade de conjunto – isto é, O Estado intervém, ou se omite, nas decisões relacionadas à economia, à política e às questões sociais”. Deste modo, no sentido da discussão proposta por este trabalho, as políticas públicas são ações concretas do Estado, que poder ser dirigidas à demandas sociais, como o combate à intolerância religiosa, por exemplo.

instituições religiosas, para que a garantia dos direitos seja possível sem o impedimento hipoteticamente proporcionado por posicionamentos teológicos ou baseado em crenças. É dessa forma que é possível afirmar a laicidade como um direito fundamental que congrega os princípios dos direitos humanos, tornando-se um instrumento de efetivação institucionalizada das posições defendidas pelos direitos humanos em matéria religiosa.

É por isso que um Estado que adota o princípio da laicidade deve comprometer-se em defender os direitos de grupos que muitas vezes são alvos de fundamentalismos religiosos, que justificam os ataques pela não aceitação dos direitos adquiridos, que são vistos como contraditórios com as posições defendidas pelas ideias religiosas. Não obstante, a garantia dos direitos já adquiridos, ou fundamentais, não basta como dever do Estado, mas sim a intensa busca de novas conquistas, isto é, na procura de firmar como direito fundamental as pautas que os direitos humanos reivindicam, a mercê de qualquer posicionamento religioso excludente e discriminatório. Esta é a demonstração da relação profícua entre direitos humanos e laicidade no Brasil.

Todavia, a realidade aponta para vários problemas de origem religiosa que se enfrenta no campo político e religioso para a efetivação dos direitos humanos, mesmo com a clara afirmação de que o Brasil é laico. A intensa atuação religiosa em interesses públicos, ou sua influência naquilo que compromete a tolerância pode ser visualizada em nosso país. Esta constatação é importante para entender que não bastam os princípios dos direitos humanos ou os dispositivos políticos da laicidade no Brasil para que a discriminação religiosa não ocorra e a liberdade de expressão seja possível, mas sim no enfrentamento de articulações fundamentalistas que pretendem abarcar o campo político e marcar presença em assuntos públicos. Como afirma Bobbio (2004), o desafio dos direitos humanos não deve focar em sua justificação, seja filosófica ou histórica, mas no intenso trabalho de seu reconhecimento e proteção enquanto algo legítimo para todas as nações.

Neste sentido, o próximo tópico busca explorar essa a dinâmica da presença religiosa em espaços públicos, no interesse de problematizar as instâncias permeadas por esse fenômeno no Brasil.

2.2 Intolerância religiosa no espaço público brasileiro: provocações à laicidade

No tópico do primeiro capítulo intitulado “Religião e espaço público no Brasil: dos Censos às interpretações sociológicas”, discutimos a disputas do campo religioso brasileiro

baseado em dados censitários, juntamente com o aporte de interpretações sociológicas, no objetivo de demonstrar o cenário religioso brasileiro, ainda que com ressalvas quanto às limitações de se ter o Censo como perspectiva de compreensão.

Aliado ao que já foi discutido anteriormente, o presente tópico visa discutir alguns casos de intolerância religiosa ocorrentes no espaço público brasileiro, além apresentar fenômenos políticos em que a religião apresenta notável presença. Não pretendemos uma abordagem e apresentação que ofereça uma vastidão de pesquisas e dados sobre intolerância religiosa no Brasil, mas sim, ilustrar como alguns exemplos desta natureza podem demonstrar os desafios que são enfrentados para a plena vigência da laicidade, tanto no espaço público, como na defesa da liberdade religiosa e de expressão. Portanto, diferentemente de uma abordagem quantitativa, baseada em dados estatísticos de pesquisas que englobam toda a população de um país, neste momento o enfoque se dá mais nas interpretações qualitativas que os estudos sobre intolerância religiosa e presença das religiões no campo político oferecem.

Parafraseando Silva (2007a, p. 09) para entendermos a definição de intolerância religiosa, este autor aponta que é “[...] a atitude de não aceitar a prática religiosa do outro usando violência física, psicológica, escrita ou verbal com a finalidade de combatê-la”. Já segundo a cartilha sobre “diversidade religiosa e direitos humanos” mencionada ao fim do tópico anterior, entende-se que “intolerância religiosa é um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas, discriminatórias e de desrespeito às diferentes crenças e práticas religiosas ou a quem não segue uma religião” (BRASIL, 2013, p. 09), e afirma que:

No Brasil, a intolerância religiosa não produz guerras, nem matanças como em outros países. Entretanto, muitas vezes, o preconceito e a intolerância estão presentes no nosso contexto e se manifestam pela humilhação imposta para com aquele que é “diferente”. Outras vezes, o preconceito se manifesta pela violência. **No momento em que alguém é humilhado, discriminado, agredido devido a sua cor ou a sua crença, ele tem seus direitos constitucionais, seus direitos humanos violados** (BRASIL, 2013, p. 04, grifo nosso).

A princípio, as duas propostas de definição do que é intolerância religiosa tendem a apontar que se trata de intolerância apenas quando opressor e oprimido provém de matrizes religiosas diferentes, por exemplo, uma religião cristã ser intolerante com uma religião de matriz afro-brasileira. Porém, quanto a este conceito, acreditamos que é possível transcender os limites de uma intolerância estritamente direcionada às questões religiosas, incluindo

outros tipos de manifestações do “outro”, cuja expressão não é aceita ou condenada como imoral por instituições ou crenças religiosas, a exemplo, manifestações culturais, práticas comerciais e sexualidade. Com base no que já se foi discutido sobre rejeições religiosas em Weber, é possível que a intolerância religiosa abarque outros elementos alvo desta intolerância, pensando as esferas mundanas com racionalizações próprias. Não obstante, Silva (2007a) e a cartilha (BRASIL, 2013) apontam que a intolerância religiosa pode promover o racismo. Podemos, neste sentido, englobar outras promoções de não aceitação do outro além do preconceito pela cor da pele, como a homofobia e preconceito de gênero. Os exemplos apresentados serão úteis para refletir a respeito da possibilidade de abrangência do conceito, sem desconsiderar sua essência original.

Para contextualizar os caminhos da presença religiosa no espaço público brasileiro, iniciamos com o texto de Mariano (2011, 238), que faz uma recapitulação de acontecimentos no Brasil mostrando “[...] que a concorrência entre católicos e pentecostais extrapolou o campo religioso e migrou para as esferas midiática e político-partidária”, além disso, o autor “[...] destaca a ocorrência de intensos embates na esfera pública brasileira entre grupos cristãos e laicos a respeito do lugar e do papel da religião, da laicidade estatal, dos direitos humanos, sociais, sexuais e reprodutivos de minorias”.

Mariano (2011) vai de encontro com algumas proposições de Cunha (2013), mostrando que mesmo após o advento do Brasil República e a afirmação de separação entre Igreja e Estado, o poder da Igreja Católica no espaço público estatal se mantinha muito forte, sustentado por mecanismos de discriminação contra religiões espíritas e de matriz afro-brasileira. E a prática da discriminação não era reproduzida apenas pelas instâncias do poder executivo, visto que “a polícia e o judiciário reprimiram severamente os ritos, cultos e práticas afro-brasileiros até os anos 1940, enquadrando-os como crimes de feitiçaria, curandeirismo e charlatanismo” (MARIANO, 2011, p. 246). Com tais acontecimentos nesta época, Mariano (2011, p. 247) aponta que a “[...] umbanda levaria décadas para ser reconhecida como religião”⁶³.

⁶³ Mesmo que hoje em dia as religiões de matriz africana e afro-brasileira possuam a garantia do direito à manifestação religiosa, em especial pela afirmação da laicidade no Brasil, fatos que contestam os limites desse direito ainda são ocorrentes, perpetrados inclusive pelo poder judiciário. Um caso ocorrido em 2014 ilustra a discriminação religiosa contra a Umbanda e o Candomblé. Numa decisão questionável, proveniente de uma ação do Ministério Público Federal que pedia a retirada de vídeos na internet que promoviam a intolerância religiosa contra estas religiões, um juiz federal considerou que a Umbanda e o Candomblé não são religiões porque não apresentam características essenciais para serem reconhecidas como tais. Conforme notícia publicada no Jornal Folha de São Paulo, o juiz considera que é preciso que uma religião tenha um livro sagrado, uma hierarquia religiosa e uma divindade a ser venerada. É evidente que para o juiz religião apenas são aquelas que apresentam

O autor afirma que na década de 1950 a pluralidade religiosa ainda não era possível de ser percebida, vindo a apresentar alguma mudança notória após as movimentações para a redemocratização do país, no final do século XX, juntamente com a ascensão evangélica e o interesse destes em terem espaços na política e na mídia, em especial a televisão. Isso proporcionou a possibilidade de “trânsito religioso no país” (MARIANO, 2011, p. 247). Neste sentido, o pentecostalismo surtiu um efeito positivo para a liberdade religiosa no Brasil.

Já a partir de 1980, a Igreja Católica viu-se ameaçada em perda da hegemonia no campo religioso⁶⁴. Após as ameaças advindas dos pentecostais, os católicos se propuseram estratégias televisivas e políticas para a disputa do campo religioso, o que veio a mudar a perspectiva de enfrentamento entre as denominações religiosas, agora ocorrente na esfera da comunicação pública. O detalhamento da atuação católica na política, contudo, demonstra que os interesses não eram apenas disputar terreno com pentecostais, mas sim abordar outras questões que interessavam ao espaço público:

Seguindo orientação do Vaticano, a Igreja Católica veda a atuação do clero e incentiva a participação de leigos na política partidária, como recurso para se dissociar do desgaste político e moral dos governos de plantão e das contingências do jogo partidário. Prefere atuar no campo político por meio do *lobby* da CNBB, da pressão direta de lideranças católicas sobre parlamentares e dirigentes políticos, da realização de parcerias com os poderes públicos, da vocalização e da publicização de seus valores religiosos e de suas bandeiras políticas na mídia e em sua vasta rede religiosa. Desse modo, pressiona autoridades e poderes políticos para regular e legislar sobre direitos e implantar políticas públicas em conformidade com princípios católicos relativos à moral familiar e sexual, ao aborto, ao uso de métodos anticonceptivos, à educação religiosa em escolas públicas, à união civil de homossexuais e à eutanásia (MARIANO, 2011, p. 249).

Em 1985, com a disputa religiosa adentrando o campo político, os pentecostais tiveram de mudar sua concepção de evitar atuarem politicamente, e assumiram posicionamento semelhante da Igreja Católica. A religião não se propunha mais ao embate contra adversários apenas oriundos do campo religioso, e expande-se, com posições políticas, incrementando em sua pauta outras questões:

as características essenciais da matriz judaico-cristã, numa clara manifestação dos limites de se pensar a plena diversidade religiosa no Brasil. Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1455758-umbanda-e-candomble-nao-sao-religoes-diz-juiz-federal.shtml>>.

⁶⁴ Após 1980, as lideranças católicas brasileiras sofreram pressão pela perda de poder no campo religioso. Aliado e tais descontentamentos, “[...] João Paulo II, em todas as visitas que fez ao Brasil, reclamou da invasão e expansão das ‘seitas’ e cobrou reação imediata da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)” (MARIANO, 2011, p. 249).

Os pentecostais abandonaram sua tradicional autoexclusão da política partidária, justificando seu inusitado ativismo político – antes proibitivo, porque tido como mundano e diabólico – com a alegação de que urgia defender seus interesses institucionais e seus valores morais contra seus adversários católicos, homossexuais, “macumbeiros” e feministas na elaboração da carta magna. Para tanto, propuseram-se as tarefas de combater, no Congresso Nacional, a descriminalização do aborto e do consumo de drogas, a união civil de homossexuais e a imoralidade, de defender a moral cristã, a família, os bons costumes, a liberdade religiosa e de culto e de demandar concessões de emissoras de rádio e tevê e de recursos públicos para suas organizações religiosas e assistenciais (Pierucci, 1989; Freston, 1993). Os pentecostais, ao mesmo tempo que faziam referência ao tradicional adversário católico, aludiam a seus adversários laicos, como justificativa para “irmão votar em irmão”, seu novo lema (MARIANO, 2011, p. 250-251).

Na década de 1990, as mudanças de disputa no campo religioso, agora com neopentecostais atuando amplamente com recursos midiáticos, acabam por utilizar da intolerância religiosa contra religiões afro-brasileiras como tática de competição⁶⁵. Aliados ao êxito de inserção na política estão às estratégias de mercado de instituições religiosas que buscam espaços midiáticos para a propaganda de sua fé e a busca por novos fiéis. Esta intolerância às crenças e cultos não cristãos perdura até hoje por alguns segmentos cristãos, cuja justificativa dos atos se baseia a partir dos fundamentos dos textos bíblicos:

De início, os neopentecostais (representantes especialmente pela Igreja Universal do Reino de Deus) escolheram como “inimigos” a religiosidade afro. Não tardou a aparecer conflitos envolvendo intolerância religiosa. A competição pelos fiéis se acirrou. Agora não era suficiente apenas o templo como lugar de propagação religiosa. O uso dos meios de comunicação de massa passou a ser o principal veículo de divulgação da mensagem cristã desses grupos neopentecostais. Televisões, jornais e rádios tornam-se arte integrante do patrimônio das igrejas. [...] As histórias de intolerância nos textos bíblicos continuam servindo de parâmetro para as ações de intolerância nos dias atuais. O cristianismo exige exclusividade, prega o monoteísmo como única verdade, e os grupos neopentecostais fazem relação dos males sociais com outras divindades não-cristãs (SILVA, 2007a, p. 14).

No sentido de explicar a presença religiosa entre os poderes executivo e legislativo, olhar para os períodos eleitorais pode incrementar a compreensão. É possível questionar a

⁶⁵ Os trabalhos de Birman (2011), Silva (2011) e o livro organizado por Silva (2007b) exploram com maior ênfase as religiões de matriz afro-brasileira e as interfaces existentes com outras religiões, onde um dos escopos é a intolerância religiosa e racismo ocorrente. Fernandes (2013) também proporciona reflexão a respeito, mas incorporando ao debate a violência “letal” que pertencentes do grupo LGBTTT ligados às religiões afro sofrem no Brasil.

laicidade e sua efetividade nas instituições e posicionamentos políticos do Brasil dada a força que a religião apresentou nas duas últimas eleições. Aliás, Pierucci (2011b) mostra que esta influência da religião na política não é recente, advém desde a o período de 1980 com a redemocratização do país:

Isso ocorre pelo menos desde a eleição de 1986 para o Congresso Constituinte. Desde então ficara combinado que a investida religiosa em processos eleitorais para produzir votos é efetiva e eficaz. Sobretudo quando se contenta em carrear para candidatos que são eclesiásticos de profissão o voto do eleitor religioso socialmente conservador. E ser socialmente conservador, já sabemos, não é prerrogativa exclusiva do *bon peuple* católico. É também uma das características ideológicas do eleitor evangélico típico, e nesse modo de ativismo eleitoral também já sabemos que os pastores evangélicos ficaram mais escolados e autoconfiantes. Com sucesso mais garantido, porém, só quando tomam parte em disputas para cargos parlamentares. Estão aí como prova as tais “bancadas evangélicas” que se formam desde 1986 na Câmara Federal, nas assembleias legislativas e câmaras de vereadores (PIERUCCI, 2011b, p. 06, grifos do autor).

Outro fato que Pierucci oferece para demonstrar como a religião interfere na eleição de um representante político é a derrota de Jandira Feghali, do Partido Comunista do Brasil (PC do B), nas eleições para o Senado no Rio de Janeiro em 2006. Um dos temas que a candidata propunha à época era a legalização do aborto, muito criticado por religiosos fundamentalistas, acabaram por demonstrar uma “prova indiscutível de que o voto religioso, uma vez mobilizado contra um alvo definido, tem força sim” (2011b, p. 07). Almeida e Bandeira (2013) ratificam a afirmação de Pierucci, ao apresentar um estudo de como o tema do aborto e a utilização do corpo feminino interferiu tenazmente no segundo turno das eleições presidenciais de 2010, onde as religiões hegemônicas se atribuíram da disputa política para buscar impor sua moralidade e tradicionalismo em relação aos assuntos de interesse público, em detrimento a conquista de direitos sexuais e reprodutivos da mulher. As autoras concluem que:

Essa eleição, como nunca antes na história do país, teve uma acentuada instrumentalização entre política e religião, já que crenças e moralidades religiosas foram empregadas tanto por autoridades religiosas como pelas campanhas. [...] Esse cenário aponta, de um lado, para a elevada influência religiosa em períodos eleitorais, e de outro, para a constituição da esfera pública atravessada pelas *identidades religiosas* contemporâneas e pela territorialização do corpo feminino como *locus* legitimado de poder político, levando o Brasil a deixar de ser parâmetro de políticas públicas para a América Latina na “saúde das mulheres”, como nos anos 1990 (ALMEIDA e BANDEIRA, 2013, p. 397-398, grifos das autoras).

Com este acontecimento é possível repensar na dimensão que a intolerância religiosa pode abarcar, para além de não tolerar outras religiões, e propor a não aceitação de questões relacionadas à saúde da mulher como pauta importante no momento de decidir os representantes políticos de um país.

Ainda sobre as eleições de 2010, a pesquisa de Nicolau (2014) procurou levantar quais foram as variáveis que influenciaram os votos para os três principais candidatos no primeiro turno das eleições presidenciais, incluindo Dilma Rouseff do Partido dos Trabalhadores (PT), José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Marina Silva do Partido Verde (PV). Com os resultados foi possível constatar que além da escolaridade, a religião foi uma variável que influenciou a escolha dos eleitores, principalmente pelas relações que os candidatos possuíam com vertentes religiosas católicas e evangélicas:

Afinal, que fatores foram mais decisivos nas probabilidades de votar em determinado candidato no primeiro turno das eleições presidenciais de 2010? Entre as variáveis sociodemográficas, a escolaridade e a religião foram as que tiveram o impacto mais expressivo. A escolaridade já havia aparecido como um fator relevante para distinguir o voto nos candidatos nas eleições de 2002 e 2006. [...] **O efeito da religião também foi importante no contraste entre Dilma e Marina. Entre os evangélicos, a probabilidade de votar em Marina cresce, enquanto a de votar em Dilma diminui. O vínculo de Marina com as denominações evangélicas provavelmente foi um fator decisivo para a sua votação nesse segmento, como já havia acontecido nas eleições de 2002 com a candidatura de Garotinho.** O que está ainda em aberto é se o efeito da religião sobre o voto é dependente da presença de candidatos evangélicos na disputa, ou passou a ser um fator mais estrutural do comportamento eleitoral no Brasil (NICOLAU, 2014, p. 322-323, grifo nosso).

Pierucci (2011) contribui para entendermos os resultados oferecidos por Nicolau. O autor menciona que os especialistas que estudaram as especificidades das eleições presidenciais de 2010 apontam que a falta de prática religiosa da então candidata Dilma Rouseff, bem como sua fama de ser a favor da legalização do aborto, contribuíram para perda de votos e o ganho por parte de Marina Silva, muito ligada aos evangélicos.

Quanto às eleições realizadas em 2014, alguns trabalhos confirmam a influência da religião na política. Gonçalves (2015) faz um estudo sobre a candidatura do Pastor Everaldo, do Partido Social Cristão (PSC), e argumenta que o candidato se apresenta como uma alternativa para os evangélicos em relação aos demais proponentes à presidência, em que a aposta do líder religioso está na retórica do conservadorismo moral e socioeconômico. Oro e

Carvalho Júnior (2015), ao estudar as relações entre candidatos ao executivo estadual do Rio Grande do Sul com segmentos religiosos, além de utilização do discurso religioso como atributo às campanhas, constataram que:

[...] no Rio Grande do Sul ocorreu um aumento em 2014 em relação a 2010 de candidatos eleitos que se auto-definiram como religiosos, mais especificamente, evangélicos. Isto significa que doravante teremos no legislativo estadual uma pequena, mas sempre não desprezível, bancada evangélica, à semelhança do que ocorre no congresso nacional. [...] Isso significa que se observa na sucessão dos pleitos eleitorais uma tendência recorrente de fortalecimento da ideia segundo a qual, em nosso país, religião e política são instâncias sociais que se influenciam mutuamente num constante movimento de implicações e reordenações recíprocas (ORO e CARVALHO JÚNIOR, 2015, p. 168-169).

Não somente os evangélicos pretenderam imbricar seus ideais religiosos com os políticos no momento das eleições em 2014. Procópio (2015) analisa duas candidaturas ao legislativo ligadas ao movimento carismático da Igreja Católica, e demonstra que ambas fabricaram sua ação política com sua pertença e apoio religiosa e outras questões oriundas do cenário eleitoral, criando, como o autor salienta, um “movimento multiposicional” dos candidatos, em que religião e política dialogam.

O resultado da interface entre religião, política e mídia no Brasil é a constatação de um número elevado de religiosos ocupando cargos de representação política, juntamente com a coalizão de legisladores organizada e reconhecida como religiosa, como a Frente Parlamentar Evangélica (FPE), conhecida como “bancada evangélica”. Neste sentido, Tadvald (2015) faz um estudo sobre a atuação da bancada evangélica na eleição de 2014, e inicia a exposição de seus estudos com um pequeno relato da história da FPE:

Ao longo dos governos, a FPE é regularmente protagonista de diversas polêmicas, desde a sua postura conservadora diante de temas sociais de difícil trânsito e avanço junto a este que se trata, em última instância, de um país constitucionalmente laico. Temas como a legalização do aborto, descriminalização do uso de algumas substâncias psicoativas, os direitos sexuais e civis, a criminalização da homofobia, diminuição da maioridade penal, aplicação da Lei da Anistia, entre outros, revelaram que a FPE advoga se constituir numa espécie de “primado moral” da nação, contudo o histórico envolvimento de parlamentares da Frente em diferentes casos de corrupção refutou a ideia desta suposta primazia moral pela qual se pretende vigilante e modelar. Algo que, todavia, não esvaziou o seu prestígio junto às suas populações eleitorais, que seguem votando nos candidatos oficiais lançados por suas igrejas (TADVALD, 2015, p. 260-261).

Este autor concluiu que o percentual de deputados evangélicos eleitos na eleição passada equivale ao da população declarada evangélica no Brasil, mas não significa que a força religiosa orienta decisivamente os trabalhos do legislativo. O que se mostra é que o conservadorismo religioso não é o eixo condutor das políticas da nação, nem que a bancada evangélica detém uma força superior sobre os demais conchavos existentes no bojo das articulações políticas entre partidos e grupos na Câmara Legislativa. Porém, uma conclusão que ratifica o espectro da intolerância religiosa no cenário político é a notoriedade que exposição dos ideais conservadores religiosos ganha neste espaço.

No interesse de apresentar a interface entre movimentos religiosos e grupos de minorias nas disputas eleitorais de 2014, citamos o trabalho de Trevisan (2015), que apresenta uma análise de como a relação entre pentecostais e o movimento LGBT ocorreu. Os resultados apontam na intensa disputa entre ambos os segmentos, fazendo até mesmo com que Marina Silva, então candidata a presidência pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) alterasse uma de suas propostas de campanha sobre o segmento LGBT para atender aos pedidos de grupos evangélicos que tinha apoio. A autora finaliza mostrando que mesmo com essas mudanças reivindicadas pela ala religiosa, a força de um segmento quando impõe a anulação de outro pode não exercer eficaz influência numa disputa eleitoral, visto que ambos os segmentos (LGBT e pentecostais) tiveram considerável atuação na campanha na defesa de suas reivindicações. Ainda pensando sobre a reflexão de Trevisan, podemos considerar que não há disparidade entre católicos e evangélicos em relação a alguns temas considerados polêmicos, visto que ambos estes segmentos religiosos “[...] pouco distanciam-se quando postos à frente de questões como o aborto, direitos sexuais ou a legalização de algumas substâncias psicoativas” (TADVALD, 2015, p. 285).

Diante destes dados, se fazem necessárias algumas ponderações para evitar equívocos. Mesmo com tais evidências da influência da religião nas eleições de 2010, Pierucci (2011) argumenta que o papel religioso longe passou de ser protagonista na disputa política, visto que o voto religioso não é confiável o bastante a ponto de decidir um resultado para a presidência, sem considerar outras variáveis e posições políticas entre os candidatos, raciocínio pertinente para também refletir sobre as eleições de 2014. Portanto, mesmo a religião marque notável presença num momento decisivo para uma nação, há de se questionar se sua interferência é nodal na disputa.

Outro ponto que se pode problematizar aqui é diferenciar o quão secularizada é a sociedade brasileira com a laicidade do Estado. O caminho que as pautas eleitorais tomam, de

acordo com aceitação do público, não necessariamente fere os princípios laicos de um país, porém, é muito provável que se a variável religião apresenta notória força numa disputa eleitoral, ditando votos em candidatos com base em seu trânsito com o pensamento religioso, muito do que se foi pensando neste período pode vir a ser concretizado nas políticas oferecidas pelo Estado, possíveis de interferir na efetividade da laicidade e da afirmação dos direitos humanos como direitos fundamentais.

Prova disso é a trajetória e as limitações que o PNDH-3 apresentou, mostrando-se mais polêmico dos que seus antecessores. Adorno (2010) mostra que o debate simplista entre críticos e defensores dos direitos humanos influenciou algumas alterações no Programa, tendo em vista a presença de posicionamentos conservadores. Muitas críticas foram feitas, advindas de vários setores, como os militares, por conta de propostas como o eixo “direito à memória e a verdade”, e religiosos ou defensores de um tradicionalismo travestido com o jargão da “moral e dos bons costumes”. Destacamos algumas propostas que o Programa em questão apresentou como novo em relação ao PNDH-1 e PNDH-2:

[...] o PNDH-3 introduziu várias inovações, como respostas as crescentes demandas da sociedade civil. Entre elas, algumas provocaram ruidosa polêmica, como a proposta de criação da Comissão Nacional de Verdade, a descriminalização do aborto, a união civil entre pessoas do mesmo sexo, o direito de adoção por casais homoafetivos, **a interdição a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União**, o “controle da mídia” e a adoção de mecanismos de mediação judicial nos conflitos urbanos e rurais (ADORNO, 2011, p. 15, grifo nosso).

No texto de Adorno (2010), embora sejam mencionadas as ofensivas provenientes de religiosos contra o programa, o autor deixa a entender que o ponto que gerou mais polêmica foi a instauração da “Comissão Nacional da Verdade”, que iria apurar os acontecimentos e violações de direitos humanos que ocorreram no período da ditadura militar. Já no trabalho de Faisting (2015), é possível identificar como as resistências contra algumas propostas do PNDH-3 fizeram com que o texto original fosse alterado. Dentre os temas que sofreram alteração estão: a revogação da criação de um *ranking* dos meios de comunicação comprometidos com os direitos humanos, a alteração do texto sobre a descriminalização do aborto, dos conflitos agrários, sobre a promoção dos direitos humanos nos meios de comunicação, e indo de acordo com Adorno, mudanças relativas às sugestões para apuração de violações em períodos autoritários. É certo que em muitos destes temas a pressão religiosa em conjunto com outros segmentos foi vitoriosa a ponto de efetivar mudanças nos textos.

Em suma o PNDH-3 avançou no que os dois últimos programas já vinham propondo quanto aos direitos homoafetivos, apontando o avanço de sugerir a possibilidade de adoção por casais do mesmo sexo. As polêmicas surgiram sobre várias proposições do PNDH-3, mas há uma que nos chama mais atenção, tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, que se refere ao combate à intolerância religiosa. Os três programas afirmaram em seus objetivos combatê-la, mas o último foi além, como visto na citação anterior, “[...] ao propor a extinção de símbolos religiosos das dependências onde funcionam serviços da União como garantia de laicidade do Estado” (ADORNO, 2010, p. 15). No PNDH-3 assim era sugerida: “c) Desenvolver mecanismos para impedir a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União” (BRASIL, 2010, p. 100). Faisting (2015) aponta que esta proposta, entre outras, tornou-se objeto de interesse da mídia, devido à sua polêmica. Contudo, o interesse em retirar símbolos religiosos ostentados em instituições públicas foi revogado pelo Decreto nº 7.177, de doze de maio de 2010.

Ora, este acontecimento é uma constatação de que os resultados de uma eleição podem interferir nas propostas políticas do Estado sobre os direitos humanos, incluindo a perda de força para a efetivação da laicidade. A cultura religiosa está introjetada de tal modo nas práticas públicas, que se considerou uma violação à “história” do Brasil a retirada de símbolos religiosos, mais precisamente cristãos, ostentados nas paredes de repartições estatais⁶⁶. Junto a tal violação está a cédula do Real, em que em todas as notas a mensagem “Deus seja louvado” aparece, com o “D” maiúsculo, uma menção específica à divindade judaico-cristã. A título de analogia – e não sugerindo violações à laicidade a partir de outras menções religiosas –, muito provavelmente, se fossem sugeridas outras frases para a cédula da moeda nacional ou símbolos para repartições públicas de origem religiosa não cristã, ateuista ou “satânica”, as resistências surgiriam com voracidade, tal qual ocorreu com as proposições do PNDH-3 que desagradaram segmentos conversadores.

Outra análise importante para pensar a manifestação da intolerância religiosa na afirmação dos direitos humanos e da laicidade, é o estudo desenvolvido por Vital da Cunha e Lopes (2012), intitulado “Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil”. Aqui os autores propõem um

⁶⁶ Ranquetat Júnior (2011) faz uma análise da ostentação de símbolos religiosos em tribunais de justiça no Brasil, analisando a polêmica e os acontecimentos depois de pedidos ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ) para a retirada destes símbolos. A nosso ver o trabalho é pertinente para refletir também sobre a presença dos símbolos em todas as instituições públicas do país, e a interface destes casos com a laicidade.

objetivo diferente de Tadvall (2015), ainda que ambos os trabalhos tenham como grupo central a “bancada evangélica”.

O enfoque de Vital da Cunha e Lopes (2012) foi em entender os desdobramentos das ações dos parlamentares evangélicos quanto a duas polêmicas surgidas. Uma já foi tratada neste tópico: o aborto como agenda política nas eleições presidenciais de 2010; e outra foi o caso de tensão envolvendo neopentecostais quanto à possibilidade do programa Escola Sem Homofobia, uma proposta de educação sobre diversidade sexual, vulgarmente conhecido como “Kit Gay”, ser promovida nas escolas públicas. Sobre este último tema os representantes evangélicos no legislativo tinham o seguinte parecer:

Em torno do [programa] Escola Sem Homofobia, os parlamentares evangélicos entrevistados falavam do material didático como uma afronta ao direito à liberdade de opção sexual dos indivíduos. Isso porque argumentam que o material não era informativo e sim diretivo, induzindo crianças e adolescentes que tivessem contato com conteúdo dos vídeos a quererem experimentar outra orientação sexual. Afirmam a disposição ao diálogo com os homossexuais, mas a absoluta recusa ao que seria uma indução à homossexualidade que estaria sendo promovida pelo material educativo (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 152).

É interessante como a pressão se setores religiosos no Congresso Nacional produz tanto efeito em intenções políticas voltadas para a promoção da tolerância e dos direitos humanos, mesmo com a afirmação categórica constitucional de que o Estado é laico. Ao negar o “outro”, acusando-os de modo equivocado de buscar a promoção de suas condutas de vida em decisões da esfera privada por meio das instituições públicas, os parlamentares evangélicos acabam fazendo justamente aquilo que pretendem impedir, isto é, ao deslegitimar as intenções de promoção da dignidade humana na esfera pública por conta de seus valores religiosos, acabam por sobrepor suas próprias concepções de mundo em debates que devem ser discutidos sob o âmbito da laicidade. Alguns trabalhos, como o de Vital da Cunha e Lopes, além de outros⁶⁷, apontam para os desafios que o Brasil apresenta para tratar fora do espectro religioso temas como aborto e direitos LGBT. A intolerância religiosa e o pensamento conservador mostram-se como um impasse a um Estado Laico de fato, em detrimento da pluralidade, da tolerância e dos direitos humanos.

⁶⁷ Citamos os trabalhos de Lorea (2006), Rios (2006), Rosado-Nunes (2008), Duarte *et al* (2010) e Luna (2014), para pensar o efeitos do pensamento conservador e da intolerância religiosa sobre o tema da legalização do aborto e dos direitos LGBTs, bem como outras conjecturas necessárias ao se discutir estes assuntos e sua relação com os pressupostos de um Estado Laico.

Os autores ainda exploram e explicitam os mecanismos utilizados pelos deputados evangélicos como *modus operandi* e as formas que constroem seus discursos para combater as propostas sobre direitos das mulheres e LGBT. Um retorno à Weber neste momento parece ser benéfico, lembrando a respeito da “profunda” rejeição que a esfera religiosa possui quanto à esfera erótica, por conta dos antagonismos que ambas as formas de racionalização concebem o amor sexual, é possível compreender porque temas como o aborto e as múltiplas possibilidades de relações amorosas entre humanos incomodam com demasia setores religiosos, em especial conservadores e fundamentalistas. Todavia, constatar que estes dois temas causam maior alvoroço no cenário aqui discutido não implica que as rejeições religiosas do mundo não interfiram em debates políticos quanto à especificidades de outras esferas, vide as investidas conservadoras socioeconômicas utilizadas na campanha eleitoral.

Destes trabalhos apresentados, podemos considerar uma reflexão para perceber os limites das proposições dos direitos humanos e de um Estado laico como o nosso. Quando se tornam públicos debates que questionam a legitimidade de propostas em prol aos direitos humanos, seja relacionado à tolerância religiosa, aos direitos das mulheres, ou sobre a garantia de igualdade para casais formados por indivíduos do mesmo sexo, por exemplo, e as justificativas das críticas e estas pretensões para a valorização da dignidade humana são embasadas pela conjuntura política permeada por vieses religiosos, temos um panorama que se impõe como um desafio à efetivação da laicidade no Brasil.

É certo, portanto, que a gramática dos direitos humanos e os dispositivos da legalidade que buscam a promoção da tolerância não são suficientes para evitar que ocorram práticas que a vilipêndia. Neste sentido, o cenário político brasileiro, ainda que em tese devesse operar desconsiderando os pressupostos fundamentalistas ou teológicos de quaisquer instituições religiosas ou crenças, mostra-se em alguns casos como um espaço alheio ao que se espera de instituições que deveriam operar sob o prisma da laicidade.

Neste impasse quanto à garantia de um país isento de interferências advindas do campo religioso quanto a interesses não religiosos, poderia ser a educação para os direitos humanos uma alternativa, ainda que considerada suas limitações, que pode promover uma formação cidadã comprometida com o respeito à diversidade característica do povo brasileiro? Poderiam a educação e escola ser uma proposta e um espaço consideráveis para uma formação pautada pelos ideais da dignidade humana e da laicidade? Estas incógnitas ora apresentadas são o ponto de partida para a discussão do próximo tópico.

2.3 Intentos de uma educação em direitos humanos: a laicidade como objetivo

Dado o emaranhado que se opõe as proposições de um Estado Laico e as limitações que os dispositivos legais apresentam em efetivar a laicidade no espaço público, o presente tópico visa apresentar os objetivos da educação em direitos humanos como possibilidade de situar-se como uma instituição comprometida com o respeito à liberdade religiosa, incluindo a defesa da tolerância à multiplicidade das manifestações de crenças, descrenças e outros modos de agir e pensar sem que se tornem alvos para a discriminação e/ou preconceito oriundos de fundamentalismos teológicos ou ações de instituições eclesiásticas.

A questão que se coloca para visualizar a educação como um campo emancipador e de promoção de direitos humanos é compreender suas possibilidades metodológicas, seus desafios práticos e suas implicações sociais. Tal conjectura, como esta discussão pretende mostrar, pode ser frutífera no que tange a intenção de promover o dignidade da pessoa humana em detrimento de posições ideológicas excludentes, em especial aquelas de matrizes religiosas. Não se trata de substituir a importância da defesa dos direitos fundamentais já existentes como garantidores da laicidade, mas sim de refletir sobre como a educação pode contribuir com a conscientização pautada pelos valores dos direitos humanos e da tolerância religiosa. Nosso esforço, neste sentido, é tentar promover uma interlocução entre as proposições da educação em direitos humanos e da laicidade, como forma de oferecer as bases para a promoção da tolerância religiosa.

De início, o livro organizado por Eduardo Carlos Bianca Bittar, intitulado “Educação e metodologia para os direitos humanos” (BITTAR, 2008) apresenta discussões de vários campos disciplinares que problematizam as possibilidades e limites de se pensar os direitos humanos como componente da educação formal, além de traçar perspectivas metodológicas para as escolas brasileiras. Mendonça, no prefácio da obra ora mencionada, oferece uma definição pertinente do que vem a ser educação em direitos humanos:

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos e se configura como resultado das reflexões produzidas por diferentes áreas do conhecimento. São, portanto, os conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos a base fundamental na qual se assenta o processo de educar em direitos humanos. Da mesma maneira, constituem-se alicerces desse processo um conjunto de valores, de atitudes e de práticas sociais que expressam uma cultura da paz (MENDONÇA, 2008, p. 13).

Notadamente, a educação em direitos humanos é balizada pela reunião de conhecimentos multidisciplinares que viabilizam uma formação comprometida com os aspectos que ratificam a dignidade da pessoa humana. Se pensarmos nos desafios que a sociedade apresenta para que tal dignidade seja respeitada, vide o tópico anterior, temos as justificativas de porque a educação é invocada como instituição de anseio à tolerância e ao combate à discriminação e ao preconceito existentes e que causam calamidade social.

Schilling (2008, p. 273) nos oferece algumas reflexões para a educação em direitos humanos. Primeiramente, define que o objetivo da educação formal é “possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade”, ou seja, sem a educação não há possibilidade de plena dignidade humana, pois é a partir dela que os indivíduos poderão participar do que uma sociedade tem a oferecer, portanto, “acesso e permanência são, assim, as primeiras considerações a serem feitas em relação à educação como um direito humano” (2008, p. 275). Sem o direito à educação não se pode pensar em educação em direitos humanos. Outro ponto que a autora considera fundamental é a tensão existente entre igualdade e diferença, pensando a educação não como um processo de classificação a reprodução de um *status quo* já definido, cuja manifestação é mais evidente do que o contrário, portanto, deve-se pensar em romper com operações que “[...] fundamentam e geram práticas normalizadoras” (2008, p. 280). A saída deste impasse é oferecida pela autora:

Creio que o grande desafio contemporâneo é não aceitar os isolamentos – por idade, gerações, sexo ou sexualidade, raça, etnia, **religião**, classe ou grupo de status social ou profissional. Mais do que nunca é importante negar – criticar – os guetos, os enclaves fortificados, o “não fale com estranhos”. Consegui construir diálogos – entre aqueles que se “estranham” – e negociar os conflitos, numa perspectiva de mais igualdade (de poder, de saber, de participação). Estes são desafios centrais em nossas práticas [...] (SCHILLING, 2008, p. 282-283, grifo nosso).

É central ao pensar uma educação em direitos humanos que a crítica a posicionamentos excludentes seja feito sem pestanejar em espaços escolares, só assim, enfrentando os mecanismos de normalização e distinção, que promovem a intolerância, que a escola e a educação colaborará para a efetividade dos direitos humanos⁶⁸. Deste modo,

⁶⁸ Entretanto, vale a posição crítica de Silva (2008) quanto à forma como a educação em direitos humanos se apresenta. Ensinar as proposições da dignidade humana para quem as conhece ou as aceita é um exercício fácil, porém, a situação se complica ao pensar nas formas de lidar com aqueles que rejeitam esta concepção de mundo. Neste sentido, mesmo que devemos enfrentar os mecanismos produtores de opressão, devemos ter consciência deve-se ter cautela, até na utilização das palavras, evitando jargões que gerarão negações precipitadas do ouvinte, para que todo esforço não seja em vão.

Schilling (2008, p. 283) pretende “tentar construir um tempo e um espaço para o pensamento que possa possibilitar a atitude crítica”.

Segundo Candau (2008), as iniciativas com a educação em direitos humanos no Brasil, através de políticas públicas e da sociedade civil se multiplicam, porém, muitas destas provocações existentes em educação centram-se na transmissão de conhecimentos já construídos sobre os direitos humanos sem considerar que é necessário um diálogo com as concepções pedagógicas existentes, “[...] que melhor sintonizariam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover” (2008, p. 285). Neste sentido, a autora lança alguns questionamentos sobre esta problemática.

Pensando em um enfoque geral, uma educação em direitos humanos deve ter objetivos bem definidos. Para a autora (CANDAU, 2008), recorrer à história e a conjuntura político-social contemporânea são maneiras de apresentar as bases para os intentos desta proposição educacional emancipadora⁶⁹. Após os regimes ditatoriais enfrentados por países fez com que após os anos 80, a educação em direitos humanos foi considerada vital para a estruturação e legitimidade da democracia, no intento de promover uma formação cidadã. Todavia, o cenário atual apresenta impasses que comprometem a plena dignidade humana, estes que são resultados de políticas que valorizam o crescimento econômico em detrimento a distribuição equitativa da riqueza, além disso, a autora mostra que a desigualdade social conjuntamente com processo discriminatórios e de exclusão de minorias atingem níveis alarmantes. Dessa forma, os interesses políticos e educacionais para os direitos humanos e uma educação pautada por estes princípios acentua-se e ganha horizontes em todas as possibilidades que esta gramática julga necessário atuar. O panorama desta dialética entre os problemas sociais e as investidas dos direitos humanos fez com que o seu conceito sob o âmbito da educação tivesse diversos significados, dificultando sua definição.

Para solucionar este desafio, Candau propõe três dimensões principais para uma educação em direitos humanos, que corresponderiam aos seus objetivos. “A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito” (2008, p. 289), visto que está é uma consciência

⁶⁹ Sobre a história e sua relação com os direitos humanos, Wolkmer (2008, p. 206) mostra que a “[...] compreensão histórica da contemporaneidade contribui para desencadear uma Educação Conscientizadora, capaz de operacionalizar vivências emancipatórias de Direitos Humanos”. Noutras palavras, o conhecimento histórico é essencial que as reflexões para a busca da dignidade da pessoa humana, pois é a partir dele que se conhece e compreende as situações que a humanidade sofreu, e é da contestação destes acontecimentos que surgem possibilidades emancipadoras e de libertação dos oprimidos, considerando a perspectiva freireana de educação, em diálogo com aquilo que já se vivenciou (WOLKMER, 2008).

que a população pouco possui, dificultando grupos sociais majoritários e minoritários, sejam excluídos ou discriminados, como pobres e minorias étnicas, sexuais ou religiosas, a compreender e exercer seus direitos enquanto cidadãos. A segunda dimensão seria o “empoderamento”, que objetiva que grupos historicamente excluídos ou com menos poder numa sociedade, considerados “dominados” ou marginalizados, angariem forças para sua libertação e participação coletiva nos processos políticos e econômicos, bem como promover o respeito às suas características étnicas e culturais. A terceira dimensão “[...] diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas” (2008, p. 290), cujo respaldo se dá em recusar e condenar práticas que historicamente trouxeram a opressão, para que não haja que ocorra novamente, com isso, a pluralidade humana se fortalece⁷⁰.

Esta perspectiva é que delinea os caminhos que uma educação em direitos humanos deve seguir, para que se crie uma “[...] cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade, que penetre os diferentes âmbitos da vida social e impregne tanto os espaços privados como os públicos” (CANDAU, 2008, p. 290), ainda que Carvalho (2008, p. 257), mesmo considerando estes avanços, afirma que a “[...] criação de uma cultura comprometida com o núcleo ético dos direitos humanos são, na melhor das hipóteses, muito tímidos”. Deste modo, pensando a metodologia a ser empregada, a autora assume que:

[...] as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito. [...] A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido (CANDAU, 2008, p. 291-292).

Ainda quanto aos pressupostos metodológicos, Candau afirma que as estratégias a serem privilegiadas são aquelas que “[...] estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas” (2008, p.294). Tal afirmação sugere que se articulem as estratégias pedagógicas de tal maneira que seja

⁷⁰ Tal proposição é enfatizada por Rabenhorst (2008), que ao concordar com Candau, ainda considera que o significado dos direitos humanos, bem como seus objetivos na educação, deve estar atrelado ao ensino dos valores éticos em que se respaldam os direitos humanos, isto é, não se pode considerar os direitos humanos apenas como um instrumental para a defesa de direitos, mas também possibilitar a compreensão de seu legado cultural. Desta forma, não se corre o risco de entender os direitos humanos igualmente como aqueles que criticam suas intenções, com isso este conceito não seria entendido apenas como um sentimento de indignação, mas como “patrimônio da humanidade e substrato material da cidadania” (RABENHORST, 2008, p. 101).

vivenciado, experimentado e participado aquilo que se entende por direitos humanos, isto porque tudo que se mostra contrário a esta perspectiva está incutida na vida dos indivíduos, criando possibilidades de contestação em detrimento à dignidade humana. Neste sentido, a participação de processos inerentes à prática da tolerância, em consonância com os ensinamentos teóricos sobre os direitos humanos, é um elemento para a formação que contribui neste processo educacional.

Bittar, a partir de reflexões filosóficas, também oferece um entendimento sobre a educação e a metodologia em direitos humanos. Afirma que “[...] deve preparar para o convívio com a diversidade, na base do diálogo e do respeito, voltado para a alteridade, como forma de prática de solidariedade social, na base da tolerância” (BITTAR, 2008, p. 88). Mais uma vez, as práticas relacionadas ao convívio onde a intolerância deve ser rejeitada é escolhida como alternativa metodológica. Parece-nos que além de ser uma crítica a um tipo de educação bancária⁷¹, é um chamamento para conduzir a educação em direitos humanos de modo que os envolvidos experimentem a relação com o “outro”, que tenham a possibilidade de conhecer aquilo que é exterior a sua vivência, no interesse de demonstrar que é possível que formas de ser e pensar possam conviver mutuamente.

Partindo destas possibilidades metodológicas, aqueles comprometidos com a educação em direitos humanos devem pensar nos desafios que se apresentam para a efetivação da dignidade humana nos espaços sociais, e em especial para sua promoção pela educação. Candau (2008) apresenta estes desafios, e apresentamos aqueles mais relevantes para a reflexão ora pretendida: a) desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos. Visto que a gramática desta proposição é muito condenada pela sociedade erroneamente, como se servisse apenas para a “proteção de bandidos” (CANDAU, 2008, p. 294), faz-se necessário a desconstrução desta forma de compreender o que são direitos humanos para sua plenitude na educação; b) articular ações de sensibilização e de formação, para que seja possível romper com pensamentos excludentes e incentivar novas formas de visualizar o “outro”, isto é, de promover através da educação e revisão de concepções de mundo que se

⁷¹ A concepção “bancária” de educação foi cunhada por Paulo Freire (1987), cujo conceito foi apresentado em sua obra intitulada “Pedagogia do Oprimido”. O autor parte do princípio de um tipo de educação em que o educador é o sujeito, que narra conteúdos previamente estipulados com o interesse de que os educandos memorizem, como se estes últimos fossem “vasilhas” que deveriam ser “preenchidas” com conteúdos que não atendem aos anseios de uma educação transformadora, onde, além disso, os alunos e alunas como indivíduos que, “calados”, devem ouvir o que o professor tem a dizer, sem espaço para pluralidade de ideias e exercício da criatividade reflexiva libertadora. A crítica de Freire (1987) à educação “bancária” está em que os educandos se mostram como sujeitos passivos, portanto, uma educação que não oferece às condições para a transformação que se almeja em uma Pedagogia crítica social.

apresentam como excludentes e discriminatórias; c) Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos, algo muito relacionado com a estratégia pedagógica, pois o seu espaço para os direitos humanos não pode contradizer aquilo que se promove como componente educativo; d) incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar, em especial enfocando os documentos que orientam os trabalhos na escolas, como os Projetos Políticos Pedagógicos; e e) introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores, pois estes serão os profissionais atuantes na escola, e caso não haja uma formação que atenda aos anseios dos direitos humanos, é possível que estes reproduzam pensamentos oriundos do senso comum sobre estes conceito, reproduzindo elementos opressores que reproduzem a desigualdade, a formação de preconceitos e a discriminação⁷².

Uma educação em direitos humanos deve também atentar-se aos conteúdos disciplinares que são oferecidos. Trata-se de uma visão holística, considerando seus temas centrais para a promoção da tolerância, e a defesa de um espaço plural de ideias e opiniões. Isso significa que uma escola não pode estar à mercê de concepções religiosas para selecionar o que será oferecido nas disciplinas que compõem a matriz curricular – considerando todas elas. Deste modo, a ciência – bem como outros tipos de conhecimentos essenciais para os direitos humanos –, não pode reduzir-se perante imposições teológicas legitimadas pela vontade da crença, pois:

É que o universo da pesquisa científica tem dinâmica própria, voltada para a análise objetiva, a reflexão crítica e, de forma especial, a constante atitude de dirigir um olhar permanentemente indagador ao mundo e à vida. Já os universos religiosos – mais apropriadamente mencionados no plural, pois é impossível reduzi-los a qualquer unidade ou homogeneidade –, são marcados pela crença, por escolhas que se fazem a partir da fé, como fenômeno humano inescrutável (FISCHMANN, 2012, p. 29).

Fischmann mostra nesta reflexão que ciência e religião possuem lógicas distintas, onde a primeira forma de conhecimento está mais aberta à crítica, pois é a partir da reflexão metódica do próprio conhecimento existente que a ciência avança. Do contrário, as religiões tendem a fundamentar suas convicções a partir de suas teologias, não posta em análise como

⁷² A mesma autora em outro artigo apresenta maiores reflexões sobre este desafio, em especial pensando na formação continuada de profisses para que este se tornem multiplicadores de educação em direitos humanos (CANDAU, 2013). Importante também é as considerações de Vaidergorn (2010) sobre este tema, cujo enfoque a é presença dos conceitos de cidadania e direitos humanos no ensino universitário, onde o autor dialoga com algumas obras que tratam deste tema, incluindo algumas contribuições de Vera Maria Candau.

os paradigmas da ciência. Se na escola houver a predominância do absoluto em que religiões depositam sua fé nas verdades “divinas”, não será possível “[...] dialogar com qualquer que seja a argumentação racional crítica que se apresente” (2012, p. 43). Por esta razão, a reflexão libertadora que uma educação em direitos humanos deve proporcionar nas escolas deve estar alheia a qualquer doutrinação religiosa, sob o risco de permitir que ideias intolerantes acabem por incutir suas posições em pautas sobre direitos humanos.

Este breve panorama quanto aos intentos e metodologias para a educação em direitos humanos nos ajuda a compreender os documentos elaborados e legitimados pelo Estado Laico brasileiro que ratificam esta proposta, em conjunto com outras afirmações apontam a laicidade da educação pública.

O esforço é pensar em como a educação em direitos humanos com seus objetivos e metodologias, pode atender aos anseios de um Estado que se organiza a partir da laicidade, neste caso com as especificidades do Brasil. As escolas, desta forma, ao abordar temas como tolerância, discriminação, preconceito e diversidade, por exemplo, deve atender as pautas sobre a religião, em conjunto com outros temas relevantes suscitados no âmbito educacional. Vejamos alguns documentos que apontam a relação entre direitos humanos e laicidade na educação brasileira em ordem cronológica, para entendermos os fundamentos que justificam este espaço como possível para tratar sobre diversidade e discriminação religiosa⁷³.

Iniciando com um retorno à história da educação brasileira, podemos citar “O manifesto dos pioneiros da educação nova” apresentado em 1932. Este documento, arquitetado por um conjunto de estudiosos e comprometidos com a tendência pedagógica escolanovista para a educação no Brasil, propunha uma série de mudanças que pretendiam romper com outras tendências, quais sejam, a tradicional e libertária, que foram as perspectivas da educação que entraram em conflito na primeira república⁷⁴. Dentre as

⁷³ Os documentos apresentados neste tópico são aqueles direcionados estritamente à educação. Isso significa que outros já apresentados, como a DUDH, a Constituição Brasileira de 1988 e o PNDH-3 também constituem a garantia de que a educação pública brasileira seja organizada sob o princípio da laicidade, vide a interlocução possível entre as leis, os programas e os planos.

⁷⁴ Ghiraldelli Júnior (1994) explicita com maior ênfase as características de cada tendência pedagógica que formada a disputa naquele momento. Segundo o autor, “essas três vertentes pedagógicas, *grosso modo*, podem ser vistas associadas a três diferentes setores sociais” (1994, p. 19, grifo do autor). A Pedagogia Tradicional estava ligada aos interesses da Igreja Católica, a Pedagogia Nova surgiu de iniciativas de movimentos da burguesia que queriam mudanças na educação, e a Pedagogia Libertária é oriunda de interesses de intelectuais e movimentos sociais que propunham uma transformação social enveredado para o anarquismo. Desta tensão existente com este conflito pedagógico, pouca força teve a Pedagogia Libertária para sobrepor a Tradicional, esta que, diante da força da Pedagogia Nova, acabou sucumbindo com intensas ofensivas a partir de 1920.

proposições da Escola Nova, havia especialmente um trecho dedicado à laicidade da educação e outras garantias que deveriam ser defendidas:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. **A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.** [...] A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas suas consequências. (AZEVEDO et al, 2010, p. 45-46, grifo nosso).

O trecho do manifesto, além de colocar a laicidade como princípio da educação, apresenta que se trata de uma perspectiva política que desloca o cunho religioso desta instituição pública, historicamente dominada por setores religiosos católicos sempre ligados ao governo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994; CUNHA, 2013). Destaque também para a relação que os autores fazem entre laicidade e a “harmonia com os direitos do indivíduo”, ainda que a DUDH não tivesse sido proclamada, é notório que o caminhar para a liberdade de expressão religiosa tinha sua importância como um direito humano, e defende-la no âmbito educacional mostrava-se uma tarefa importante para a promoção da tolerância e da paz.

É importante mencionar também a Lei em vigor nº 9.394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), apontando suas relações para os direitos humanos e a laicidade. Ainda que não discutidas, a lei em questão revoga outras duas que tiveram o mesmo objetivo, especificamente a Lei nº 4.024 de 1961 e Lei nº 5.692 de 1971. A Lei em vigor ressalta os seguintes fins e objetivos para a educação nacional:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Estes princípios e finalidades entram em consenso com aquilo que Azevedo *et al* (2010) também propuseram no Manifesto e com as disposições sobre a educação na Constituição de 88, ao pensarmos numa educação que abarque princípios de tolerância e de dignidade humana. Não obstante, a afirmação de que o ambiente escolar deve permitir o “pluralismo de ideias” e o “apreço a tolerância” nos remetem a pensar em como este espaço deve combater, além de outras atitudes e pensamentos opressores e excludentes, também a intolerância religiosa, em consonância com o a afirmação da alteridade.

Ainda sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, temos que considerar a orientações quanto ao oferecimento do ensino religioso. A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo nº 210, inciso primeiro, estabelece a obrigatoriedade desta disciplina, ainda que de matrícula facultativa. A LDBEN vai além, ao afirmar algumas especificidades para o seu oferecimento em seu artigo nº 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Parece-nos que a LDBEN em vigor, após algumas alterações, fortalece a perspectiva pluriconfessional da laicidade do Estado na educação, ao oferecer uma disciplina que congrega interesses religiosos, sem que seja utilizada para a doutrinação religiosa de alguma religião específica. Pelo menos em tese, trata-se de uma forma de privilegiar o debate sobre religião nas escolas, sem que fundamentalismos religiosos ou simplesmente alguma denominação religiosa possa interferir, evitando, mediante a força da lei, que convicções teológicas sejam incutidas e reproduzidas num espaço que deve ser democrático e livre. O resultado é que a afirmação das diretrizes educacionais prioriza a educação em direitos

humanos, defendendo a tolerância em disciplinas que podem suscitar possibilidades de prevalência de alguma convicção específica.

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007) é um importante documento para entendermos os objetivos do país para a promoção dos valores da dignidade humana pela educação. Foi fruto do esforço em incorporar os conteúdos dos Programas Nacionais de Direitos Humanos nos objetivos educacionais, seguindo também outros documentos internacionais sobre direitos humanos. No bojo deste documento, influenciado também pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, seus objetivos devem contribuir para:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, **religiosa**, cultural, geracional, territorial, físico- individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2007, p. 25, grifo nosso).

Tais contribuições demonstram algo muito interessante em desfavor à intolerância religiosa: além de promover a valorização da diversidade e da tolerância em matéria religiosa, apresenta outras pautas que, como visto nas ofensivas políticas de algumas religiões, acabam por ir de contramão aos princípios fundamentalistas defendidos, por exemplo, pela bancada evangélica. Temas como gênero e orientação sexual, garantidos neste Programa, ensejam que é impossível organizar a educação sob o âmbito de uma teologia, pelo contrário, afirma que o espaço público, inclusive o educacional, deve operar numa perspectiva secular, em conformidade com a laicidade.

Ainda sobre o que propõe o PNEDH sobre a questão da religião, é afirmado algumas perspectivas para a educação básica, como a estruturação a partir da diversidade cultural e da equidade, incluindo a religiosa. Como ação programática, há a sugestão de fomentar a inclusão de temáticas que atendem as contribuições ante mencionadas, mostrando uma relação com as estratégias metodológicas firmadas pelos autores, isto é, em que o contato direto com temas de direitos humanos contribui para a conscientização. As mesmas perspectivas sobre a educação em direitos humanos é considerada também para as instituições de ensino superior (BRASIL, 2007).

Silva (2008) ao analisar o conteúdo do PNEDH reitera que só é possível que seus objetivos sejam possíveis na escola se esta considerar seu além-muro. Isso significa que a realização de uma educação em direitos humanos precisa estar a par das condições sociais dos educandos, que podem incidir em vulnerabilidade. Consta neste documento recomendações que possibilitam grupos histórica e socialmente excluídos e discriminados participarem das decisões da escola de suas comunidades, assim a democracia mostra-se como aporte aos direitos humanos, no sentido de permitir que um conjunto de vozes distintas organizem o processo educacional, evitando que hierarquias simbólicas e institucionais detenham a hegemonia deste espaço que precisa ser emancipador. As limitações disso estão em que é possível que haja certa rejeição deste interesse de participação por grupos que já dominam a escola, atravancando o processo de transformação social, portanto, “[...] será preciso alertar os docentes que ser contestado e criticado deve ser visto como ensinamento, como capacitação de cidadãos críticos” (2008, p. 195).

Das reflexões do autor temos a importância de uma articulação entre estratégias metodológicas para a educação em direitos humanos e os elos que a escola possui com a situação de vida dos atores sociais da escola. A formação de professores com a conscientização crítica e autocrítica, o preparo do espaço escolar para o convívio com a diversidade e a interface dos propósitos dos direitos humanos com a comunidade escolar resulta em melhores condições para a promoção da tolerância, da valorização da alteridade e da afirmação da dignidade humana como *ethos* a ser seguido (SILVA, 2008).

Estes documentos podem demonstrar como a educação em direitos humanos possui, dentre seus objetivos, a afirmação da laicidade. Isto inclui a defesa da tolerância em matéria religiosa, bem como a discussão, no âmbito escolar, de temas relacionados às minorias sexuais, de gênero e até mesmo religiosas. As disposições legais apresentadas, tanto políticas de um modo geral, como aquelas direcionadas a organização da educação no Brasil, fortalecem a concepção de direitos humanos como fio condutor da educação formal⁷⁵.

Portanto, tendo como base as metodologias a serem empregadas numa educação em direitos humanos, e o objetivo de promover os princípios da laicidade no âmbito escolar, é possível compreender que esforços educacionais voltados para o tema da diversidade e da

⁷⁵ O PNEDH não busca mostrar os anseios e apontar os objetivos de uma educação em direitos humanos apenas para a educação formal, que abrange a educação básica e o ensino superior, mas também, conforme Faisting (2010), para a educação não-formal, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e para as relações entre educação e mídia. “Com efeito, todos os cinco eixos do PNEDH referem-se a áreas importantes e estratégicas para a garantia dos direitos humanos, bem como para o combate à violação de muitos desses direitos” (FAISTING, 2010, 95).

discriminação religiosa, bem como da intolerância religiosa e suas ofensivas a temas que interessam o espaço público, podem ser “matéria” importante a ser trabalhada no espaço escolar. A escola corresponde, neste sentido, como uma instituição capaz de promover, assim como as garantias dos direitos fundamentais em matéria religiosa, a pluralidade de crenças e de visões de mundo, sem que haja nestes espaços a prevalência de uma concepção religiosa específica. A dimensão que a educação possui, trazendo a baila suas possibilidades, é nodal para a dignidade da pessoa humana de um modo geral, e em específico, para a vigência da tolerância religiosa. O diálogo entre laicidade e educação em direitos humanos é, como visto, possível e necessário.

Todavia é preciso considerar os limites que a educação apresenta. Como pretendemos mostrar no próximo tópico, a educação e o espaço escolar não estão imunes aos interesses religiosos que querem utilizar deste campo para a promoção de “suas verdades”. Mesmo as investidas dos direitos humanos na educação, o cenário pode sugerir alguns desafios para a plenitude dos objetivos legislativos educacionais que prezam pela alteridade e as orientações laicas. Compreender isto é importante para identificar as barreiras à efetivação da laicidade na educação, e por consequência dos direitos humanos.

2.4 Realidades escolares e religião: questões empíricas para reflexão

Categoricamente, no intento de demonstrar como é a educação pública no Brasil em relação com a religião, lançamos a afirmação contundente de Cunha (2013, p. 97, grifo nosso): “entre os três países mais populosos do mundo e com democracias representativas, **o Brasil é o único onde o ensino público não é laico**”. Contrariando a Constituição brasileira e a legislação educacional, a assertiva pode muito bem ser considerada apropriada, diante de estudos que ratificam a influência da religião nas diretrizes educacionais, bem como sua presença nas escolas. Neste sentido, Diniz e Lionço assinalam que “a escola pública é um dos espaços em que se atualiza a controvérsia sobre os conteúdos da laicidade” (2010, p. 13).

Historicamente, conforme Cunha, a educação pública brasileira foi colonizada pelas intenções de doutrinação e dominação religiosa da Igreja Católica. Dentre suas regalias, havia a garantia de suas imposições no ensino nos três séculos percorridos após a chegada dos europeus ao Brasil, inclusive mediante leis. Uma das intenções da Igreja Católica era promover “os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana,

proporcionados à compreensão dos meninos” (2013, p. 32) no ensino primário e secundário, com base na lei de 15 de outubro de 1827. As atividades escolares durante este período eram permeadas pelos interesses religiosos, valorizando o cristianismo católico e por consequência impossibilitando a pluralidade religiosa. Esta realidade, qual seja, da notória utilização da educação para fins proselitistas de uma religião específica, não fica mais evidente em leis ou políticas promovidas pelo Estado hoje em dia, sobretudo pela afirmação da laicidade nos documentos legais em vigor, todavia, não significa que não podem ser encontrados outros problemas, inclusive de ordem normativa.

Exemplo disso é a própria garantia da obrigatoriedade do ensino religioso em escolas públicas, visto que é interessante notar que apenas a disciplina em questão possui menções de sua obrigação no ensino, tanto constitucionalmente como na LDBEN vigente. Cunha (2013) deixa claro que isso é fruto do processo histórico em que a Igreja Católica conquistou poder o suficiente nos processos políticos para estruturação da educação, a ponto de exigir, pela força da Lei, um espaço importante para suas estratégias de doutrinação no ensino público. Tanto que as reflexões de Cunha e Fernandes (2012) sobre as articulações em prol do oferecimento do ensino religioso na confecção da primeira LDBEN (Lei 4.024 de 1961) mostraram que as tensões entre aqueles que defendiam a disciplina como obrigatória e os que resistiam ao avanço do confessionalismo acabou por permitir seu oferecimento, ainda que sem ônus para o Estado. Outra reflexão de Cunha (2014) sobre o jogo político por detrás do oferecimento do ensino religioso na LDBEN promulgada em 1996 mostrou os interesses religiosos e dos defensores da laicidade em disputa, onde, mesmo com ressalvas para que não houvesse proselitismo nesta disciplina, sua obrigatoriedade permaneceu, com um adendo: após a Lei 9.475 de 1997, houve a “a supressão da cláusula restritiva ao uso dos recursos públicos nessa disciplina” (2014, p. 157), claramente uma vitória do campo religioso na política educacional. Destaque aqui para a interlocução entre as violações da laicidade do Estado na esfera política como modo de garantir influência religiosa na educação.

Diniz e Lionço auxiliam nosso entendimento num estudo sobre as consequências legais do oferecimento desta disciplina, com a afirmação inicial de que “no Brasil, a presença do ensino religioso nas escolas públicas não é objeto de consenso democrático” (2010, p. 13). Primeiramente, as autoras apontam que a primeira redação do artigo 33 da LDBEN permitia o oferecimento do ensino religioso nas modalidades confessional, que “[...] seria aquele oferecido por professores ou orientadores religiosos credenciados por igrejas ou entidades religiosas”, e interconfessional, que operaria a partir do “[...] fruto de um acordo entre

diferentes denominações religiosas para a definição do conteúdo a ser oferecido nas escolas”. O problema do oferecimento do ensino na modalidade confessional é que este “[...] se confundiria com educação religiosa, semelhante àquela oferecida pelas comunidades religiosas para a formação de membros de um determinado grupo”, que por consequência anula a interconfessionalidade e a pluralidade de ideias religiosas (2010, p. 14).

Contudo, Diniz e Lionço mostram que a Lei 9.394/1996 sofreu algumas alterações pela Lei 9.475/1997, que culminaram na retirada das menções sobre o oferecimento das modalidades confessional e interconfessional, juntamente com a proibição de proselitismo religioso. Ficou nítido, conforme Diniz e Carrião (2010, 47, grifo nosso), “[...] a restrição à confessionalidade no ensino religioso, traduzida nos termos da lei como proibição do proselitismo religioso e **garantia do respeito à diversidade cultural e religiosa do país**”.

A princípio, tratou-se de uma conquista para a laicidade da educação pública, se não fossem outros problemas que o oferecimento da disciplina apresenta, em especial sobre a natureza de seu conteúdo.

Há registros documentais sobre o processo de revisão da LDB que demonstram a forte participação de entidades cristãs, em especial da Igreja Católica, para garantir o ensino religioso nas escolas públicas (Dickie; Lui, 2007; Pauly, 2004). Para além da inclusão do ensino religioso como disciplina obrigatória à formação da criança e do adolescente, a revisão [Lei 9.475/1997] resultou em uma cessão de poderes do Estado para as comunidades religiosas: o Ministério da Educação desobrigou-se de seu poder e dever de definição de conteúdos programáticos para a educação básica. Os Programas Nacionais do Livro Didático são estratégias sociais, políticas e éticas de monitoramento e indução de conteúdos, mas o ensino religioso não dispõe de editais próprios para a avaliação e seleção dos materiais didáticos que serão utilizados nas escolas públicas (DINIZ e LIONÇO, 2010, p. 15-16).

Aqui o grande ponto a ser considerado é a abertura concedida às possibilidades do que seria ensinado como ensino religioso nas escolas públicas, pois “em nenhuma outra disciplina da educação básica o Estado abriu mão de seu poder fiscalizador ou de definição de conteúdos” (DINIZ e LIONÇO, 2010, p. 18). Seria este um modo conseguido via política para que as religiões dominantes pudessem, a seu bel prazer, conduzir a disciplina de acordo com seus interesses e doutrinas? Parece-nos que este questionamento pode ter uma resposta positiva.

Diniz e Carrião (2010), após um mapeamento das características do oferecimento da disciplina de ensino religioso no Brasil, constataram que o Estado do Acre, Bahia, Ceará e

Rio de Janeiro adotam o sistema confessional, em contrariedade com as regulamentações legais constitucionais. Concluem que umas das justificativas para que haja existência desta modalidade de ensino proselitista está em que:

[...] há uma diversidade de interpretações do artigo 33 da LDB, expressas nas regulamentações estaduais sobre o ensino religioso: a) pelo tipo de regulamentação, com preponderância de documentos de autoria dos conselhos estaduais de educação; b) pela diversidade e pouca clareza da modalidade de ensino adotada, havendo espaço para o ensino confessional; c) nos critérios de habilitação e admissão dos professores, havendo uma sobreposição entre conhecimento iniciático e adquirido; e d) no delineamento dos conteúdos, em que alguns estados delegam essa responsabilidade a instituições religiosas. **É a própria redação pouco clara da LDB que cria situações diversas na operacionalização do ensino religioso nos estados, algumas delas consideradas desafiadoras para a garantia da laicidade** (DINIZ e CARRIÃO, 2010, p. 53-54, grifo nosso).

Fica claro que a disciplina de ensino religioso para as escolas públicas se coloca como um problema que promove barreiras para as proposituras dos direitos humanos e da laicidade na educação e escola pública. Como visto, está incutido, desde as disposições legais até as práticas pedagógicas, interesses e ideais religiosos que se respaldam na legalidade de uma disciplina curricular repleta de polêmicas, entre as quais muitas são oriundas das tentativas doutrinárias de setores religiosos hegemônicos.

Outro caso que se mostra como paradigmático em termos da garantia da laicidade da educação brasileira é o acordo assinado por representantes do Brasil e do Vaticano, que se tornou o Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010, mais conhecido como “Concordata Brasil – Santa Sé” (BRASIL, 2010b). Cunha (2013) mostra que a Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), órgão da Igreja Católica, não apenas atuou em prol da confessionalidade do Ensino Religioso nos trâmites legislativos das LDB’s, como também, no início deste milênio, arquitetou uma relação que oficializa regalias a esta denominação religiosa, no esforço de recuperar suas perdas no campo religioso, bem como de seu espaço hegemônico.

O Vaticano opera sob um regime teocrático, um Estado dirigido pelo líder da Igreja Católica Apostólica Romana, ou seja, o Papa. Quando o Vaticano, Estado da Santa Sé e de domínio católico, pretende firmar um acordo com outro Estado, estabelecendo relações políticas, há a criação de uma Concordata:

Concordata é o nome que se dá a um tratado firmado entre o Vaticano, que representa a Igreja Católica, e qualquer outro Estado. Esse tratado confere privilégios para essa instituição religiosa operar no território do país em questão. Em geral, o tratado estabelece condições especiais de atuação nas instituições estatais (**escolas**, hospitais, prisões, forças armadas), acesso aos meios de comunicação de massa, isenções tributárias, recebimento de recursos financeiros públicos etc. (CUNHA, 2013, p. 77-78, grifo nosso).

Pois bem, um tratado dessa natureza, portanto, pode vir a ser um documento oficial que rompe com as garantias de laicidade que um Estado se propõe, visto que ao oferecer privilégios a uma instituição religiosa específica, sem que outras tenham as mesmas garantias, o princípio de neutralidade, ainda que problematizado, é violado.

O processo da Concordata Brasil Santa-Sé iniciou em 2007, influenciado pela visita do papa Bento XVI ao Brasil, e após tramitações legais, veio ser considerado Decreto (BRASIL, 2010b). Fischmann (2012) aponta que no decorrer desse processo o texto da Concordata jamais veio a ser discutido publicamente. O parecer de Cunha sobre o documento traduz seu conteúdo em detrimento dos princípios laicos do país:

Tornou-se realidade o que jamais acontecera, nem durante o Império, quando o catolicismo era religião oficial, e parecia impossível desde que, em 1889, o regime republicano extinguiu o padroado imperial: a direção mundial da Igreja Católica logrou que o Estado brasileiro firmasse com ela um tratado que lhe garante privilégios especiais, em termos políticos, fiscais, trabalhistas, **educacionais** e outros, em total desrespeito aos dispositivos constitucionais (CUNHA, 2013, p. 78, grifo nosso).

No escopo da educação, o acordo previa disposições sobre o Ensino Religioso que “[...] acarreta consequências deletérias para a educação brasileira” (CUNHA, 2013, p. 79). Segundo Cunha (2009; 2013), levando em consideração o conteúdo da Concordata, mostra que há três artigos que tratam da educação. O artigo 9 e 10 tratam sobre as instituições educacionais católicas, sem alterar ou comprometer orientações constitucionais ou da LDBEN vigente, porém “o artigo 11 diz que o *Ensino Religioso católico e de outras confissões religiosas*, de matrícula facultativa, constitui disciplina e horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (2013, p. 79, grifos do autor), mostrando-se diferente dos dois primeiros. Mesmo que o restante do artigo esteja estabelecido que será “[...] assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010b, s/p), é curioso a diferenciação que o documento faz entre o catolicismo e “outras confissões religiosas”. Parece que o documento pretendeu demonstrar certa diferença, ou superioridade, da Igreja Católica

em relação às demais denominações religiosas do país, como se esta primeira tivesse características que a torna mais “importante” aos olhos do Estado. Com a redação desse texto e sua aprovação como acordo jurídico de cooperação entre dois Estados, Cunha mostra que o artigo 11 entra em contradição com a LDBEN em vigor brasileira no tocante às orientações para o oferecimento do Ensino Religioso nas escolas públicas:

Ele contraria, essencialmente, o artigo 33 do texto reformado da LDB, o qual determina que o conteúdo da disciplina Ensino Religioso seja estabelecido pelos sistemas de ensino (especificamente pelos respectivos conselhos de educação), depois de ouvidas entidades civis constituídas pelas diversas confissões religiosas. Assim, pode não haver “ensino religioso católico”, nem de confissão específica alguma. Se esse conteúdo for de caráter histórico, sociológico ou antropológico, ou uma mescla das doutrinas religiosas conveniadas etc., dependerá da composição de tais entidades civis. A pressão ou a sedução vaticana terão sido tão fortes a ponto de o Presidente Lula ter autorizado a assinatura de um texto com tão flagrante ilegalidade? Não se trata de equívoco dos proponentes. Com efeito, o texto da *concordata* toma partido numa luta que divide o campo religioso no Brasil, luta na qual o Estado não pode se envolver: a disciplina Ensino Religioso deve ser confessional ou interconfessional? (CUNHA, 2009, p. 272).

Entretanto, como a Concordata Brasil – Santa Sé apresentava conteúdo polêmico, alguns grupos se manifestaram contra a sua validade. Conforme Fischmann (2012) e Cunha (2013), a resistência ao acordo foi protagonizada por grupos de minorias, como mulheres, movimentos sociais, como movimentos feministas, além de minorias religiosas e um grupo organizado de ateus e agnósticos⁷⁶ que viram a relação oficial entre o Estado brasileiro com o Vaticano uma ameaça à garantia da laicidade do Estado, e por consequência da condição neutra do país perante quaisquer denominações religiosas. O curioso é que, dentre aqueles contrários à Concordata, haviam parlamentares ligados à bancada evangélica, que como forma de protesto apresentaram no mesmo dia da votação da Concordata Brasil – Santa Sé um Projeto de “Lei Geral das Religiões”, que ficou mais conhecido como “acordão”, por ser um documento semelhante ao do acordo entre Brasil e Vaticano, mas que garantia benefícios às igrejas evangélicas:

Em suma: no mesmo dia, a Câmara dos Deputados adotou um procedimento contraditório: aprovou a *concordata*, beneficiando a Igreja Católica, e o *acordão*, beneficiando as Igrejas Evangélicas. Como se nada houvesse de

⁷⁶ Fischmann (2012) se refere à Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos (ATEA), fundada em maio de 2008 que desde então atua na defesa da laicidade do Estado brasileiro.

absurdo, aprovou duas orientações para o Ensino Religioso nas escolas públicas: pela primeira, ele deve ser confessional católico e de “outras religiões”; pela última, implicitamente interconfessional (CUNHA, 2013, p. 80).

Contudo, mesmo com essa investida evangélica, o “acordão” “[...] não passou de um projeto de lei e foi abandonado às vicissitudes da tramitação ordinária” (CUNHA, 2013, p. 80). Todo modo, a vigência da Concordata Brasil – Santa Sé, bem como a trajetória percorrida até sua aprovação, mostra as violações da laicidade do Estado brasileiro, e, portanto, também da educação.

Podemos mencionar, para fins de reflexão, algumas pesquisas que a presença da religião em escolas brasileiras, bem como posicionamentos religiosos intolerantes em materiais didáticos⁷⁷. É importante salientar como a educação escolar pode demonstrar os efeitos da religião, pois o espaço escolar repercute as diversas culturas existentes da sociedade, estas possuindo ideologias diferentes e, como visto através da história do processo educacional brasileiro, várias foram as classes sociais que tinham como intenção promover a educação de acordo com as suas ideologias. A respeito de ideologia, Severino diz que:

[...] esta faz com que a educação acabe se transformando num mecanismo de alienação dos sujeitos educandos, agregando a si uma dimensão filosófica. Lidando com ferramentas simbólicas, que atuam no âmago mesmo da subjetividade, a educação é um terreno fértil para ideologização. [...] Os grupos beneficiados manipulam então o conhecimento e a valoração apresentando os conceitos, idéias e valores como se fossem universais, iludindo assim todos os integrantes dos demais grupos sociais. (SEVERINO, 2007, p. 42).

Analisando a influência que a religião pode acarretar na educação escolar e verificando os seus efeitos, podemos apresentar inicialmente a pesquisa de Santos (2011), onde a mesma descreve como a religião evangélica está demonizando a cultura negra em Salvador, no estado da Bahia, onde “tudo que signifique e/ou faça referência à cultura negra, é visto como pecado, seguindo a ideia de que está associado ao candomblé que sempre foi demonizado pela doutrina cristã” (SANTOS, 2011, p.4), isto de acordo com o pensamento dos representantes evangélicos. O papel da escola neste caso seria promover, ainda de acordo com autora, o trabalho interdisciplinar da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas

⁷⁷ Alguns trechos da exposição dos resultados destas pesquisas foram transcritos de um artigo originalmente publicado pelo autor desta dissertação, intitulado “Uma reflexão: a educação escolar laica existe no Brasil?”, na Revista Pedagogia em Foco, volume seis, do ano de 2011.

escolas, o que se preconiza na Lei Federal nº.10.639/2003, relacionando à história e cultura da África, tendo como intuito preservar a cultura negra presente em todas as regiões do Brasil. Porém realizar tal ação, passa pelo problema citado anteriormente, considerando que integrantes das escolas recusam a cultura negra, “pois essas questões trazem à tona uma problemática em trabalhar algo que não se acredita, que há tanto vem sendo negado e por vezes demonizado por esses sujeitos” (SANTOS, 2011, p.5). A autora demonstrou com este trabalho que a religião é capaz de negar culturas que não sejam dominantes ou que não tenham um maior número de adeptos, um efeito evidente de violência simbólica, pois um elemento estruturante esta prevalecendo, impondo suas ideologias e anulando as minorias, pretendendo tomar o espaço em questão (BOURDIEU, 1989).

De fato, a maioria da população brasileira é cristã, percebemos que esta é a que mais ocupa espaço no ambiente escolar (DINIZ, LIONÇO E CARRIÃO, 2010). De acordo com o estudo feito nas escolas do Rio de Janeiro (Capital) por Corsino e Branco (2006), isto pode ser identificado nas aulas de Ensino Religioso. Durante a realização da pesquisa feita pelas autoras, constatou-se que as professoras voluntárias que ministravam as aulas de Ensino Religioso das escolas pesquisadas realizavam orações somente da natureza cristã, pretendendo promover o cristianismo para os alunos da escola em questão:

O objetivo das aulas de religião para as crianças pequenas, segundo as voluntárias, “é fazer com que a chama da busca por um ser superior não seja apagada; é preparar a criança para a religiosidade”. Essa preparação, por sua vez, se refere à catequese, à evangelização, à doutrinação, aos princípios morais cristãos, ao amor ao próximo e à obediência. Uma das professoras da disciplina religiosa, numa das aulas, disse às crianças que “quando crescerem devem ser trabalhadoras e sempre ajudar os pais”. Os materiais usados com as crianças, como livros, figuras, desenhos para colorir e também as canções, remetem a símbolos do cristianismo e têm como finalidade garantir a fé, através da memorização, e um bom comportamento durante a escolarização. Nas palavras de uma professora, as aulas deveriam “engrossar o rebanho de fiéis” (CORSINO e BRANCO, 2006, p. 09).

Ainda pode ser identificado por Corsino e Branco (2006) que a direção das escolas pesquisadas sentiu interesse em reavaliar o Ensino Religioso, questionando se tal disciplina era legal, revelando desconhecimento da legislação educacional vigente.

O conteúdo de Ensino Religioso mostra-se um meio complexo onde se pode apresentar o proselitismo religioso, e isto foi compreendido por Diniz e Lionço (2010). As autoras realizaram um estudo identificando 25 livros didáticos de ensino religioso, estes que

foram produzidos por editoras que apresentam maior comercialização no país, tanto na venda para escola privadas como para o governo federal que culmina na distribuição para rede pública de ensino do Brasil. O intuito desta pesquisa era analisar como esses livros tratam as diversas religiões existentes, tendo como organização três eixos temáticos:

a) concepções, com especial destaque a posicionamentos etnocêntricos; b) diversidade religiosa, em relação à pluralidade de religiões que compõem a sociedade brasileira e à consideração do proselitismo religioso como expressão de discriminação social ou religiosa; c) diversidade social, envolvendo a representação de minorias sociais ou grupos populacionais vulneráveis à exclusão e ao prejuízo social, tais como negros, indígenas e pessoas com deficiência (DINIZ e LIONÇO, 2010, p. 65-66).

Os resultados obtidos pelas autoras revelam que os livros didáticos de ensino religioso pesquisados apresentam 65% de seus conteúdos voltados para o cristianismo, e o conteúdo sobre religiões afro-brasileiras possuem o total de 3%, “Isso significa que para cada componente afro-brasileiro há em torno de vinte componentes cristãos” (DINIZ e, 2010, p. 69). Quanto aos grupos populacionais vulneráveis, damos destaque ao modo como os livros tratavam os ateus e os homossexuais. Ao tratar das pessoas sem religião, as autoras demonstraram como os livros pretendiam deturpar a imagem ateísta e sobrepor a religião cristã, “Um exemplo é o quadro que apresenta superficialmente as ideias do filósofo Friedrich Nietzsche, o principal representante do grupo que matou deus para os livros, e a imagem de dois homens presos em um campo de concentração nazista” (DINIZ e LIONÇO, 2010, p. 87). Em relação à homossexualidade, apenas um livro teve em seu conteúdo esta abordagem e, conforme as autoras, o tratamento com esta classe social é de certa forma pejorativo, tendo em vista primeiramente o modo que os livros tratavam os homossexuais, intitulando esta opção sexual como “Homossexualismo”, sendo que hoje em dia o correto para referir aos homossexuais seja “Homossexualidade”, pois o termo empregado pelo livro refere-se a uma patologia, algo que não se encaixa no contexto da homossexualidade. Ainda conforme as autoras:

[...] o vocabulário religioso para a descrição das duas teses é repleto de julgamentos discriminatórios sobre o indivíduo gay: “desvio moral”, “doença física ou psicológica”, “conflitos profundos”, “homossexualismo não se revela natural”, “gênero de maneira saudável” e, por fim, a pergunta que encerra o quadro – “se isso se tornasse a regra de conduta humana, como a humanidade se perpetuaria?” (DINIZ e LIONÇO, 2010, p. 73-74).

Ainda sobre o Ensino Religioso, citamos a pesquisa de Pereira e Nishimoto (2012), que estudaram a oferta e como é ministrada a disciplina em Mato Grosso do Sul – portanto importante por ser uma pesquisa oriunda do mesmo Estado das escolas que foram objeto de análise do terceiro capítulo. Em síntese, os resultados obtidos que mostram a presença religiosa nos dispositivos educacionais e nas escolas foram: afirmação da utilização da bíblia e orientações de matriz cristã para as aulas de Ensino Religioso no Referencial Curricular Estadual de Educação; requisito de formação em Teologia, e na falta de professores formados na área, docentes graduados em História, Filosofia, Pedagogia ou Sociologia, para ministrar a disciplina; em 78 municípios pesquisados, 54% oferecem Ensino Religioso, sendo que as Secretarias Municipais de Educação não oferecem material específico para a disciplina, ficando a cargo dos professores selecionarem o conteúdo, exceto em dois municípios, cujo conteúdo é proposto numa ótica em que o cristianismo é tomado como máxima da proposta religiosa (PEREIRA e NISHIMOTO, 2012, p. 84); um escola afirmou que busca a participação de representantes religiosos nas aulas, alegando que trata-se de uma contribuição para discutir problemas sociais do cotidiano; presença de símbolos religiosos em escolas observadas; realização de orações cristãs nas salas de aula, em especial católicas; e certa discrepância com a laicidade da educação e as ações dos professores de Ensino Religioso nas três escolas em que foram feitas entrevistas.

As autoras, ao interpretarem os dados obtidos, mostram que “os temas [da disciplina de Ensino Religioso] apresentam nuances da intenção de estabelecer padrões de comportamentos sociais com base numa discussão que se presume dentro do campo religioso” (PEREIRA e NISHIMOTO, 2012, p. 84), e mesmo que mesmo que não haja má fé por parte dos professores ao tratarem de valores religiosos como se estes fossem universais, isto acaba por se manifestar como violência simbólica no espaço escolar, comprometendo a efetividade da tolerância e da laicidade, cuja consequência é o proselitismo religioso.

No tocante ao assunto sobre disciplinas escolares, temos o exemplo do efeito da religiosidade em disciplinas que diretamente não possuem similaridades religiosas. No estudo de Malacarne (2009), é feito um levantamento sobre como os professores de Química, Física e Biologia tratam a Ciência e a religião durante as aulas de 18 (dezoito) municípios do interior de estado do Paraná. O autor, aos questionar os docentes sobre ciência e religião, consegue alguns depoimentos reveladores, demonstrando que alguns professores pesquisados inferiorizam a ciência e colocam os mitos religiosos como verdadeiros. Logo, Malacarne (2009) propôs aos entrevistados uma análise do que poderia ser ciência ou não, considerando

as alternativas “Astronomia”, “Astrologia”, “Criacionismo”, “Evolucionismo”, “Medicina Tradicional”, “Medicina Caseira”, “Espiritismo”, “Protestantismo” e “Catolicismo”. Os dados recolhidos da pesquisa revelaram uma realidade interessante que, segundo o autor:

O conjunto das respostas desta questão, que solicitava a caracterização como Ciência ou não de determinados temas, corrobora a percepção de que há problemas de formação na grande maioria dos professores que atuam como docentes de Química, Física e Biologia na região pesquisada, e que também atuam em outras disciplinas quando buscam completar a sua carga horária. Neste sentido, é preciso que sejam revistos os currículos e os conteúdos dos cursos de formação de professores destas áreas, sob pena de que as novas gerações não consigam visualizar, de forma clara, as diversas áreas do conhecimento nas suas implicações no conjunto das coisas da vida de cada um (MALACARNE, 2009, p. 94).

Neste caso, é visível que os professores possuem dificuldade em diferenciar o que é ou não ciência, demonstrando confusão destes ao conceituar o que é religião ou não, pois, os dados mostraram que 50% dos professores consideram o catolicismo como ciência. Esta realidade ainda pode incidir em um efeito prejudicial no processo de aprendizagem. Conforme Malacarne:

Um ensino de Ciência, na forma das disciplinas aqui abordadas, que não consegue, e isso foi observado na maioria absoluta dos entrevistados, explicitar pelo menos uma noção entre conceito de Ciência e aplicabilidade na relação com algumas (conhecidas) áreas do conhecimento e ou da rotina de vida de cada indivíduo demonstra que está com problemas graves de constituição. A revisão dos processos que culminam na formação destes professores torna-se, assim, urgente, pois que esta formação pode estar comprometida e comprometendo todos os níveis do ensino, principalmente o básico (2006, p. 96).

Malacarne (2006) ainda revela que os professores pesquisados demonstram incompatibilidade sobre a veracidade da ciência que ensinam em sala de aula e a sua concepção sobre verdade. Conforme o levantamento feito, alguns professores consideram os conteúdos ministrados, como a biologia, apenas um conteúdo que forçosamente deve ser repassado para os alunos, apenas por constar nos livros didáticos. O depoimento da professora “JC” encontrado no trabalho de Malacarne (2006) revela esta realidade sobre o ensino de Ciências:

[...] dentro da Biologia mesmo, tem o primeiro conteúdo que eles vêem , no 1º ano, é sobre a origem da vida, lá de uma explosão, do big bang originou,

aí foram surgindo, né, e já na Bíblia não, não é isto que diz, então eu acho que é totalmente, como é que vou dizer, é complicado até para a gente da área, né, porque eu acredito em Deus, e no livro você tem que falar o que está no livro. (MALACARNE, 2006, p. 97).

O trabalho de Malacarne (2006) demonstrou como a formação dos professores, bem como a sua atuação dentro de sala é interferido pelo efeito da religiosidade, tendo como consequência a alteração dos conteúdos de disciplinas que podem ir de contra-mão com os princípios religiosos, mostrando como o professor pode negar a ciência em favor de sua religiosidade, e nesse caso a “dificuldade do professor se transforma em dificuldade para o aprendizado do aluno e, por consequência, em falta de clareza para o trato das questões que envolvem estes segmentos no conjunto da vida e na própria produção de conhecimentos” (MALACARNE, 2006, p. 99-100).

Se a pesquisa acima descrita partiu de um estudo sobre a percepção dos professores, Silva, Lavagnini e Oliveira (2009) propuseram um levantamento sobre as concepções dos alunos de uma escola pública de Jaboticabal, no estado de São Paulo, sobre a teoria da evolução. Os resultados demonstraram forte influência do cristianismo e, na maioria dos casos, os alunos negam completamente a visão científica e alegam que as espécies foram criadas por Deus:

A grande maioria dos alunos, 42%, nega a questão e desenvolvem suas respostas baseando-se em conceitos criacionistas. Desta maneira, percebe-se a ausência de uma maior compreensão dos conceitos referentes aos processos evolutivos, resultando em uma distorção de idéias devido à aceitação do mito da Criação. (SILVA, LAVAGNINI e OLIVEIRA, 2009, p. 08).

Percebemos também através do trabalho feito por Silva, Lavagnini e Oliveira (2009), que os alunos demonstram rejeição dos preceitos evolucionistas, obviamente, esta reação deve-se ao fato de que a teoria evolucionista proposta primeiramente por Charles Darwin vai contra os preceitos cristãos. Alguns depoimentos dos alunos comprovam esta afirmativa:

“Particularmente, eu acredito q [sic] eu vim da barriga da minha mãe. De acordo com Darwin e sua teoria patética o homem é uma evolução do macaco e de acordo com a Bíblia, o homem veio da criação de Deus. Então fica o dilema: em que acreditar? Se alguém acredita q [sic] veio do macaco, problema deles, eu não acredito!” (SILVA, LAVAGNINI e OLIVEIRA, 2006, p. 8)

“Se o homem veio do macaco, aconteceu uma evolução. Porém, se essa teoria fosse verdade vcs [sic] não acham q teria q continuar a evolução. Se vcs [sic] acreditam q vieram do macaco, eu não acredito. Se o homem veio do macaco, então Deus é macaco, pq [sic] viemos todos de um só criador: Deus.” (SILVA, LAVAGNINI e OLIVEIRA, 2006, p. 09).

Estes depoimentos demonstram como as religiões podem afetar o ensino de ciências e, de acordo com os estudos analisados, como os professores também podem estar prejudicando o processo de ensino, remodelando arbitrariamente os conteúdos das disciplinas de acordo com os seus preceitos religiosos, o que contrária a redação do artigo 33 da LDBEN nº. 9.394/1996.

Lima (2008), em sua dissertação de mestrado, procurou estudar a religião como formadora de moral em escolas públicas e privadas no município de Presidente Prudente, no interior do estado de São Paulo. O fato curioso da pesquisa em questão nos remete novamente as diretrizes e bases da educação quanto ao ensino estipulado como laico, neste contexto, Lima (2008) demonstrou como uma escola pública utilizava a religião como estratégia de ensino moral para os seus educandos, algo que vai totalmente contra as normativas da educação escolar brasileira, podendo perceber esta violação das leis na seguinte afirmação da autora: “O que tem prevalecido na escola atualmente quando se tenta educar moralmente é um conjunto de práticas mais próximas a religião, a catequização, ao ER, ou mesmo aos ideais das antigas disciplinas de Educação Moral” (LIMA, 2008, p. 42), esta afirmação demonstra como a religião, além de estar sendo interpretada como princípio moral e fonte de educação, mostra como o cristianismo (quando a autora diz sobre a catequização) é preponderante no que tange os assuntos religiosos tratados nas escolas pesquisadas, identificando ainda que a escola pública a qual a autora pesquisou “é fortemente marcada por uma série de ritos e atividades que expressam o cristianismo” (LIMA, 2008, p. 45), remetendo isso a uma conclusão que a autora obteve, onde a escola pública pesquisada apresentava um maior número de casos onde os professores pretendiam utilizar a religião como forma de educação moral.

O levantamento dessas pesquisas que se propuseram a investigar empiricamente as consequências do imbricamento entre religião e educação mostram sérios problemas para a efetivação da laicidade na educação e nas escolas brasileiras. Evidenciam-se problemas desde os dispositivos educacionais para orientação pedagógicas, até as relações pessoais dos atores da escola. Além disso, o proselitismo religioso ocorre, ora dissimulado, ora muito bem visível e corroborado por práticas de gestores, coordenadores e professores, em detrimento, muitas

vezes, aos conteúdos científicos que disciplinas curriculares, como a biologia, deveriam prezar. O atentado à pluralidade de ideias cometida pela presença religiosa, seja atacando a defesa das diversidades e da tolerância na escola, seja nas ofensivas doutrinárias às disciplinas compromissadas com a divulgação de conhecimentos científicos, sugere muitos desafios que uma educação em direitos humanos precisa solucionar para que o espaço escolar e as conjecturas educacionais comprometidas com a alteridade sejam engajados no processo de formação de alunas e alunos.

Compreender o porquê de a escola apresentar várias barreiras ou dificuldades para a transformação, incluindo a inserção de uma proposta para os direitos humanos, pode ser um dos caminhos para superá-las. O próximo tópico abordará a sociologia da educação de Pierre Bourdieu, no interesse de explorar a dinâmica de reprodução existente na escola.

2.5 A reprodução na escola como entrave à efetivação dos direitos humanos e da laicidade

Neste tópico abordaremos a sociologia da educação de Pierre Bourdieu, especialmente pelas contribuições de especialistas em sua obra⁷⁸. A amplitude do viés bourdieusiano em analisar as práticas escolares é notória tanto no campo da Sociologia como no da Pedagogia/Educação, e, além disso, é significativa para a temática deste trabalho. Ainda que não a abordemos de modo a esgotá-la, a síntese da ideia do autor – e daqueles que contribuíram na construção de seu esquema analítico sobre a educação – pode nos servir para refletir quanto às (im)possibilidades da matriz de uma educação em direitos humanos firmar-se nos espaços escolares como tema inerente às práticas pedagógicas, desde as orientações gerenciais até as atividades docentes. A ideia é apresentar como a educação e a escola se mostram mais como um espaço de reprodução do que de transformação em todos os aspectos sociais, na perspectiva de classe e de grupos.

A ideia de Bourdieu inicia com a crítica à visão da escola pública e gratuita francesa – quando garantida seu acesso a grupos ou classes diversos – como um modo de possibilitar

⁷⁸ Não utilizamos diretamente as obras do autor, em especial as que abordam enfaticamente à educação, quais sejam, “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” e “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, ambas escritas em conjunto com Jean-Claude Passeron (BOURDIEU e PASSERON, 2015; 2013), justamente porque as análises não possuem como temática central a tratada na presente dissertação, mas sim a busca por uma compreensão dos mecanismos de reprodução da escola de modo abrangente. Neste sentido, os comentaristas e especialistas na obra nos oferecem uma síntese pertinente para inserir no debate a possibilidade de se pensar em que medida a presença religiosa na escola também pode reproduzir certos esquemas de pensamento e ação impróprios na perspectiva da educação em direitos humanos.

uma justa competição entre indivíduos para ocupar os espaços sociais, onde o mérito individual seria o critério que determinaria o sucesso de uns e o fracasso de outros. Conforme Nogueira e Nogueira (2009, p. 12), “a escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais”.

Por conta de uma série de estudos originados na década de 1960, onde se evidenciam “[...] a forte relação entre desempenho escolar e origem social [...]” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 13), que apontam a ineficácia da educação no sentido idealizado, isto é, como instituição neutra e promotora de ascensão social, Bourdieu propõe outro olhar sobre a educação, não dando crédito as suas possibilidades de mudanças, ou ainda, quando existente, possibilidades ínfimas de mobilidade social:

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam ou privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p 13-14).

Bourdieu, rompendo com o subjetivismo e o objetivismo⁷⁹, formas de explicar a ordem social que para o autor eram insatisfatórias, oferece o conhecimento praxiológico⁸⁰ como base de sua Sociologia, e, portanto, de sua Sociologia da Educação. A explicação bourdieusiana sobre o espaço de reprodução escolar endossa a importância de dois conceitos já tratados no capítulo anterior, ainda que especificamente às questões sobre religião, sendo eles: “*habitus*” e “campo”.

⁷⁹ Quanto a essas maneiras de explicar a ordem social, o subjetivismo é a “tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual” e o objetivismo é a tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p.19). Em suma, Bourdieu aponta que há limitações em ambas as explicações, onde o subjetivismo concede uma autonomia inexistente aos indivíduos e o objetivismo engessa às ações individuais de acordo com as disposições das estruturas sociais.

⁸⁰ O conhecimento praxiológico desenvolvido por Pierre Bourdieu que contribui para a elaboração de “teoria da prática”, se atribui de uma síntese entre subjetivismo e objetivismo, que transcende seus limites interpretativos e busca compreender “[...] a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou, como repetidamente refere-se ao autor, o processo de ‘interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade’” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p.19).

Pelo conceito de *habitus* podemos entender “[...] a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática”. Bourdieu “[...] insiste que o *habitus* seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito”, isto é, as formas de ação teriam a tendência de adequação de acordo com as condições de vida das pessoas, em que o *habitus* seria um sistema de disposições que atenderia aos anseios e perspectivas próprias desta condição (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 25-26). Daí que o *habitus* se mostra uma ferramenta importante para analisar os mecanismos de reprodução social:

Bourdieu apresenta o conceito de *habitus* como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. O *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social. O *habitus* tende à sua própria conservação, mas pode ser alterado na medida em que se alteram os contatos sociais do indivíduo. Para Bourdieu, o *habitus* apresenta-se por meio de dois componentes: o *ethos*, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente, e a *hexis*, ligada à linguagem e à postura corporal. *Hexis* e *ethos*, constituídos dentro de determinado contexto social, revelam, respectivamente, as especificidades do indivíduo e as da classe social a que pertence. A formação e manutenção do *habitus* torna-se assim fundamental no processo de reprodução social (ALMEIDA, 2005, p. 142, grifos da autora).

Os *habitus* dos agentes, que é a inter-relação entre a dominação exercida pelas estruturas sociais, a subjetividade e as disposições de ação situacionais, comporiam as estruturas das formas de ação dos agentes nos processos de disputa internas dos campos, incluindo aqui o campo da educação. Pelo conceito de campo proposto por Pierre Bourdieu, conforme Almeida, entendemos:

O conceito de *campo* para Bourdieu refere-se à situação social em que os agentes sociais realizarão sua prática de acordo com o *habitus* apreendido. Um *campo* é marcado por agentes dotados de um mesmo *habitus* em que se movimentam como jogadores, cujas posições no jogo dependerão do acúmulo de capital correspondente ao *campo* que cada indivíduo, ou agente, adquirir (ALMEIDA, 2005, p. 142, grifos da autora).

Ou ainda podemos compreender campo “[...] para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 31). A luta dos agentes no interior dos campos visa

hegemonia da produção dos bens simbólicos do próprio campo, garantindo a legitimidade daquilo que estes produzem perante outros agentes. O *habitus*, portanto, interfere nas condutas que os indivíduos terão no processo de luta interna dos campos. Os produtos dos campos são legitimados, e outros produtos que não possuem este *status*, são vistos como inferiores. Este processo de definição de produtos originados de um campo específico tende a enaltecer as produções simbólicas dos agentes, grupos e classe dominantes, e inferiorizar outras, como se fossem ilegítimas, neste caso, produções simbólicas não dominantes. Por exemplo, podemos pensar na distinção entre “[...] alta e baixa cultura, **entre religiosidade e superstição**, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e falar popular” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 33, grifo nosso).

O *habitus* como esquemas de ação nas disputas dos campos é o que define a força do agente e suas condições de obter ou não êxito na dominação da produção de bens simbólicos. Ainda que o campo abarque agentes que possuem um *habitus* em comum, o “capital” que os agentes apresentam influencia grandemente em suas posições dentro do campo. Este capital pode ser dividido principalmente em quatro. O capital econômico, “[...] acumulado por investimentos e transmitido principalmente pela herança e por oportunidades lucrativas”, o cultural, “[...] correspondente às qualificações intelectuais transmitidas pela família ou por instituições, como a escola”, social, “[...] adquirido na diversificação das relações sociais”, e o simbólico, “[...] relacionado aos rituais característicos de cada grupo social, as chamadas regras de boa conduta” (ALMEIDA, 2005, p. 143). É a partir do acúmulo destes diferentes capitais que o agente terá maior ou menor poder dentro de um campo. No entanto, estes capitais engendram pouca força para as condições de dominação para o agente se vistos individualmente, isto é, se o agente apresentar elevado capital econômico e cultural, possuirá mais vantagens do que outro agente que tenha, apenas, maior capital econômico. Sugere-se que os agentes que exercem a dominação possuam uma relação de capitais que os mantém na posição de dominantes, mantendo a ordem que lhes concedem privilégios e prestígio sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009).

Nesta linha de raciocínio, os agentes que produzem os bens simbólicos dos campos são dominantes, e, portanto, as produções simbólicas seriam fruto de esquemas para a manutenção da ordem estabelecida, pois é o produto dos interesses dos grupos e classes dominantes. Assim sendo, a educação como um dos campos existentes, na perspectiva de Bourdieu, cumpre um papel fundamental. Por meio da “ação pedagógica”, que é “[...] imposição de um arbitrário cultural dominante” (ALMEIDA, 2005, p. 143), a escola, como

umas das primeiras instituições de socialização das pessoas, incutiria, desde a tenra idade, os valores da cultura dominante de tal maneira que estes não possuam consciência que seu *habitus* é um resultado de instituições que contribuem para a disseminação dissimulada e legitimada⁸¹ por intermédio da crença de que a escola, bem como o sistema educacional, é neutra no processo de “formação” (ALMEIDA, 2005; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009).

A escola então cobraria como “conteúdo”, “condutas” e “valores” a serem estudados, praticados e estimados pelos alunos, professores e comunidade em geral, os esquemas de reprodução do arbitrário cultural do grupo ou classe dominante, naturalizando por intermédio de sua legitimidade social que os conhecimentos, ações ou moral que não coadunam com os da escola são inferiores. Dessa forma, os indivíduos que não apresentariam as características exigidas pela escola sucumbem inconscientemente ao ideário dominante, taxados de “preguiçosos” e “menos capazes” do que aqueles que atendem aos anseios desta instituição, considerados “superiores” por ter o “dom da inteligência”. Tudo isso nada mais é do que o funcionamento da reprodução social, onde os que possuem mais capitais (econômico, social, cultural e simbólico) terão melhores trajetórias na escola dos que aqueles privados das condições essenciais para uma ascensão por via da educação, sem que dominante ou dominado tenham consciência de que agem e sentem em detrimento do arbitrário cultural dominante. Assim o sucesso ou fracasso escolar é compreendido de modo diferente para os dominantes e os dominados:

O autor [Bourdieu] observa que o efeito de legitimação provocado pela ocultação das bases sociais do sucesso é duplo: manifesta-se tanto sobre os filhos das camadas dominantes quanto sobre os das camadas dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, despercebido, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como “herdeiros” [de condições próprias para pertencer ao grupo que possui prestígio]. Suas disposições e aptidões culturais linguísticas lhes pareceriam naturais ou, em outros termos, componentes – até certo ponto inatos – de sua própria personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade) (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 75).

⁸¹ Conforme Nogueira e Nogueira (2009, p. 72), “a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado”. Esta afirmação vai de encontro com as reflexões de Miguel sobre como os campos reproduzem um arbitrário cultural dominante que é visto como superior tanto para dominantes como para dominados. Para ele, o “ocultamento das condições estruturais da reprodução da dominação (e da produção da “excepcionalidade” dos privilegiados) é, assim, condição necessária para sua legitimação” (2015, p. 201).

Portanto, este panorama de sentido da educação e da escola estaria mais propício a manter os dominantes na condição de dominantes e dominados na condição de dominados, justamente porque a transformação pela via educacional, que deveria romper com os esquemas de manutenção da ordem, não é a base para a ação pedagógica que a escola exerce, mas sim o seu contrário. O sucesso e o fracasso escolar dos indivíduos em uma educação que reproduz a ordem social são definidos pelas condições econômicas, sociais, culturais e simbólicas que os agentes possuem, e não pelo seu mérito pessoal. Neste contexto, a pobreza, a ignorância, a cultura inferiorizada e até mesmo as gesticulações não condizentes com as da cultura dominante, dimensões que a naturalização do arbitrário cultural extingue como reflexos de uma sociedade desigual, são atributos que não permitiriam a mobilidade social por via da educação, pois as escolas não considerariam essas dificuldades e a existência de hierarquias culturais no processo de avaliação escolar, privilegiando os grupos abastados de capitais.

Um aspecto interessante a ser considerado diz respeito aos indivíduos que mesmo sem as condições essenciais para o sucesso escolar, acabam o atingindo. Estes acontecimentos, ainda que mínimos, mostram-se como divergentes à perspectiva de educação proposta por Bourdieu, mas não contradiz sua teoria, isto porque, segundo Nogueira e Nogueira (2009), estes casos isolados ajudam a camuflar a dinâmica de reprodução, pois é interpretado, dentro do contexto social, como o “esforço” do aluno, ratificando a generalização da justiça da meritocracia. No entanto, os raros alunos que atingem o sucesso escolar, mesmo sem as condições daqueles provenientes dos grupos ou classes dominantes, não são o bastante para afirmar que a educação oferece as condições para uma transformação social, longe disso, apenas reitera os esquemas de legitimação da escola e apreciação da cultura dominante. Enfim:

No conjunto da obra de Bourdieu, prevalece, então, o argumento de que o sistema escolar, predominantemente, reproduz e legitima os privilégios sociais. Formalmente, esse sistema ofereceria a todos oportunidades de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificados socialmente úteis. Na realidade, os benefícios que os grupos estariam em condições de conquistar no sistema escolar seriam proporcionais aos recursos que ele já possui em função de sua posição social (notadamente, o capital cultural). As possibilidades de reversão das desigualdades sociais por meio da escola se mostrariam, assim, muito limitadas (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 100).

Em resumo, este é o processo pela via da reprodução na perspectiva de Pierre Bourdieu: a escola como campo produtora de bens simbólicos e portadora da legitimidade perante o mundo social, dominada por grupos ou classes dominantes, exerce por meio da ação pedagógica a reprodução de modo dissimulado do *habitus* que contém os interesses dominantes, onde tanto dominantes como dominados são orientados desde crianças a valorizar o arbitrário cultural dominante sem que saibam disso. Este processo acaba por naturalizar o sucesso dos filhos dos grupos abastados de capitais econômico, cultural, social e simbólico, e o fracasso dos que não apresentam capital suficiente para um bom desempenho escolar. Esta perspectiva impede que a educação dê as condições para mobilidade social, onde a situação dos dominados permanecerá a mesma, com o agravante de estes últimos concluírem que não melhoram sua situação de vida puramente pelas suas aptidões inferiores aos dominantes (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009; ALMEIDA, 2005; MIGUEL, 2015).

Há algumas críticas tecidas à teoria da educação de Bourdieu. As mais lembradas dizem respeito ao caráter pessimista que o autor às vezes deixa transparecer (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009), além de o raciocínio ser considerado determinista, sem dar o devido crédito ao rompimento que o conhecimento praxiológico fez ao objetivismo. Almeida (2005, p. 149), por exemplo, afirma que “a reprodução é um processo frágil, pois, ao reproduzir a ordem social capitalista, reproduz conjuntamente suas contradições que podem desenvolver-se a ponto de implicar mudança e transformação”. A autora considera válida toda a teoria de Bourdieu, mas em determinado momento reafirma que as ações dos agentes podem interferir nas disposições das ações pedagógicas que os campos exercem. Ainda que minimamente, a ação individual dos agentes podem alterar a formação e produção do *habitus* de um campo, por exemplo, professores que não coadunam com valores dominantes dentro da escola e agem no sentido de possibilitar a conscientização das injustiças que a educação comete. O poder de atuação deste agente seria severamente enfraquecido por todo um corpo de agentes que negam sua postura e consideram o currículo escolar ideal – e neutro – no processo escolar, mas ainda assim, este professor interferiria na escola.

Perante as críticas que a Sociologia da Educação de Bourdieu, bem como sobre toda sua Sociologia, Miguel (2015) ressalta que quando o autor destrincha os mecanismos de reprodução social dos campos, ele oferece as bases para questionar as instituições de ensino, elemento importante para pensar as ações para a transformação social. Ou seja, “aceitar o fato de que a dominação tende a reproduzir-se mesmo quando parece transformar-se não significa resignar-se a ela” (2015, p. 2011), mas sim que tendo consciência dos mecanismos de

reprodução, pode-se pensar nos modos de rompimento e contorno dos esquemas que privilegiam grupos ou classes dominantes. Miguel (2015, p. 197) assim transcende o equivocado julgamento do “pessimismo da razão” e afirma que “não basta o desejo de promover a mudança, sem a compreensão dos inúmeros e poderosos fatores que contribuem para impedi-la”.

Pois bem, toda a obra de Bourdieu pode nos oportunizar algumas hipóteses sobre os limites da promoção dos direitos humanos por via do processo educacional nas escolas, em que a presença da religião é que pode se mostrar marcante.

De início, é importante considerar o tópico que discutimos o campo religioso no primeiro capítulo⁸². Naquela discussão, mostramos que o campo religioso, por via das instituições eclesiásticas burocráticas e a ação dos sacerdotes, assim como a educação e os agentes educacionais, transmitem bens simbólicos que são considerados próprios da cultura dominada, mas que inculca os anseios dos grupos e classes dominantes. Ainda, nota-se que os campos, como o religioso e o político, possuem uma relação de contribuição mútua, onde as ações dos agentes de ambos os campos contribuem para a legitimidade e hegemonia da produção dos bens simbólicos religiosos e políticos.

Neste sentido, nossa hipótese é que esta interação sinérgica com vistas à conservação da ordem pode ocorrer, também, entre os campos religioso e educacional, especialmente porque que na perspectiva bourdieusiana a escola transmite os valores da cultura dominante, e esta cultura, num sentido macrossocial, terá também os elementos religiosos dominantes. Ainda que não seja evidente e negada pelos dispositivos legais que afirmam a laicidade do Estado e da educação, a interação ocorrerá dissimuladamente, nos processos de ensino e reconhecimento de valores de interesses religioso dentro da escola.

Os códigos de compreensão de determinadas teses de direitos humanos na escola, por exemplo, seriam arquitetados com os elementos religiosos dominantes, e impediria a plenitude da compreensão de temas sociais, ou até mesmo a desaprovação de assuntos que seriam contrários às sanções das Igrejas. Daí que discutir sexualidade, gênero e diversidade religiosa, isto é, temáticas que em seu núcleo epistemológico podem contrariar anseios religiosos dominantes, ainda que possíveis, teriam pouco efeito no sentido de promover a tolerância e a dignidade humana na formação escolar. E o espaço da educação, como já

⁸² Tópico 1.3 intitulado “Campo religioso e conservação da ordem”.

vimos, é de extremo interesse para as Igrejas dominantes no intento de manter sua posição de legitimidade.

Por mais que se preze por discussões transversais dentro da escola, o *habitus* dos professores, gestores e alunos, que abarca as disposições religiosas, poderia enfraquecer os debates e sugerir uma imensa dificuldade em promover os direitos humanos num âmbito propício como a formação educacionais dos indivíduos.

Ainda que sejam inseridos no currículo escolar temas relacionados aos direitos humanos, seria questionável, numa matriz que atende aos interesses de grupos dominantes, a efetividade destas temáticas como importante meio para a emancipação e autonomia de grupos dominados. Tais conteúdos poderiam ser “estudados”, sem que isto seja implicado como importante elemento de reflexão social do corpo discente. Estariam mais resguardados a um “eruditismo” do que conscientização dos problemas sociais.

Há também a constatação que as religiões dominantes mostram-se mais presentes nos casos de proselitismo em escolas do que religiões dominadas. Justifica-se este raciocínio, pensando o campo religioso e o educacional, porque, em grande medida, há uma relação entre religiões minoritárias e classes ou grupos oprimidos, por exemplo, a legitimidade – e não o número e nem a etnia de adeptos – que a Umbanda ou Candomblé possuem, em relação à percentagem de negros em situação de pobreza no Brasil, sem os benefícios que uma educação transformadora proporcionaria.

Porém, atendendo a toda a perspectiva da Sociologia da Educação de Bourdieu, deve-se considerar as ações dos agentes que destoam do padrão de reprodução. A presença de professores, gestores e alunos que contrariam os intentos das religiões dominantes dentro da escola, contribuiria para atenuar a hegemonia deste pensamento no âmbito educacional. Os indivíduos adeptos de religiões não dominantes, os que não compartilham nenhuma crença e até mesmo os adeptos das religiões dominantes⁸³, mas que questionam suas imposições consideradas como “verdades” podem exercer atos fundamentais para desestabilizar um plausível ideário dominante religioso dentro da escola.

⁸³ Estes exemplos não significam que não podemos encontrar adeptos de religiões minoritárias e pessoas que não possuem religião que se posicionam contrários às reivindicações do escopo dos direitos humanos. Deve-se evitar, portanto, a “crença” de que ateus, agnósticos, religiosos da Umbanda, Candomblé e da União do Vegetal, por exemplo, são grupos oprimidos religiosamente e que possuem consciência de todos os desafios em termos de garantia de direitos, bem como militem em prol da garantia dos direitos humanos. A exemplificação foi no sentido de pensar quais os prováveis agentes que poderiam interceder na escola por uma perspectiva anti-fundamentalista e progressista no que corresponde aos anseios de classes oprimidas e grupos discriminados.

Não se pretende com esta hipótese afirmar que o grau de influência dos bens simbólicos religiosos na educação detenha força a ponto de mobilizar eficazmente todo o processo educacional, mas sim que é possível pensar nos espaços que as religiões dominantes podem interferir, ainda que minimamente, em discussões sobre direitos humanos na escola. Essa conjectura pode ser reforçada pelos exemplos de interferência religiosa na educação que mostramos neste capítulo. Afirmamos então que a educação como um campo dominado pelos grupos ou classes dominantes, tende a reproduzir um arbitrário cultural que privilegiaria também o grupo dominante do campo religioso, bem como seus bens simbólicos, em detrimento do respeito à diversidade religiosa e as temáticas que perdem força diante das imposições fundamentalistas que as Igrejas dominantes tenderiam a reproduzir e dissimular na sua ação pedagógica.

O levantamento e a discussão bibliográfica podem nos possibilitar compreender se é possível encontrar implicações religiosas sobre os temas de direitos humanos tratados em escolas. As teorias da Sociologia da Religião e da Educação, os debates sobre a origem, o fundamento, a trajetória e os limites dos direitos humanos, os casos sobre a presença religiosa na escola e as discussões sobre as questões políticas e legislativas que abarcam nossa temática, mostram-se como pertinentes para uma análise empírica. Vejamos, portanto, o que se percebe nas escolas de Amambai-MS a respeito de nossa discussão.

3. O ESPECTRO RELIGIOSO DISSIMULADO: ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE AMAMBAI, MS

Esta pesquisa, que teve como objetivo compreender de que modo a presença religiosa na escola interfere em pautas sobre direitos humanos, se desenvolveu a partir do levantamento e análise da realidade de duas escolas no município de Amambai – MS (uma pública e outra particular), no intento de encontrar indícios, fatos e opiniões que nos remetem a pensar como ocorre o imbricamento entre religião e direitos humanos no espaço escolar. Pretendemos, inicialmente, oferecer informações gerais sobre o percurso e análise da pesquisa, explorando, posteriormente, e de modo mais sistemático, os dados coletados.

A escolha das escolas se deu prioritariamente pela concessão de acesso ao espaço para a pesquisa por parte das gestoras. As escolas pesquisadas foram: Escola Estadual Vespasiano Martins (EEVM), pública, e Colégio CELQ (CELQ), particular. No tópico 3.2 apresentamos outras informações sobre essas escolas.

Utilizamos algumas técnicas de pesquisa para abordar diferentes tipos de dados: análise documental, principalmente a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas; realização de entrevistas semi-estruturadas com as diretoras e com alguns alunos e aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas aos professores das escolas. Acreditamos, ainda, que apresentar inicialmente informações sobre a cidade em que se inserem ambas as instituições de ensino, bem como características gerais sobre as escolas, ajudam a situar o espaço da pesquisa – o que fizemos no tópico 3.1.

Para analisar os PPP's das escolas, tivemos como referência bibliográfica o texto de Cellard (2010), que discute os aspectos metodológicos da análise documental. Para compreender as entrevistas concedidas nos baseamos nas contribuições metodológicas de Poupart (2010), e Alberti (2008), este último texto, mesmo sendo da área da História, trouxe melhor entendimento sobre quais os meios de trabalhar com fontes orais. Para tratar dos dados provenientes dos questionários respondidos pelo corpo docente, bem como todos os demais dados por conta da contribuição que os textos ofereceram, buscamos seguir as orientações de Deslauriers e Kérisit (2010), Lüdke e André (2012) e Minayo (2012).

A coleta de dados teve início em outubro de 2015 e foi concluída em fevereiro de 2016. Neste entremeio destacam-se o período de férias escolares e o contratempo

proporcionado pelo adiamento do início das aulas na rede estadual de Mato Grosso do Sul⁸⁴, que dificultou a distribuição e coleta dos questionários aplicados ao corpo docente, bem como o acesso à escola e diálogo com as diretoras, no caso da escola pública pesquisada.

A pesquisa de campo foi dividida em quatro etapas. A primeira foi constituída por entrevistas com os estudantes das duas escolas. Neste momento, acompanhado das diretoras e das coordenadoras, visitamos todas as salas de aula para convidar os estudantes interessados em contribuir com a pesquisa para nos conceder entrevista. Os primeiros entrevistados foram do Colégio CELQ, e as entrevistas foram realizadas no dia 23 de novembro de 2015. Já as entrevistas com os alunos da escola Vespasiano Martins foram realizadas nos dias 30 de novembro e 01 e 02 de dezembro de 2015.

A segunda etapa diz respeito aos questionários para o corpo docente das escolas. Esta etapa, iniciada em novembro de 2015 e concluída em março de 2016, foi a etapa na qual tivemos mais dificuldades, pois o acesso aos docentes foi comprometido em função dos mesmos estarem lecionando, e a maioria deles não devolveu os questionários respondidos, mesmo com o auxílio dos coordenadores na entrega e devolução dos questionários⁸⁵. Entretanto, ainda que esta etapa tenha apresentado dificuldades, o número de questionários devolvidos é representativo e contribuíram para a análise pretendida.

A terceira etapa foi a coleta de informações para a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos. Conseguimos acesso do PPP da EEVM no mês de dezembro de 2015 e do Colégio CELQ ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2016, por conta desta última escola não disponibilizar cópia e permitir a leitura do documento apenas dentro de suas instalações.

A quarta e última etapa foi destinada às entrevistas com as gestoras das escolas. A primeira entrevista foi com a diretora do Colégio CELQ, ocorrida no dia 12 de fevereiro de 2016, e a segunda ocorreu em conjunto com a diretora e diretora-adjunta da escola Vespasiano Martins, no dia 18 de fevereiro de 2016. Ressalta-se que nas entrevistas com as gestoras e com os estudantes foi garantido o anonimato dos participantes.

⁸⁴ No dia 26 de janeiro de 2016, o Governo Estadual de Mato Grosso do Sul em conjunto com a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems) decidiram adiar o início do ano letivo nas escolas estaduais para o dia 29 de fevereiro de 2016. Esta decisão, como dissemos, afetou no período de campo da pesquisa, trazendo dificuldades não previstas. Para mais informações, segue o link da notícia <<http://www.sed.ms.gov.br/?p=5290>>.

⁸⁵ Alguns coordenadores relataram que professores perguntaram se “realmente” era necessário preencher os questionários, sem alegar, aparentemente, motivo por não desejar respondê-lo.

Esse capítulo está estruturado da seguinte forma:

No tópico 3.1 apresentamos as características de Amambai – MS que auxiliam na compreensão e análise do presente tema, enfocando alguns acontecimentos em que a religião está presente. Não se trata de informações centrais para a pesquisa, mas exploramos, por exemplo, notícias e ações públicas que apresentam relação entre religião e a violação da laicidade do Estado.

No tópico 3.2 apresentamos as características organizacionais e a análise dos PPP's das escolas pesquisadas, identificando se em seu conteúdo, metas, objetivos e valores há a menção aos direitos humanos ou à educação para os direitos humanos, no intento de refletir sobre a diversidade, combater o preconceito e a discriminação e oferecer um espaço de pluralidade de ideias, em consenso com uma perspectiva de tolerância. Também pretendemos identificar se há trechos que apontam para a laicidade da educação ou o contrário, isto é, percebendo se o proselitismo religioso está institucionalmente afirmado nos documentos orientadores da escola. Esta análise dos documentos pode contribuir para a compreensão da presença religiosa na escola, principalmente para entender como a gestão elabora seus documentos e se o sentido religioso pode interferir nas elaborações das políticas educacionais.

No tópico 3.3, discutimos as entrevistas concedidas pelas diretoras das escolas, abordando os seguintes temas: direitos humanos, educação para os direitos humanos, diversidades, laicidade, religião, intolerância religiosa e tolerância. Com as falas concedidas analisamos como as gestoras das escolas lidam com os temas relacionados à religião e ao conceito de direitos humanos no espaço escolar.

No tópico 3.4, analisamos qual a concepção dos professores sobre direitos humanos, laicidade, diversidades, intolerância religiosa e tolerância. As respostas dos professores são essenciais para descobrir se as escolas estão reproduzindo preconceitos e discriminações, e se isso pode ser orientado, também, por sentidos religiosos.

No tópico 3.5 buscamos identificar o que os estudantes compreendem sobre os temas já elencados para direção e corpo docente. Além disso, através das falas dos alunos será possível descobrir se os professores ou a gestão escolar reproduzem preconceitos e discriminação, seja nas aulas, em eventos extraordinários ou no cotidiano.

Finalmente, no tópico 3.6 buscamos desenvolver a relação entre os dados colhidos nas escolas e o referencial teórico adotado nos capítulos anteriores. Deste modo, abordamos as ideias centrais do primeiro e do segundo capítulo como aporte de análise dos dados empíricos.

3.1 O cenário político, religioso e educacional em Amambai: o contexto da pesquisa

Amambai está situado no Sudoeste de Mato Grosso do Sul. Criado em 1948 pela Lei 131. Integra a microrregião de Dourados e fica próximo à fronteira seca com o Paraguai. Segundo dados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE a cidade possuía um total de 34.730 habitantes, com a estimativa de que, em 2015, poderia ter 37.590 habitantes⁸⁶. Uma das especificidades do município é o número elevado de indígenas⁸⁷, que soma 7.225 pessoas, que representa 20,8% da população do município⁸⁸.

Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) ficou em 0,673, número que se insere na faixa de Desenvolvimento Humano Médio – que abarca os municípios que se posicionam entre 0,600 e 0,699. A educação foi um item que promoveu à evolução do IDHM entre os anos de 2000 a 2010, passando de 0,384 para 0,546⁸⁹.

Sobre a distribuição de adeptos em diferentes religiões em Amambai, destacamos a percentagem majoritária de cristãos, divididos entre católicos apostólicos romanos e evangélicos, estes últimos divididos em diversas igrejas. Os residentes de Amambai que se declaram “sem religião” mostram-se estatisticamente significativos. No entanto, é importante reiterar que este número pode abarcar evangélicos que não se identificam com uma igreja específica, como discutido no primeiro capítulo quanto à interpretação dos dados do IBGE sobre religiões no Brasil, o que aumenta teoricamente o número de cristãos no município. Há também outros grupos que apresentam pequena representação, como as tradições indígenas e “outras”, que incluímos as seguintes definições: ateus, agnósticos, Umbanda e Candomblé, novas religiões orientais, tradições esotéricas, outras religiosidades cristãs, Testemunhas de Jeová, espiritualista, espírita, os que se declararam com múltiplo pertencimento e aqueles que não souberam responder. A seguir segue o gráfico⁹⁰ para ilustração:

⁸⁶ Fonte: <http://www.ibge.gov.br/>.

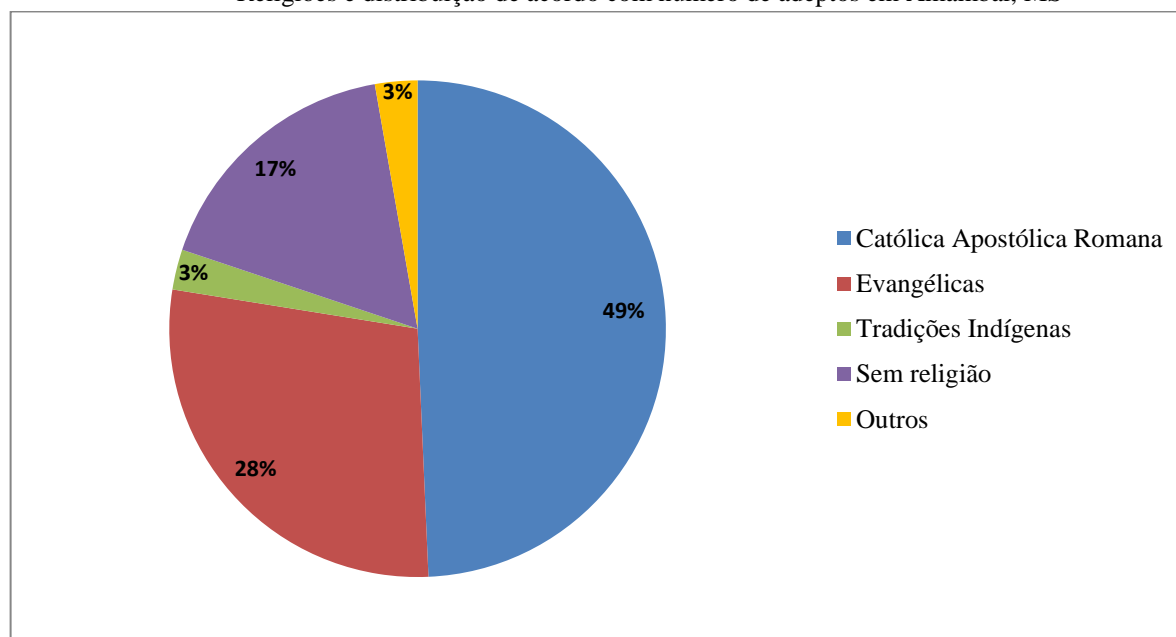
⁸⁷ A maioria dos indígenas vive nas três aldeias do município: aldeia Amambai, Limão Verde e Jaguari.

⁸⁸ Fonte: <http://indigenas.ibge.gov.br/>.

⁸⁹ Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/>

⁹⁰ Os valores são aproximados.

Gráfico 1:
Religiões e distribuição de acordo com número de adeptos em Amambai, MS



Fonte: IBGE, Censo 2010.

A pertença religiosa em Amambai se assemelha com as características de pertença em nível de Brasil, onde a maioria das pessoas declara-se cristã. Somado o percentual de Católicos Apostólicos Romanos e Evangélicos, o número de cristãos chega a 77%, menor do que a mesma soma de adeptos em nível nacional, que fica em 86,8%, isto é, de acordo com o Censo de 2010 as religiões cristãs em Amambai apresentam 9,8% a menos de representatividade em relação ao país. Isto, no entanto, sem contar o número de cristãos declarados como “sem religião”, “outras religiosidades cristãs” e os “espíritas kardecistas”. Portanto, é provável que o número seja maior de cristãos em Amambai. As representatividades das religiões minoritárias em Amambai, portanto, são insignificantes se comparadas à hegemonia cristã.

Os dados sobre religião também revelam que mesmo com um número elevado de indígenas moradores de Amambai (20,8%), apenas 3% se declaram adeptos das tradições indígenas, o que pode revelar as consequências do número elevado de igrejas evangélicas instaladas nas aldeias.

Tendo em vista a importância em abordar as relações entre política⁹¹ e religião, ou entre o poder público e as igrejas, observa-se na mídia uma série de notícias apontando esta

⁹¹ Em termos de cargos do Poder Executivo e Legislativo, enfocando os políticos da gestão 2013-2016, período da realização da pesquisa, Amambai conta com um prefeito, Sérgio Barbosa (PMDB), um vice-prefeito, Dr.

interação, que em sua maioria põe à prova a efetividade da laicidade na administração e na legislação municipal. Vejamos alguns casos ilustrativos:

Com base em notícias veiculadas em um dos maiores sites de imprensa do município, citamos as sessões alusivas à abertura dos trabalhos do legislativo na Câmara de Vereadores nos anos de 2013⁹², 2014⁹³, 2015⁹⁴ e 2016⁹⁵. Nelas, além das atividades principais, como a fala de todos os vereadores, do prefeito e dos representantes das instituições de segurança e justiça, houve também um espaço destinado a um padre e um pastor “deixarem suas bênçãos” ao trabalho da Casa de Leis. Salienta-se que em todos os anos apenas padres e pastores participaram das sessões, sem que outras religiosidades e representantes de grupos não religiosos tivessem o mesmo espaço.

Dentre algumas das aspirações dos vereadores, citamos notícia⁹⁶ veiculada no dia 09 de setembro de 2014, em que o vereador David Nicoline (SDD) solicitou que fosse doado pelo Poder Executivo um terreno para a igreja Ministério Evangélico Saciando na Palavra. Segundo informa a notícia, “o terreno será utilizado para a construção de sua sede própria onde serão realizados cultos Evangélicos e reuniões”. Após o pedido feito pelo vereador, “a solicitação foi aprovada e encaminhada ao Executivo através do requerimento nº 060/2014 para análise [sic] do prefeito Sérgio Barbosa (PMDB)”. Outro pedido semelhante foi feito pelo vereador Carlinhos (PPS), no dia 09 de março de 2015⁹⁷ no qual apresentou indicação para o atual prefeito no intuito de estudar a possibilidade para doação de um terreno ao Conselho de Pastores Evangélicos de Amambai (COPEA). Interessante, neste caso,

Bandeira (PSDB), e 13 vereadores: Valter Brito (DEM), Roberto Protético (PSD), Roberto Sangue Bom (SDD), Fischer (PR), Luciney Bampi (PV), Jaime Bambil (PTdoB), Ilzo Victor (PTdoB), Daniel Riquelme (PTB), Professor Ailton (PSB), Anilson Prego (PSB), Roberto Dias (PSDB), David Nicoline (SDD), e Carlinhos (PPS). Todos aqui foram citados pelos seus nomes políticos.

⁹² Fonte: <http://www.agazetaneews.com.br/noticia/cidade/68131/camara-municipal-abriu-ano-legislativo-de-2013-em-amambai>.

⁹³ Fonte: <http://www.agazetaneews.com.br/noticia/cidade/79856/camara-abriu-ano-legislativo-de-2014-nessa-segunda-em-amambai>.

⁹⁴ Fonte: <http://www.agazetaneews.com.br/noticia/cidade/92552/camara-de-amambai-abriu-ano-legislativo-2015-nessa-segunda-feira>.

⁹⁵ Fonte: <http://www.agazetaneews.com.br/noticia/cidade/105157/sessao-solene-abriu-ano-legislativo-2016-na-camara-de-amambai>.

⁹⁶ Fonte: <http://www.agazetaneews.com.br/noticia/cidade/87345/nicoline-pede-terreno-para-construcao-de-igreja-evangelica>.

⁹⁷ Fonte: <http://www.agazetaneews.com.br/noticia/cidade/93641/carlinhos-pede-doacao-de-imovel-ao-copea>.

mencionar a origem e o objetivo do COPEA, e quais seriam suas “contribuições” com a doação solicitada pelo vereador acima citado:

O Conselho de Pastores existe em Amambai há cerca de 14 anos, foi fundado por uma iniciativa de um grupo de pastores, tendo a frente o Pastor Edineu Bomediano da IPI, que atualmente reside em Santa Catarina, oficialmente, o Conselho foi registrado perante a Receita Federal em 2 de maio de 2006.

Os principais objetivos do COPEA são: promover a unidade entre as mais diferentes denominações religiosas existentes no município, prestar assistência aos pastores, **evangelizar em conjunto**, promover ações no âmbito espiritual destinado ao bem da comunidade e suas lideranças (A Gazeta News: o Conesul em tempo real. Acesso em 14 mar. 2016, grifo nosso).

Não identificamos, em nenhum dos sites de notícias, bem como no próprio site do Governo Municipal de Amambai, interesses dos vereadores em solicitar doações para religiões não cristãs ou grupos não religiosos. Há também ações que se originam pelo interesse do próprio Governo Municipal. No dia 05 de agosto de 2014⁹⁸, a Prefeitura de Amambai firmou um convênio com o Centro Espírita Caminhos de Damasco, para o repasse de R\$ 10.000,00, com o objetivo de subsidiar a Casa da Sopa, cujo centro espírita acima citado é mantenedor. A notícia deixa transparecer que a atividade da instituição religiosa, por meio do oferecimento de alimento para crianças carentes, não possui apenas interesses altruístas:

Segundo o presidente da entidade, Mário Augusto Luiz Marques, fundada em 1.993 juntamente com o Lar do Idoso Frei Fabiano de Cristo, que no início também era administrado pelo Centro Espírita, atualmente a Casa da Sopa atende semanalmente em média 50 crianças com idades entre 6 e 15 anos, **transmitindo evangelização**, cidadania, cursos, atividades diversas e prática desportiva (A Gazeta News: o Conesul em tempo real. Acesso em 14 mar. 2016, grifo nosso).

Segundo notícia⁹⁹ veiculada no dia 21 de agosto de 2015, o prefeito municipal assinou a ordem de serviço para a construção de uma capela mortuária em uma vila do município, no valor de R\$ 114.000,00. O intrigante desta construção é que o desenho arquitetônico previsto

⁹⁸ Fonte: <http://www.agazetanews.com.br/noticia/cidade/86081/prefeitura-firma-convenios-com-centro-espirita-e-ctg>.

⁹⁹ Fonte: <http://www.amambainoticias.com.br/cidades/prefeitura-assina-ordem-de-servico-de-capela-mortuaria-para-amambai>.

para a fachada conta com duas grandes cruzes que fariam parte do portal de entrada da capela mortuária, ou seja, uma evidência da utilização de recursos públicos em investimentos que atendem a representatividade de apenas um grupo religioso, o cristão.

Um tradicional evento realizado pela comunidade evangélica do município, intitulado “Marchar para Jesus”, também é um exemplo para visualizar a relação entre o poder público e algumas religiões em Amambai. O evento, que em parte é financiado com verbas públicas oriundas do Governo Municipal, em sua 17ª edição¹⁰⁰ teve a participação do Prefeito, da Primeira Dama e do Vice-Prefeito, e contou com um ato simbólico de entrega da chave da cidade ao Presidente da COPEA. Além disso, vale citar as afirmações feitas pelo Prefeito da cidade:

Sérgio Barbosa, ao realizar a entrega, disse que o ato representava a entrega das “portas do município” à Deus. **“A entrega da chave representa que a Cidade de Amambai é do Senhor Jesus”**, relatou. “Que Ele possa abrir as portas da cidade e de cada casa, de cada família amambaiense”, completou, destacando também a importância de que os cristãos se unam contra todo e qualquer ato de intolerância (Governo Municipal de Amambai, MS. Acesso em 14 mar. 2016, grifo nosso).

Neste ato simbólico realizado pelo Prefeito, evidencia-se que ao afirmar que “Amambai é do Senhor Jesus”, não só há violação da laicidade do Estado, como também se demonstra a força das igrejas cristãs em eventos que envolvem o interesse por parte do Poder Executivo do Município. Não obstante, vale lembrar que não apenas “Deus” é citado na notícia, mas também “Jesus”, que é um personagem religioso que se insere tão-somente em religiosidades de matriz judaico-cristã. Ainda que o prefeito afirme que os cristãos devam se unir contra “qualquer ato de intolerância”, a própria entrega simbólica da chave do município para um grupo religioso apresenta traços de intolerância em relação a outras denominações religiosas, ateus ou agnósticos, na medida em que sugere que esses não fazem parte da “casa”.

Entre 19 e 24 de julho de 2015, em parceria com a Associação Educativa Evangélica (UniEvangélica) e a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), o Governo Municipal de Amambai apoiou um projeto capitaneado pela Igreja Metodista chamado “20º Projeto Missionário: Uma semana para Jesus”. Segundo panfleto distribuído para toda a população, neste evento foi realizado diversas atividades na área da saúde, orientações jurídicas, serviços de estética, cursos de artesanato, atividades de entretenimento para crianças e a instalação de um bazar. Além disso, o município disponibilizou uma escola municipal para uma atividade

¹⁰⁰ Fonte: <http://www.amambai.ms.gov.br/noticias.php?cdMateria=1402>.

denominada “Escola Bíblica de Férias”, que ocorreu entre os dias 20 a 23 de julho de 2015. Alguns trechos de notícia veiculada na mídia oferecem maiores informações sobre o acontecimento de todo o evento:

Para o Prefeito Sergio Barbosa, é com grande satisfação que Amambai recebe o projeto. “Uma Semana pra Jesus é um projeto de grandes proporções e que deixará para o Município um legado muito amplo, desde conhecimento, cultura, saúde e **até mesmo na área espiritual**. Amambai ser escolhida para receber o projeto é uma grata surpresa e tenho certeza que a população só tem a ganhar com os serviços oferecidos”, ressaltou o prefeito, que não mediu esforços em mobilizar as Secretarias Municipais durante o ano que antecedeu ao evento.

A Prefeitura de Amambai, através de todas as secretarias que a compõem, tem se empenhado desde o início da organização do Projeto, de forma a facilitar a ação dos voluntários e proporcionar as condições ideais para a execução do mesmo e a realização das atividades de forma satisfatória.

“A preocupação da Prefeitura em nos auxiliar na implantação do projeto foi muito grande. Fomos assessorados em todos os detalhes e **tudo o que solicitamos foi disponibilizado pelas secretarias**. A organização da administração municipal está de parabéns e contribuindo grandemente com nossas ações”, falou o Coordenador de Extensão e Ação Comunitária da Unievangélica, Professor Mestre Fábio Rodrigues.

Durante a semana, Amambai também conta com apresentações ao ar livre de teatro, música, danças e atividades para crianças como histórias e brincadeiras. **Todas as noites, a organização realiza cultos de louvor com músicas e mensagens especiais no Centro de Eventos da Prefeitura Municipal, a partir das 19h30** (A Gazeta: O Jornal do Cone Sul, 2015, p. 07, grifo nosso).

Em que pese às atividades de outras áreas oferecidas pelo projeto, o que se evidencia aqui, em mais um evento, é a destinação de verbas públicas para atividades de proselitismo religioso. Mesmo que seja uma estratégia política por parte do Governo Municipal, no sentido de atender todos os grupos da sociedade, em parte por interesses eleitorais, todas as atividades apontam que as religiões de matriz cristã tiveram benefícios por parte do poder público municipal para atingir objetivos que em grande medida eram religiosos.

Estes exemplos de relações entre poder público e religiões em Amambai apresenta um panorama do local em que as escolas do município se inserem, bem como parte do contexto político vivenciados por alunos da educação básica.

Segundo dados do Censo Escolar 2014 sobre o número de instituições educacionais disponibilizados pelo Governo Federal¹⁰¹, Amambai possui cinco escolas estaduais¹⁰², 18

¹⁰¹ Fonte: <http://www.qedu.org.br/> .

escolas municipais¹⁰³ e uma escola privada¹⁰⁴, havendo, no total, 24 instituições educacionais que atendem os estudantes no município. 11 dessas escolas oferecem a Pré-escola, 07 oferecem a creche, 15 escolas atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), 11 escolas atendem os Anos finais do Ensino Fundamental (AFEF), 06 oferecem o Ensino Médio (EME)¹⁰⁵ e 10 oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O município possuía 664 matrículas em creches, 1.045 matrículas na Pré-escola, 6.316 matrículas no Ensino Fundamental (EF), e 1.209 matrículas no Ensino Médio, 839 matrículas na EJA e 79 matrículas na educação especial, totalizando 10.152 estudantes.

As escolas instaladas no município, bem como algumas ações desenvolvidas pelas secretarias municipal e estadual de educação, não se eximem de apresentar exemplos de como a religião está arraigada nas ações públicas.

No dia 03 de abril de 2014, na EM Flávio Augusto Coelho Dérzi, a Secretaria Municipal de Educação de Amambai (SEMED) promoveu o 1º Seminário de Conscientização do Autismo no Município de Amambai, que é alusivo, segundo notícia¹⁰⁶, ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Segundo informações de participantes, no dia do evento, a secretaria de educação afirmou que “a diversidade é uma coisa de Deus”, e enquanto era passado ao público vídeos sobre a trajetória de vida de crianças autistas, músicas do estilo gospel tocavam ao fundo¹⁰⁷. Tivemos acesso a um material distribuído durante evento intitulado “Oração do aluno especial”. Alguns trechos apontam que se trata de uma oração cristã, pois continham as seguintes palavras e frases:

¹⁰² São elas: Coronel Felipe de Brum (EE), Dom Aquino Corrêa (EE), Doutor Fernando Corrêa da Costa (EE), Mbo Eroy Guarani Kaiowá (EE Indígena) e Vespasiano Martins (EE), esta última compõe o recorte de nossa pesquisa.

¹⁰³ São elas: Agrotecnica Lino do Amaral Cardinal (EM), Antonio Pinto da Silva (EM), Doutor Rachid Saldanha Dérzi (EM), Prof. Maria Bataglin Machado (EM), Ayrton Senna da Silva (EM), Flávio Augusto Coelho Dérzi (EM), Indígena Mbo Eroy Guarai Kaiowá (EMEI), Julio Manvailier (EM), Marlene Vilarinho de Albuquerque (EM), Mita Rory (EM), Nosso Lar (CEI), Nosso Mundo (CEI), Pequeno Aprendiz (CEI), Polo Indígena Mbo Erenda Tupa i Nandeva (EM), Polo Joao Rodrigues (EM), Recanto do Saber (CEI), Sonho de Criança (CEI) e Terra Mater (CEI).

¹⁰⁴ Refere-se ao Colégio CELQ, que compõe o recorte da presente pesquisa.

¹⁰⁵ A abreviatura se justifica para evitar confusão com a abreviatura das Escolas Municipais (EM).

¹⁰⁶ Fonte: <http://www.amambai.ms.gov.br/noticias.php?cdMateria=959>.

¹⁰⁷ Salienta-se que os participantes dizerem o que ocorre no local não se coloca como uma fonte confiável, no entanto, a “Oração do aluno especial” pode ser uma pista de que os acontecimentos citados no dia do evento podem sim, ainda que não haja absoluta certeza, ter ocorrido. Não obstante, essas informações dizem respeito a contextualização da pesquisa, e não à análise das escolas, portanto, não acreditamos que isto comprometa a fidedignidade da presente dissertação.

Senhor!

Tua Criação é perfeita.

Todos os dias podemos contemplar o milagre da vida se renovando. Tudo acontece de novo e tudo é absolutamente novo. Cada ser que habita o universo surge com suas características próprias. Não há no mundo duas criaturas idênticas, e quando mais se desenvolve e convive com outras pessoas, vão ganhando um novo jeito de ser e de existir.

[...] E nessa criação eu agradeço o dom da sensibilidade de perceber que é muito bom viver no mundo dos indiferentes. Isso nos faz mais humanos e sensíveis e felizes. Isso nos faz sentirmos sensível a tua presença em nós, e a cada instante em nossas vidas.

Amém. (Grifos do original).

Mesmo que oração procure passar uma mensagem de respeito à diversidade, o conteúdo é exclusivamente cristão e, de certo modo se assemelha com os apontamentos que Diniz e Lionço (2010) apresentam sobre a objetificação de pessoas com necessidades especiais nos livros didáticos de ensino religioso.

As leis que regem o acervo escolar obrigatórios em Mato Grosso do Sul também apontam que a religião, em especial o cristianismo, influencia o contexto escolar e político, dada a sua força que resulta em dispositivos legais. O Poder Público Estadual, conforme Lei nº 2.902 promulgada em 2004 e assinada pelo então Governador José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT) estabelece a obrigação de “[...] manter exemplares da Bíblia Sagrada, tanto de edição católica como evangélica revistas e atualizadas nos acervos de suas bibliotecas e de suas unidades escolares”. A lei ressalva que mesmo que seja obrigatória a presença da bíblia, não impede “[...] a manutenção, nos acervos públicos, de livros sagrados de outras comunidades religiosas” (GOVERNO DE MATO GROSSO DO SUL, 2004, s/p). Assim como a Concordata Brasil-Vaticano, esta lei prioriza uma religião ou pertença religiosa, denominando-a no conteúdo, e coloca todas as comunidades religiosas no grupo “outras”, ou seja, passa a impressão que o Poder Público Estadual afirma que tanto os católicos como os evangélicos não devem ser incluídos num grupo com outras religiosidades, pois merecem ser citados em destaque¹⁰⁸.

Outro evento que demonstra como o pensamento religioso em Amambai influencia as questões da educação foi a realização de uma palestra no dia 09 de maio de 2014, promovida

¹⁰⁸ No dia 03 de agosto de 2015, a Procuradoria-Geral de República apresentou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (nº 5.256/MS) em que solicitava a extinção dos artigos 1º, 2º e 4º da lei estadual, afirmando que a lei em vigor era uma “ofensa aos princípios da isonomia e da laicidade estatal. Violação aos arts. 5º, *caput*, e 19º, I, da Constituição da República” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2005, p. 01).

pela SEMED, cujo palestrante foi o juiz federal Odilon de Oliveira, com palestra intitulada “Família, Drogas e Escola”¹⁰⁹. A palestra foi direcionada para todos os profissionais da educação do município e contou com a presença de autoridades da cidade e do Estado. Alguns *slides* utilizados pelo juiz no ato da palestra demonstravam que uma das mensagens que pretendia passar era sobre a “comunhão entre igreja, família e escola”. Além disso, foi dirigida ao público a frase “o homem só se liberta em comunhão com Deus”. Alguns trechos da notícia também apontam que a fala do juiz objetivou o proselitismo religioso:

Segundo o Juiz, um dos desafios da escola nos dias atuais é enfrentar a epidemia das drogas, pois, o Brasil está se transformando em uma cracolândia e o aumento da violência nas escolas está interligado a esse problema. **“Com esta campanha queremos mostrar o papel da família, da escola e das igrejas, neste cenário”**, afirma Odilon.

[...] A escola, segundo o Juiz, também precisa se prevenir, pois 17 ou 18% dos jovens compram drogas dentro dos institutos de ensino. Assim como dentro de casa, ele diz que se não houver um lugar onde o adolescente pode receber um abraço ele irá procurar um outro lugar e este lugar pode ser as drogas.

[...] Entre os métodos para se livrar a epidemia, **Odilon inclui o diálogo entre as famílias e entrega do coração a Deus que, segundo ele, independente de religião, pode preencher um vazio que também pode ser preenchido pelas drogas** (Amambai Notícias. Acesso em 15 mar. 2016, grifo nosso).

Alguns trechos de uma palestra de conteúdo idêntico proferida em 2013 pelo juiz no Instituto Sul Mato Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAG) está disponível no site YouTube¹¹⁰. Nos vídeos, é possível que se tenha uma noção do que também foi dito na palestra em Amambai, MS:

[...] Essa conversa [com os jovens] é fundamental. A família hoje em dia não está mais com aqueles valores morais, valores éticos, e esses valores são fundamentais na prevenção do uso de drogas. [...] A gente como pai tem a obrigação, o dever, de criar os filhos de acordo com as leis de Deus. [...] Os casais teriam que se conscientizar e receber constantemente a orientação, e renovar constantemente aquele juramento que foi feito, de criar os filhos na fé, cada um de acordo com a sua convicção religiosa, o importante é que na criação do filho na fé, se fale a verdade sobre Deus, se fale a verdade sobre aquele o qual você prestou aquele juramento. A denominação não importa, o importante é que se fale a verdade sobre Deus.

¹⁰⁹ Fonte: <http://www.amambainoticias.com.br/geral/juiz-odilon-faz-palestra-sobre-familia-drogas-e-escola-em-amambai>.

¹¹⁰ Link para o vídeo das palestras: <https://www.youtube.com/watch?v=gQNIKNGIZ10> (parte 01) e https://www.youtube.com/watch?v=eFoaQ_bYXNQ (parte 02).

[...] A família não é apenas um amontoado de pessoas, tem que haver laços entre aquelas pessoas. Hoje em dia está difícil saber o que é família, porque a própria justiça tem colaborado, prestado um desserviço com relação ao conceito de família. Então lá na bíblia está escrito um homem e uma mulher vão se unir etc. e tal, mas hoje em dia o conceito mudou completamente, e vocês sabem ao que eu me refiro. O conceito de família para mim vai ser eternamente aquele [isto é, ao conceito de família bíblica dita pelo juiz]. [...] Ele [o aluno ou o filho oriundo de uma família] está ali para receber uma formação, para receber um preparo, para ser preparado para a vida, para que no futuro, ele possa, nessa concorrência grave e muito grande que a gente enfrenta na vida, vencer a concorrência. [...] A criança na escola está treinando para enfrentar a concorrência da vida. [...] É por isso que o pai tem que ter atenção à vida escolar do filho [...] (Palestra proferida pelo Juiz Federal Odilon de Oliveira no dia 03 de dezembro de 2013 no ISMAC).

As afirmações do juiz na palestra indicam seu apreço pelos fundamentos religiosos, e os interliga com uma série de questões que debate no decorrer da palestra, usando do proselitismo religioso em diversos momentos, apontando que uma família só terá uma formação pertinente se possuir vínculo com alguma fé cristã, pois mesmo que em alguns trechos ele diga que “a denominação no importa”, fica claro que ele se refere as várias denominações cristãs, e não a religiões de matrizes diferentes – questiona-se, portanto, qual seria opinião do juiz sobre famílias não religiosas ou que não compartilham de nenhuma fé. A fala do juiz ainda deixa transparecer uma profunda recusa às transformações do conceito de família, onde Odilon de Oliveira afirma que o Poder Judiciário cria problemas, permitindo que outras concepções de família existam perante o Estado, e por fim, aponta que para ele a formação tradicional de família é a única válida. O juiz também mostra sua visão mercadológica da escola e da educação, quando considera que os alunos estudam para vencer na concorrência da vida, ou seja, esquece que a função da educação e das escolas transcende uma visão tecnicista ou tradicional cujos objetivos estão apenas direcionados ao mercado de trabalho. Durante toda a entrevista a fala do juiz possui um tom proselitista e moralista, além de apresentar uma compreensão reducionista sobre a complexidade dos problemas sociais que afligem grupos ou classes oprimidas.

O juiz Odilon de Oliveira é reconhecido como um indivíduo que combate o crime organizado, relacionado ao tráfico de drogas, principalmente quanto às ocorrências em Mato Grosso do Sul. As palestras do juiz, entretanto, demonstra sua visão conservadora de mundo, que por ser orientada por princípios religiosos, especialmente no tocante à sexualidade, gênero e configuração de família, acaba por interferir na visão de outras pessoas, como os educadores ouvintes na palestra, o que fere os princípios da laicidade e de uma educação em

direitos humanos. Porém, este é o perfil do palestrante selecionado pela SEMED de Amambai, MS.

Um último caso que destacamos como ilustrativo da influência da religião em espaços que deveria prevalecer a laicidade foi a manifestação de moradores do município sobre um caso que envolve a realização de orações na EM Doutor Rachid Saldanha Derzi. Uma publicação feita no dia 08 de março de 2015 na rede social *Facebook* pretende questionar um pai de aluno que exigiu que a escola não realizasse orações, sob alegação de que o espaço era laico e estaria prejudicando seu filho, pois a família era composta por pais ateus. Segue o conteúdo da postagem com a exclusão de nomes pessoais¹¹¹:

Você acredita em Deus?

Pois bem...

Meu amigo [nome do amigo] está indignado porque a filha dele estuda no Rachid e um pai ateu quer que acabe com o momento devocional na escola.

E pasmem por causa de 1 pai que não acredita em Deus nosso Senhor Jeová, isso vai para votação na escola.

*Olha por nada não más se for pra se render as vontades de quem quer isso e aquilo, ainda mais contra o Senhor, estamos enrolados, essa é minha opinião defendendo o senhor meu Deus, por isso aqui hoje a sinceridade voa (Postagem feita na rede social *Facebook* no dia 08 de março de 2015. Acesso em 15 mar. 2016).*

A postagem já apresenta forte direcionamento contrário à proposição do pai ateu, e pretende reforçar que o “momento devocional” precisa ser mantido na escola. Abaixo, alguns dos comentários que outras pessoas fizeram sobre o caso, em especial aqueles que tiveram um número significativo de “curtidas”, apontando que outras pessoas concordaram com a afirmação:

“Por Deus do céu!!! Anda difícil, viver viu!!! Deus me livre uma situação dessa!!

O cúmulo do desrespeito!!! Se tem somente um que não seja Cristão! Ele q se adegue não participe...” (Comentário feito em 08 de março).

*“Hoje eu discutia justamente este assunto com a turma do 9 ano: a instituição do Estado Laico no Brasil em 1891. E **infelizmente** esse cidadão está amparado pela Constituição para reclamar. Mas situações como essa deve - se usar de bom senso.” (Comentário feito em 08 de março, grifo nosso).*

¹¹¹ Optamos por citar a postagem sem citar nomes de pessoas envolvidas ou daquelas que fizeram comentários, pois o que se mostra de interesse para a contextualização da pesquisa é a manifestação pública sobre o tema, não sendo relevante, portanto, quaisquer informações pessoais.

“Esse pai está com medo que o filho conheça a DEUS e perca a formação que ele quer dar . Estão vendo ? nem o pai é ateu se não, estaria seguro. rsrrsrrs DEUS É PAI E É BOM” (Comentário feito em 08 de março).

“Eis que repito... esse mundo tá perdido mesmo. Que Deus tenha piedade essa alma vazia na hora do juízo final. Vai para votação... a maioria vence e pronto! Que pessoa mais... nem sei q termo usar... só tenho pena!” (Comentário feito em 09 de março).

“O pai que ta achando ruim esperar a oração .. troca de escola ..leva pra outra .. cada escola tem suas regras e essa e a do rachid .. nossa perder dois minutos com a oração e muito hoje mas amanhã quando esta criança for um adolescente e estiver perdido nas drogas vai lembrar de deus...” (Comentário feito em 09 de março).

Até o dia 15 de março de 2015, uma semana após a publicação do post, a maioria dos comentários tinha o teor igual aos elencados acima, sempre colocando o pai ateu como alguém que estava violando o direito de todos. Alguns dos comentários tentam, sem sucesso, fundamentar que a oração nas escolas deve acontecer, citando até mesmo disposições legais e constitucionais. Uma pequena parcela de comentários pretendeu defender o pai ateu, mas no sentido de afirmar que a escola é laica e que orações não podem ocorrer nas escolas públicas. No entanto, a maioria defendeu o “momento devocional” e indicaram que uma soluções excludentes, como dizer para o pai retirar seu filho da escola, ou levá-lo após o momento de oração.

Em resumo, o que desejamos destacar com todos esses exemplos foi a necessidade de refletir sobre como a presença religiosa no espaço escolar pode implicar numa educação que não valoriza as pautas dos direitos humanos. Estes acontecimentos deixam claro que a visão religiosa pode oferecer riscos a um espaço escolar e a uma concepção de educação embasada pela tolerância e respeito à dignidade humana. Ainda que os motivos dos agentes que manifestam a fé no âmbito educacional possam ser por eles mesmos considerados pertinentes ao espaço em questão, o que se encontra é o recrudescimento da intolerância religiosa de modo dissimulado, isto é, uma forma de discurso inclusivo, mas que diz respeito a apenas um grupo religioso e que, portanto, camufla seu núcleo proselitista e excludente. Este contexto político, social e educacional em sua interface com a religião compõe o espaço em que as duas escolas analisadas neste trabalho se inserem. Vejamos, assim, a caracterização das mesmas no sentido de como seus Projetos Políticos Pedagógicos abordam questões de religião e direitos humanos no espaço escolar.

3.2 A caracterização das Escolas pesquisadas a partir da análise de seus PPP

De acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, ambas foram inauguradas em 1986, portanto estão completando trinta anos em 2016. A Escola Estadual Vespasiano está localizada na Vila Alba e, segundo o PPP, “[...] atende a comunidade periférica de Amambai-MS” (EEVM, 2015, p. 01). Já o Colégio CELQ está localizado no Centro da cidade, e atende, por ser particular, grupos sociais com melhores condições sócio-econômica, incluindo fazendeiros, comerciantes e funcionários públicos do município, além de conceder bolsa aos “[...] filhos de funcionários, atletas e/ou por mérito excelência no conhecimento científico” (CELQ, 2013, p. 30).

No caso do CELQ, em seu PPP consta que em seus primeiros anos de funcionamento, tinha o objetivo de promover a educação básica unitária, “[...] vedando qualquer forma de discriminação, e oferecendo liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o saber” (CELQ, 2013, p. 06), daí a primeira afirmação que encontramos que se remete a um tipo de compromisso com a educação em direitos humanos. Em 1989, a administração da escola fica a cargo das senhoras Cláudia Cristina de Oliveira Nadal e Resemeri de Oliveira. Em 1996, por conta da LDBEN 9.394/1996, a escola passa a se chamar Centro Educacional Luiz Quarelli. Em 2009 a escola passa a ter novos proprietários, onde Maria Helena Rozin Barbosa ocupa a direção pedagógica e Christiano da Silva Bortolotto ocupa a direção administrativa. Neste mesmo ano, a escola passa a ter o nome Colégio CELQ. Tanto os mantenedores como o nome da escola continuam iguais em 2016.

Segundo dados disponibilizados pelo Governo Federal¹¹², a EEVM em 2014 possuía 883 alunos, sendo 263 nos AIEF, 254 nos AFEF e 366 no EME. Segundo informações disponibilizadas pela secretaria da escola em 2016, o número de matrículas fica em torno de 900 estudantes. Ainda segundo a secretaria, 75 professores compõem o corpo docente da instituição, atendendo 30 salas de aula em que a escola oferece os AIEF, AFEF, e EME. Se considerada as informações provenientes da escola e os níveis de ensino oferecidos, a EEVM atende 11,96% dos estudantes do município.

Segundo a mesma fonte do Governo Federal, em 2013 o CELQ possuía 201 alunos, e as matrículas se dividiam em 39 em creches, 27 na Pré Escola, 93 no EF e 42 no EM. Já as informações disponibilizadas pela gerência da escola apontam que em 2016 a escola possui 200 estudantes. A escola é composta por 39 docentes em 17 salas, sendo 7 salas destinadas

¹¹² Fonte: <http://www.qedu.org.br/>.

aos alunos do EF e do EME e 10 aos alunos da creche e da Pré Escola. Neste sentido, o número de estudantes do CELQ, em comparação com os níveis de ensino que oferece em relação ao número de matrículas do município, representa 2,16% do total, um número baixo, mas é importante salientar que se trata da única escola particular em atividade no município.

No que consta nos dois documentos, o PPP da EEVM teve sua última atualização no ano de 2015 e o PPP do CELQ aponta que sua origem data 1999, com uma readequação em 2013, com a seguinte justificativa:

[...] [A readequação] é resultante de um processo coletivo, para isso envolveu todos os segmentos que compõem esta escola oportunizando a sua participação. Ocorreu em um processo contínuo de reflexão de seus professores, coordenadores, diretores e com a participação dos pais que analisaram as mudanças que acontecem na sociedade. Este processo de reflexão visa estabelecer uma postura crítica frente a tudo o que vem acontecendo, para atualizar permanentemente nosso projeto educativo. Esta atualização não significa simplesmente se adaptar ao que acontece, mas, principalmente, contribuir para que nossos alunos sejam devidamente preparados para as demandas e os desafios que a sociedade contemporânea estabelece, sempre na perspectiva de oferecer uma educação infantil satisfatória e uma educação básica capaz de proporcionar a realização pessoal de cada um, sem desvincular essa realização pessoal do compromisso e responsabilidade que cada cidadão tem de contribuir para a realização mais ampla da coletividade (CELQ, 2013, p. 06-07).

A justificativa no documento apresenta que a formulação de novas políticas integra a participação de todos os atores sociais envolvidos na escola, isto é, o PPP afirma que as decisões não são provenientes apenas da direção, informação que deve ser considerada por conta da instituição ser privada. Segundo informações da gestora, foi feita uma última alteração em 2014.

O PPP da EEVM apresenta tópico que diz respeito à missão, visão e valores da instituição:

3- Missão

Nossa escola tem missão garantir a aprendizagem eficaz de todos os alunos, incentivando a participação de toda comunidade, dos profissionais da educação, incluso o Apoio Técnico Operacional, dos pais ou responsáveis, no processo de formação e ensino.

Seremos reconhecidos como uma escola organizada, comprometida com a aprendizagem, **respeitando as diferenças e habilidades de cada um**. Incentivamos e apoiamos a criatividade e a inovação individual na busca de novas formas de expressões e soluções de problemas. Trabalhamos com elevado senso de compromisso, seriedade e respeito em todas as nossas ações.

4- Visão

Este Projeto Político Pedagógico vem nortear todo trabalho educacional num processo coletivo autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, possibilitando a concretização de suas aspirações, para que o ensino aprendizagem seja cada vez mais evolutivo com a participação efetiva de todos.

5- Valores

A escola tem como valores **o respeito ao próximo, a consideração pelo ser humano**, sempre observando a pessoa independentemente do cargo ou função, se alunos, pais ou responsáveis, funcionários.

E cidadania para propiciar condições para a formação de indivíduos críticos e atuantes na comunidade onde vive (EEVM, 2015, p. 02, grifo nosso).

É possível identificar algumas frases que indicam algumas aproximações com uma educação comprometida com os direitos humanos, ainda que nestes trechos não seja feita uma referência direta ao conceito. Em especial, o item “Valores” expressa a estima pelo ser humano, num teor que se remete à dignidade da pessoa humana. Ainda no PPP, no item “Medidas que a escola deve tomar para contrabalançar o efeito das fraquezas e ameaças”, é estabelecido 26 objetivos. Dentre eles destacamos “Trabalhar sobre ética, valores e boas maneiras” e “Formar cidadãos e cidadãs críticos, humanos, conscientes e politizados”.

No PPP do CELQ também constam os mesmos tópicos. A missão da escola consta o seguinte texto: “Educação inovadora e significativa no processo ensino-aprendizagem, para formar cidadãos competentes e habilidosos para a vida, o mercado de trabalho e a convivência social solidária”. A visão: “Ser um Colégio de Referência pela qualidade em educação, reconhecida pelos resultados do processo de ensino e aprendizagem”. E os valores: “Ética, relacionamento humano, respeito de ideias, inovação, criticidade, criatividade e sabedoria” (CELQ, 2013, p. 12).

Aqui também há algumas referências que podem ser relacionadas ao escopo dos direitos humanos, em especial quando se aponta a formação de cidadãos, a convivência social solidária e o respeito a diversidade de pensamento. Ao mesmo tempo, contudo, apresenta referência à uma educação pautada pelos interesses do mercado, quando umas das preocupações colocadas é a preparação dos alunos para este fim. No entanto, o PPP do CELQ ainda apresenta um tópico intitulado “Objetivo geral e objetivos específicos”, que aponta outras diretrizes para funcionamento e sentido da escola:

O Colégio CELQ, é uma Unidade Escolar privada, que tem como objetivo dar ao aluno formação integral a fim de prepara-lo para o cumprimento de seus deveres para com Deus, a sociedade e a Pátria

atendendo ao disposto nas Constituições Federal e Estadual, Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

- Formar cidadão reflexivo, crítico, consciente, responsável, participativo, politizado, transformador para o exercício da cidadania;
- Desenvolver o conhecimento social, através da interação do educando com o meio;
- Priorizar ações que permeiam trabalhar com elementos fundamentais do processo ensino aprendizagem;
- Garantir ao educando a apropriação crítica do conhecimento científico;
- Oportunizar o conhecimento físico através da interação do aluno com o objeto de conhecimento;
- Estimular o educando para que este se desenvolva intrinsecamente no conhecimento lógico matemático;
- Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades com os elementos de autorrealização, domínio Oprogressivo da leitura, da escrita, do cálculo, compreensão e solução de problemas humanos, acesso sistemático ao conhecimento e exercício pleno e consciente da cidadania.
- Compreender a cidadania como participação social e política;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, mediando os conflitos e tomando decisões coletiva [sic] (CELQ, 2013, p. 12-13, grifo nosso).

Fica evidenciado nos objetivos do CELQ o compromisso de todo percurso escolar de acordo com deveres divinos quando insere “Deus” como umas das perspectivas que regem a formação dos estudantes¹¹³. Os objetivos específicos designam ações voltadas à formação cidadã e compromissada com os direitos humanos, mas ao citar que toda a formação está voltada à elementos que atendem aos interesses de um grupo religioso – o cristão – estabelece-se limites para se pensar em que medida uma educação crítica, como descrita nos objetivos, surtiria efeito, isto é, fica nebuloso compreender como se praticaria, por exemplo, a criticidade em matéria religiosa se o núcleo de formação atende a uma única perspectiva religiosa. Destaca-se, ainda, as afirmações do PPP como uma orientação da escola, quando no tópico “Que tipo de homem se pretende formar” se afirma que “o perfil do homem que queremos estará implícito na filosofia educacional que adotamos” (CELQ, 2013, p. 38).

Outra evidência de que as orientações cristãs influenciam o contexto educacional são os cartazes que identificamos quando visitamos a escola para leitura do PPP. Em dois momentos observamos cartazes expostos em um grande corredor da escola com frases como

¹¹³ Até mesmo a menção dos deveres à “Pátria” que os alunos devem cumprir durante e após sua formação escolar pode estar alicerçada em resquícios de uma visão educacional oriunda do período ditatorial, em que se valorizava a nacionalismo com disciplinas como a “Educação Moral e Cívica”.

“Jesus morreu na cruz para me salvar”, em alusão ao período da Páscoa, e “Deus criou a família para nos fazer feliz”, em comemoração a um evento da escola sobre a família. Este último cartaz continha várias fotos que representavam a concepção tradicional de família, excluindo-se, dessa forma, o reconhecimento de outras configurações de família.

Algo semelhante foi identificado na EEVM. Em visita á escola, no rol de entrada às salas de coordenação, direção e atendimento da secretaria, havia um cartaz que continha conteúdo sobre discriminação racial, claramente se opondo à prática de racismo e apontamento as implicações que geraria à sociedade. Todavia, o cartaz também apresentava a frase “Deus criou vidas, e não raças”. Esta citação é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que o conteúdo aponta uma preocupação que se remete aos direitos humanos, afirma-se a existência de uma única divindade para explicar a diversidade, exceto a diversidade religiosa que fica excluída, por consequência. Percebe-se, neste cartaz, que mesmo com a intenção de propiciar uma crítica a alguma injustiça social, naturalmente a religião é colocada como um argumento útil para a promoção do respeito e da tolerância, mas é nesta naturalidade que a manifestação religiosa acaba comprometendo outras pautas que interessam às instituições educacionais compromissadas com a alteridade.

Se fossemos considerar as disposições legais, o CELQ possui liberdade para a confecção e exposição dos cartazes em suas instalações, pois ainda que não seja uma escola confessional, é particular, e atividades como esta são permitidas perante a legislação educacional. Já a EEVM por ser pública, e, portanto, devendo atender às prerrogativas da laicidade do Estado brasileiro, não poderia abrir espaço para o proselitismo religioso, mesmo em um cartaz com intenções elogiáveis. Além disso, fica comprometida a crítica ao racismo quando se oferece outra forma de exclusão, isto é, haveria impedimentos para um adepto de uma religião de matriz africana, das tradições indígenas, ou ateus e agnósticos se sentirem incluídos com a afirmação da frase que oferece uma perspectiva criacionista do mundo.

Retomando as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos, no item “A filosofia e o currículo”, o PPP do CELQ apresenta uma discussão bibliográfica sobre várias concepções pedagógicas, como a pedagogia tradicional, tecnicista e libertadora, cuja interpretação da forma como são expostas apontam que o colégio adota em seu currículo e filosofia a perspectiva libertadora. No item subsequente, “Adequação do currículo à filosofia da escola”, é feita uma referência de como será definida a filosofia da escola:

Os princípios da liberdade e da solidariedade humana, emanados da Declaração Universal dos Direitos do Homem e que perpassa a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, só terão sua finalidade atendida, na medida em que o mundo exterior que envolve o educando dentro da escola (o currículo e suas tendências [sic]) responda a estes ideais. Transformar o currículo passa em, primeiro lugar, por determinados posicionamentos em relação ao homem, sociedade e educação. Esta tomada de posição, definirá a filosofia da escola, sendo o currículo a operacionalização destes ideais, sua concretude (CELQ, 2013, p. 41).

Neste trecho temos pela primeira vez uma menção direta à DUDH – e única menção em todo o PPP desta escola, inclusive –, com a afirmação que os ideais destes documentos, incluindo, portanto, também a LDBEN, comporão os elementos filosóficos da escola. É precisamente neste trecho que vemos preocupação, no documento norteador da escola, em assumir os direitos humanos como diretriz do currículo escolar.

Esta orientação filosófica e curricular não se apresenta de maneira evidente, entretanto, nas propostas de projetos pedagógicos da escola, que seria um espaço oportuno para efetivar discussões, eventos ou realizações de qualquer natureza na escola que poderiam oportunizar o tratamento do tema direitos humanos. No PPP do CELQ, constam os seguintes projetos que a escola realizará em todo o período letivo: A Festa dos Povos, CELQ Solidário, A Festa da Família e Feira de Ciências. Apenas os nomes dos projetos são mencionados, sem descrever seus objetivos e quais atividades serão realizadas. Vale lembrar que a inexistência de um evento próprio sobre direitos humanos ou educação em direitos humanos não deslegitima a pertinência dos eventos organizados pela instituição. Inclusive, pelos nomes dos projetos, e se arquitetado de modo que atente à filosofia que a escola afirma seguir no PPP, é possível que se tenha espaços para discussão de temáticas relacionadas ao escopo dos direitos humanos.

Os projetos pedagógicos listados no PPP da EEVM apontam maiores possibilidades de tratar sobre os direitos humanos, ainda que por pautas individuais, pertinentes para incentivar o exercício da cidadania e a prática da liberdade de expressão. Os projetos listados são: Trânsito na Escola, que busca conscientizar os alunos sobre os problemas e perigos no trânsito; Dia da Consciência Negra, que intenta “conscientizar sobre a importância do negro no processo de formação do povo brasileiro, bem como dentro do contexto escolar” (EEVM, 2015, p. 13); Projeto Sexualidade, com o objetivo de “obter maiores informações sobre o assunto sexualidade”; Projeto Jornal na Escola: Praticando o Saber, que objetiva “envolver a comunidade escolar e local veiculando as informações e acontecimentos mais importantes ocorridos tanto na escola quanto na comunidade local” (2015, p. 19); Projeto Uso Sustentável dos Recursos Naturais, que tem como objetivo “tornar os discentes conscientes do uso dos

recursos naturais (divididos e cinco temas) no âmbito do meio ambiente” (2015, p. 20); e Projetos ações SAEMS – melhoria e resultado das avaliações externas, que busca “melhorar o desempenho das proficiências médias dos alunos do 1º ao 5º ano” (2015, p. 25) e “elevar o índice de conhecimento dos alunos nas modalidades dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (2015, p. 27).

Importa reiterar que os projetos podem oferecer espaço para discussões importantes que envolvam todos os indivíduos na escola sobre questões as quais o escopo dos direitos humanos se interessa. Por exemplo, destacamos o projeto da EEVM sobre uso sustentável dos recursos naturais está intimamente relacionado aos direitos de terceira geração, onde se preza um ambiente sustentável, e o os projetos “Dia da Consciência Negra” e “Projeto Sexualidade”, que embora não apresentam maiores informações no PPP, podem contribuir para o combate ao racismo, preconceito e a valorização da tolerância.

Mesmo com estas iniciativas que existem nas orientações da escola, apontamos a ausência de demais projetos que enfocam como principal a temática dos direitos humanos, tanto na EEVM como no CELQ. Isso não significa que os projetos listados nos documentos não se podem ser eficazes, à sua maneira, em promover a tolerância ou uma reflexão sobre a dignidade humana, mas que, por conta de uma série de disposições encontradas nos Projetos Políticos Pedagógicos que mostram uma preocupação com a formação crítica, humana e tolerante para os estudantes, haver projetos extraclasse voltados diretamente aos direitos humanos poderia abarcar com maior ênfase os anseios da EEVM bem como do CELQ¹¹⁴. Ainda que contemplada em alguns projetos de ambas as escolas, a totalidade dos anseios de uma educação em direitos humanos não é atingida se tivermos como base os projetos pedagógicos.

Sobre a relação entre a escola e a comunidade, tanto a EEVM como o CELQ dispõem de tópicos no PPP para discutir e valorizar a participação de agentes externos e instituições públicas e privadas de diversos setores. É clara a noção de que as escolas fomentam a interação para com o além-muro da escola, sobretudo porque justificam que isto é uma maneira dos estudantes participarem enquanto cidadãos nas esferas do mundo, contribuindo para sua formação escolar.

¹¹⁴ Aqui não se trata de propormos que a escola deveria criar projetos tendo como tema central os direitos humanos, pois não nos cabe apontar quais decisões as escolas devem ou não tomar. O que queremos apontar é que projetos mais abrangentes e que atendam diretamente o conceito dos direitos humanos poderia surtir maior efeito com uma série de proposições listadas nos dois documentos, ou seja, parece que atividades postas em prática pelas escolas acabam não atingindo as missões, visões e valores dispostos como norteadores das instituições educacionais.

Ainda quanto à relação escola-comunidade, o PPP da EEVM, além de citar várias entidades que firmam parceria com a instituição, coloca que “o espaço escolar é utilizado nos finais de semana por igrejas. Desenvolvem palestras e atividades importantes que orientam os que participam. A maioria dos frequentes são alunos que estudam nas diversas escolas da cidade” (EEVM, 2015, p. 15). O trecho mostra que para a EEVM, igrejas teriam um papel “importante” para orientação de alunos, no entanto, é bem provável que o este diálogo orientador possa estar permeado por proselitismo, dado que se trata de ações religiosas – é possível pensar em como essas orientações podem se assemelhar com o teor das palestras proferidas pelo juiz federal Odilon de Oliveira, a título de exemplo. No PPP, não é descrito o conteúdo das orientações e das palestras, a o reforço por parte da escola de que estas atividades são importantes ainda assim ocorre. Na raiz desta questão, o que mais parece ser matéria de problematização é que no momento em que a escola cede espaço para palestras e atividades de igrejas, acaba reduzindo sua participação justamente na conscientização e formação cidadã dos estudantes. Tal atitude pode demonstrar que a proposta pedagógica escolar não se mostra eficiente em orientar os alunos sobre quaisquer temáticas, daí ser importante para os profissionais da escola essa relação com as igrejas.

Também é possível refletir em que medida a escola deve ceder espaço para palestras de igrejas, sobretudo pela EEVM ser pública. Tal atitude pode demonstrar uma completa violação da laicidade do Estado. Não obstante, não se identifica qual é a instituição religiosa que utiliza o espaço da escola, e tampouco é mencionada a participação de outras religiões que não possuem igrejas ou até mesmo grupo não religiosos que teriam a mesma possibilidade de participação. Portanto, além de privilegiar uma religião ou matriz religiosa, o PPP não aponta com exatidão quais os conteúdos que as igrejas devem trabalhar com alunos. Um espaço público educacional oportuno para a doutrinação.

Outros tópicos tratam de diferentes questões pedagógicas tanto no PPP do CELQ como no da EEVM. Basicamente dispõe de orientações gerais sobre conselhos de classe, avaliação, recursos materiais e tecnológicos, organização administrativa da escola, organização do espaço e tempo, funções do corpo docente, da coordenação e da direção e outras orientações para o funcionamento das escolas. As informações destes tópicos são técnicas e não apresentam vínculo com o tema aqui discutido.

A matriz curricular que as escolas têm como embasamento para as disciplinas provém de diferentes instituições. A EEVM, como todas as escolas públicas do Estado, recebe a matriz curricular do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul por intermédio da Secretária

Estadual de Educação e não apresenta informações sobre os conteúdos, objetivos e demais informações sobre as disciplinas. Já o CELQ recebe orientações provenientes do Sistema Positivo de Educação, mas diferente da EEVM, apresenta em seu PPP informações sobre as disciplinas. As informações abarcam os conteúdos dos AFEF, AFEF e EME. Em algumas disciplinas, como Ciências, Biologia, Geografia, Filosofia, Sociologia e História é posto muitas vezes o comprometimento dos conteúdos com uma formação cidadã e crítica dos estudantes, contribuindo para uma perspectiva de educação em direitos humanos.

A análise do PPP da EEVM e do CELQ propicia uma maior compreensão de como foi elaborada as orientações para o desenvolvimento pedagógico, além de apontar quais são os objetivos educacionais prezados. O que identificamos é que em diversos momentos as duas escolas apresentam preocupações em formar cidadãos críticos, comprometidos com os problemas sociais e atuantes no mundo. Em nenhum trecho a EEVM escreve diretamente sobre direitos humanos ou educação em direitos humanos. No PPP do CELQ identificou-se uma menção à DUDH, sem explorar o conteúdo de maneira efetiva. Os dois documentos evidenciam certa relação com valores religiosos, seja citando Deus, como no caso do CELQ, seja cedendo espaço para igrejas, no caso da EEVM. Esta pode ser uma constatação de que, mesmo com pouco destaque, a religião pode incutir certas práticas nos processos pedagógicos, sem que isto atenda interesses de uma educação que valoriza a tolerância e a alteridade. Não nos parece eficaz a partir da evocação de valores religiosos estritamente cristãos, como os exemplos dos documentos e de nossas visitas mostram, procurar promover o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e a promoção da dignidade humana, pois ao se utilizar apenas uma matriz religiosa, corre-se o risco de excluir as demais, ou até mesmo concepções de mundo que não compartilham de crenças religiosas.

Rastrear com plenitude das atividades desenvolvidas pelas escolas a partir dos PPP's certamente tem limitações. Por exemplo, por mais que nos documentos haja projetos que possam contribuir para uma educação em direitos humanos, não é possível constatar se realmente são postos em prática ou se suas atividades atendem a este fim. Neste sentido, passaremos a tratar das falas das diretoras das escolas, que pode ser um elemento profícuo para compreender o conteúdo dos direitos humanos na escola, e em que medida a religião interfere no processo educacional.

3.3 A fala das diretoras: o paradoxal respeito à laicidade e à diversidade religiosa

A partir das entrevistas realizadas com diretoras da EEVM e do CELQ, pretendemos compreender como as pessoas responsáveis pela gestão das escolas entendem o sentido da educação em direitos humanos, além de procurar identificar como a religião pode – ou não pode – interferir na escola, especialmente no que se refere às pautas incluídas no escopo dos direitos humanos. Exploraremos especialmente as falas que demonstram a interface entre valores religiosos e direitos humanos.

As entrevistas foram divididas em dois blocos e ao todo partiu de um roteiro com vinte perguntas, sendo que quando necessárias outras indagações foram realizadas. O primeiro bloco, com quatorze perguntas, teve por finalidade buscar informações sobre a realidade da escola, e o segundo, com nove questionamentos, buscou identificar os significados, motivações, valores e crenças das diretoras.

No CELQ, entrevistamos a Diretora da instituição, que será identificada como “Diretora – CELQ”. De início, solicitamos algumas informações para caracterizar seu perfil sócio-econômico e cultural, bem como sobre sua trajetória profissional. Sobre a formação acadêmica, a diretora possui Magistério, formação em Ciências com Habilitação em Matemática e é especialista em Interdisciplinaridade. Tem 50 anos de idade, declara-se católica, afirmando que tem frequente participação na igreja; é gestora pedagógica da instituição há sete anos, tempo que coincide com sua atuação na escola.

Na EEVM, entrevistamos a Diretora e Diretora-Ajunta da instituição, que solicitaram conceder a entrevista em conjunto. As chamaremos, respectivamente, de “Diretora – EEVM” e “Diretora Adj. – EEVM”. A Diretora da EEVM, com 45 anos de idade, é formada em Letras com especialização em Psicopedagogia, e declara-se evangélica, sendo que sua participação na Igreja não é frequente. Na ocasião da entrevista ela atuava há 40 dias na direção, porém, esteve à frente da coordenação por 10 anos, além de atuar na escola como professora por 24 anos. Já a Diretora Adj. – EEVM possui formação em Educação Física, tem 32 anos, declarou ter múltipla pertença religiosa, pois frequenta igrejas católica e evangélica pelo menos uma vez por semana, atua na escola há 10 anos e ingressou como Diretora Adjunta no mesmo momento que a Diretora.

Após as perguntas iniciais listadas acima, bem como dos dados gerais da escola que expusemos na apresentação das instituições no tópico “3.2”, iniciamos com as perguntas

relacionadas ao tema da pesquisa. De início, procuramos saber como o tema “direitos humanos” é tratado na escola.

A Diretora – CELQ afirmou que, mesmo não sendo tratado num momento específico, o tema de direitos humanos tem sua proposta permeada nos conteúdos das disciplinas que compõem a matriz curricular, principalmente Sociologia, Filosofia e História. Citou também a realização de projetos para as disciplinas na educação infantil, em que os docentes podem contemplar os Temas Transversais, onde enfocou o Meio Ambiente. Questionada se haviam outros temas transversais de interesse da pesquisa, a Diretora – CELQ citou o Trânsito, o Negro e o Racismo e *Bullying*. De mesma forma, a Diretora – EEVM disse que os conteúdos de direitos humanos eram tratados “dentro” das disciplinas, principalmente Geografia, Sociologia, Filosofia e História, mesmo que outros professores trabalhassem o tema em diferentes disciplinas. Posteriormente, contudo, afirmou que não havia projetos específicos para a temática de direitos humanos na escola.

Ao questionarmos se já houve algum evento ou atividade sobre Direitos Humanos na escola, e qual a opinião das diretoras a respeito do assunto, todas as entrevistadas afirmaram que as escolas nunca ofereceram eventos específicos sobre o tema. A diretora – CELQ apontou que trabalhar os direitos humanos seria importante porque é uma forma de confrontar a prática do *Bullying*, pois havia algumas reclamações dessa prática na escola. Já a Diretora – EEVM afirmou que projetos sobre direitos humanos poderiam ser pertinentes, pois, segundo ela, a escola tem o papel de esclarecer, de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e do seu papel na sociedade, mas que ainda não houve necessidade específica de um projeto desta natureza e a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) nunca enviou proposta que atenderia especialmente este tema, reiterando o tratamento dos direitos humanos como conteúdo das disciplinas.

Procuramos após essas questões focar em assuntos que poderiam proporcionar uma tensão entre direitos humanos e valores religiosos, no intuito de compreender o posicionamento das gestoras. Questionamos então como a sexualidade, gênero, diversidade e aborto eram problematizados no espaço escolar. A Diretora – CELQ demonstrou certo “espanto” ao ouvir as temáticas. Sobre sexualidade, afirmou que já ouviu algumas palestras para os AIEF proferidas por profissionais da área da saúde, em que os discentes poderiam sanar dúvidas, mas que ultimamente o tema era tratado pelos professores, conforme conteúdo das disciplinas. Contudo, disse que é necessário, para tratar o tema com alunos do EF, pedir a autorização dos pais, pois alguns não concordam que a escola trabalhe sexualidade com seus

filhos. Já nas demais etapas, como AFEF e EME, o conteúdo é abordado durante as disciplinas. Em suma, disse que ultimamente a escola não realiza eventos específicos sobre esses temas.

O tema “gênero” também não é trabalhado a partir de projetos no CELQ. A Diretora – CELQ afirmou ainda que se trata de algo “muito difícil” de se trabalhar nas escolas, sobretudo porque os pais apresentam muita resistência. Procuramos aprofundar sobre a interferência das famílias, e a Diretora – CELQ apontou que há “famílias tradicionais”, “famílias liberais” e “famílias conservadoras”, que proporcionaria resistência ao se abordar este tema. Não obstante, disse que antes de tratar de Gênero em sala de aula, os professores deveriam receber um preparo, pois potencialmente iriam lidar com o tema a partir de preconceitos provenientes de sua formação enquanto pessoa e de seu despreparo diante de cursos que não enfocam essa temática durante a formação.

O aborto também é um tema que não dispõe de projetos específicos, e segundo a Diretora – CELQ é trabalhado durante as disciplinas do EME. No entanto, no intento de contrastarmos esse tema com os valores religiosos, perguntamos se a religiosidade de pais e professores seria um impedimento para tratar o tema na escola. Segundo a diretora:

*[...] Nós respeitamos todas as denominações religiosas que temos aqui dentro [na escola], apesar de eu ser católica eu nunca vou impor a minha religião, **mas o lado cristão a gente procura por, trabalhando valores evangélicos.** Nós já tivemos alunos, em que o pai, sobre o momento do lanchinho em que se agradece o papai do céu, solicitou que a criança não deveria fazer a oração. Nós respeitamos, não vai fazer a oração, mas a grande maioria [entonando a voz] sim, aceita, então daí nós fazemos. [...] Então nós temos esse respeito, mas nós não deixamos de colocar, porque a grande maioria, nós temos aqui pessoas evangélicas, a grande maioria é cristã, então a gente acaba trabalhando. **Querida ou não querida a gente vai trabalhar esses valores, mas sem denominações** (Entrevista concedida pela Diretora – CELQ no dia 12 de fevereiro de 2016).*

A atitude da escola em relação ao aluno cujo pai pediu para não participar da oração foi retirá-la durante este momento, ou não solicitar sua participação durante o ato da oração. A Diretora – CELQ completou o argumento dizendo que quando assumiu a gerência, era comum a realização do sinal da cruz pelos alunos no momento cívico, mas aboliu essa prática e a manteve apenas a oração do Pai Nosso, pois havia alunos evangélicos. Afirmou, novamente, que mesmo que houvesse pais ateus e agnósticos não deixaria de fazer a oração porque a grande maioria dos alunos é cristã.

Para a Diretora – CELQ, os valores cristãos que são trabalhados na escola estariam em consenso com os direitos humanos, pois seria o “respeito”, o “amor”, a “justiça”, a “fraternidade”, o “acolhimento ao outro” e a “diferença”, mas não seriam apresentados como valores cristãos, mas sim apresentados no dia-a-dia. No entanto, questionada a respeito dos eventos escolares quanto às datas religiosas sobre a apresentação destes valores, a Diretora-CELQ disse que nestas datas são convidados pastores e padres para conversar com os alunos, inclusive sobre o significado das “festas cristãs”, afirmando, novamente, que a maioria dos estudantes é cristã.

Quanto à resposta da Diretora – EEVM sobre o tratamento destes mesmos temas, a resposta foi que tais assuntos eram promovidos a partir de palestras e projetos, inclusive o já mencionado “Projeto Sexualidade”, que consta no PPP desta instituição.

Interpeladas sobre como o corpo docente das escolas vislumbram o que é direitos humanos, a Diretora – CELQ procurou fazer uma diferenciação entre as gerações de professores, argumentando que a nova geração estaria mais “aberta as mudanças”, e a geração “velha” teria alguma resistência, inclusive incluindo-se nesta última divisão. Apontou que para compreender o que significa direitos humanos, seria preciso que estes professores mudassem seus próprios valores. A Diretora – EEVM mencionou que existem comentários positivos e negativos feitos pelos professores nos horários em que estão fora de sala, mas não conseguiu apresentar exemplos destes comentários. A Diretora Adj. – EEVM, então, teceu alguns comentários que demonstram uma concepção de direitos humanos que pode estar presente na escola:

[...] Eu mesmo sou uma que questiono [os Direitos Humanos], quando vejo questões como quando uma pessoa matou, e quando é presa ou algo assim, os Direitos Humanos (...) Uma família perdeu um filho, daí a gente pensa que os Direitos Humanos não vê o lado da família que perdeu também. Porque que os Direitos Humanos também não vê essa parte da família que teve uma perda né? (Entrevista concedida pela Diretora Adj. – EEVM no dia 16 de fevereiro de 2016).

Após esta fala, a Diretora – EEVM teceu alguns comentários concordando com a colega, e ambas concluíram que tal crítica não possuía relação com a escola. No entanto, a diretora afirmou que críticas deste teor poderiam ser tecidas pelos docentes em sala de aula, justificando que a opinião pessoal destes profissionais seria indissociável de sua atuação. Acreditamos então que estas afirmações pode ser um indício que os direitos humanos podem vir a ser compreendidos por uma perspectiva do senso comum, como aponta Candau (2008).

Após algumas perguntas voltadas à compreensão de como a escola comporta uma educação em direito humanos, desenvolvemos as entrevistas no sentido de pensar a relação entre estas instituições e valores religiosos. A Diretora – CELQ enfatizou que antes de assumir a gerência juntamente com seu sócio, era comum a antiga mantenedora, em datas religiosas, promover missas e fazer com que os alunos participassem. A diretora, como nos disse, preferiu abolir esta prática, porque mesmo dizendo ser católica, alegou que não possuiria este direito. Afirmou ainda, que a escola estava “bem aberta” a quem a procura, no sentido de uma aceitação de grupos religiosos para apresentações teatrais ou musicais. Inclusive salientou que houve apresentações de grupos católicos e evangélicos, com o objetivo de demonstrar que a escola valoriza a diversidade religiosa. Em decorrência deste assunto, apontou que era comum a vinda de padres e pastores para oferecer algumas “mensagens” aos alunos, sejam em momentos distintos ou não; que a diretora, inclusive, convidava pais de alunos que eram pastores para algumas atividades escolares. Questionada se já houve representantes religiosos não cristãos participando das mesmas atividades que padres e pastores participam, a Diretora – CELQ disse que não. Perguntamos então como estes representantes seriam vistos pela comunidade escolar se caso viessem a escola, e após uma risada, disse: *“Vou ser bem sincera, eu acho que teria uma certa rejeição. Que pelo fato de a maioria ser cristã, já não vão aceitar, eu acho. Complicado!”* (Entrevista concedida pela Diretora – CELQ no dia 12 de fevereiro de 2016).

Avançando neste tema, a Diretora – CELQ disse que orações e momentos de fé ocorrem na escola, mas sem direcionamentos a uma religião específica, se referindo a católicos e evangélicos. Disse que são orações espontâneas, *“[...] sempre se dirigindo ao Deus, pai de todos nós, mas sem fazer sinal da cruz ou usar símbolos.”* (Entrevista concedida pela Diretora – CELQ no dia 12 de fevereiro de 2016). A oração, que é o Pai Nosso, ocorre todos os dias com os alunos da Educação Infantil antes das aulas e na hora do lanche. Já com os alunos do EF e EME, não existe a realização de orações.

Tratando sobre a mesma pergunta na outra escola pesquisada, a Diretora – EEVM disse que a relação entre a instituição com as religiões é de respeito, não se posicionando institucionalmente a favor de alguma religião. Mencionou que no Dia da Consciência Negra, como há uma relação entre as religiões “afro” e o espiritismo – segundo a Diretora – EEVM, vale salientar –, há um espaço para a expressão da cultura sem que seja feita alguma ação proselitista, no intento de mudar a religião do outro. Em continuação, afirmou que a religião é tratada na escola mais como uma manifestação cultural do que propriamente religiosa,

inclusive nas disciplinas curriculares. A Diretora Adj. – EEVM mencionou que algumas alunas evangélicas, nas aulas de educação física preferiam dançar músicas gospel ao invés de outras oferecidas, e isto era aceito pela comunidade escolar. A Diretora – EEVM afirmou que estas alunas não iriam dançar outros ritmos, como *hip hop* ou *funk*, pois atingiria a religião delas, e que isto era acatado por parte da direção e coordenação, pois era um direito das alunas apresentarem danças mais “leves”.

Ainda sobre a disciplina de Educação Física na EEVM, ambas as entrevistadas mencionaram casos em que alunos traziam cartas assinadas por pastores exigindo não participação destes em jogos, pois não era uma prática aceita pela religião as quais eram adeptos. A Diretora – EEVM, no entanto, afirmou que este pedido não foi acatado porque a legislação não permite que os alunos não participem das atividades desta disciplina.

Aproveitamos o ensejo para perguntar se representantes religiosos já haviam ido à escola para reclamar de temas trabalhados nas disciplinas. A Diretora – EEVM afirmou que não, mas que esta reclamação já foi feita por mães de alunos, em especial sobre a Teoria da Evolução nas aulas de Biologia. O interessante deste caso é que a Diretora argumentou que respondia as mães apresentando a ementa da disciplina, reiterando que se tratava de um conteúdo curricular, e que o professor não estaria “desvirtuando” a religião dos alunos, pois apresentaria as “duas teorias”. Questionada se essas duas teorias se referiam ao Criacionismo e à Teoria da Evolução, a Diretora afirmou que sim, e apresentou a maneira como elas eram oferecidas pelos alunos:

Elas são cobradas assim: existem duas teorias, e a teoria da Criação [ressaltando uma das teorias]. Eu já vi seminários dos alunos do Ensino Médio em que eles explicam toda a teoria da Criação, mostram slides, explicam tudo, e depois outros alunos vão explicar a teoria da Evolução. Eles explicam tudo, mas não existe um choque, só as informações (Entrevista concedida pela Diretora – EEVM no dia 16 de fevereiro de 2016).

Tal iniciativa não era exclusiva do professor de Biologia, mas, segundo a Diretora – EEVM, um conteúdo vindo do Referencial Curricular da SED/MS, isto é, o Estado apontava que tanto o Criacionismo como a Teoria da Evolução deveria ser oferecido como conteúdo científico nas aulas de Biologia no Ensino Médio.

Isto pode ser embasado pelos objetivos que o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio oferece. Mesmo não mencionando exatamente o

Criacionismo como um dos conteúdos dispostos para esta disciplina, para o 1º Bimestre do Primeiro Ano há como conteúdo programático a Origem da Vida, e dentre os objetivos da disciplina, há o intuito de “conhecer e compreender as **diversas teorias** referentes à origem da vida identificando a interferência de aspectos culturais e científicos” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 182, grifo nosso). No Terceiro Ano, um dos objetivos do 3º Bimestre é “fazer um paralelo entre as teorias evolucionistas e as **outras teorias** da origem da vida” (2012, p. 186, grifo nosso). Ressalta-se que a descrição desses objetivos oferecidos pelo Governo do Estado ou permite diversas interpretações sobre a origem da vida no planeta, incluindo explicações religiosas, ou considera que o Criacionismo, por exemplo, é uma teoria científica que deve ser contrastada em sala de aula – pública, vale dizer – com a Teoria da Evolução. A Diretora – EEVM ainda sobre este assunto reiterou que o professor oferece aos alunos, de modo equitativo, ambas as “teorias”, referindo-se ao Criacionismo e à Teoria da Evolução.

Questionamos, então, sobre a realização de orações ou momentos de fé para as Diretoras do EEVM, e a Diretora afirmou que ocorre orações para “agradecer o papai do céu” no início das aulas, sobretudo com os alunos da Educação Infantil e os AIEF, dependendo a professora. Já nos EFEF e no EME, as orações não ocorrem pois os alunos já perdem o contato com as antigas professoras, e alguns costumes que ela – Diretora – EEVM – considera “simples” seriam deixados de serem praticados. Adiante, a diretora afirmou que concordava com as orações, pois:

[...] é fé e religião. Porque eu vejo que as professoras com os alunos não estão fazendo nada que traria prejuízo para esses alunos, nenhum tipo de prejuízo. Você pedir uma benção, você pedir, vamos por assim, não importa religião, uma luz, você pedir para o outro: tomara que o outro fique bem, que dê tudo certo com o outro. Seja como você queria ver isso, seja Deus, seja luz ou pensamento positivo, eu não vejo como isso influenciaria negativamente nenhuma criança. Estaria até acalmando a criança. Como não está prejudicando de maneira alguma, eu não vejo isso como uma coisa errada ou negativa (Entrevista concedida pela Diretora – EEVM no dia 16 de fevereiro de 2016).

Essa afirmação pode suscitar que as orações são práticas cotidianas na Educação Infantil e nos AIEF, legitimados por se tratar de algo naturalmente aceito e exercido pelas professoras regentes, sem considerar, portanto, o caráter laico que a escola deveria assumir.

Na EEVM há a presença de representantes religiosos em eventos. A Diretora – EEVM citou a participação da Igreja Batista, que oferece teatro para os estudantes e a promoção de valores, que seriam “personalidade” e “atitude”. Alguns grupos distribuem bíblias na escola,

além da vinda de freiras para promoção de conversas com os alunos também com o objetivo de discutir valores, como “comportamento”. Indagadas novamente sobre os valores que esses grupos religiosos tratem com os discentes, a diretora afirmou que seria “o respeito ao próximo”, o “amor”, “relacionamento com pai e mãe”, relacionamento em sala de aula com o professor ou com “autoridade”. A Diretora ainda afirmou que se caso estes grupos religiosos desejassem tratar de algum tema de direitos humanos, como a “homossexualidade”, no sentido de combatê-lo, ela não permitiria, pois traria uma série de problemas para a escola, sobretudo reclamações dos pais. A noção da fala é que ela se oporia a qualquer manifestação religiosa que pretendesse vilipendiar temas de direitos humanos.

No EEVM, segundo a diretora, nunca houve participação de representantes religiosos de religiões não cristãs. O que houve foi à vinda de alguns religiosos da Umbanda para apresentar a “cultura” no Dia da Consciência Negra. É perceptível que quando a diretora fala sobre representantes religiosos cristãos, ela demonstra a relação deles com o tratamento de valores na escola. Já quando se trata de religiosos não cristãos, esses são vistos como expositores de uma cultura diferente, isto é, não participam do mesmo grupo de religiosos que poderiam oferecer discussões sobre “valores” na escola.

Outra questão às entrevistadas foi a respeito de como a gestão escolar orienta os docentes para falar sobre religião na escola. A Diretora – CELQ relata o seguinte:

Existe a orientação para não falar de uma religião específica, isso existe. Então por exemplo vai trabalhar a páscoa, se trabalha o símbolo da páscoa cristã, porque cada um tem seus rituais diferentes, a Igreja Católica tem uma forma, os evangélicos não sei bem como, mas o cerne daquilo é o mesmo: a morte e a ressurreição de Jesus. Isso as igrejas cristãs celebram. [...] Já teve questionamento: “eu não quero que meu filho fale isso”. [pequena pausa] A gente tem que ter muito cuidado, a gente tem que respeitar (Entrevista concedida pela Diretora – CELQ no dia 12 de fevereiro de 2016).

Esta orientação se dirige mais ao corpo docente da Educação Infantil e dos AIEF. A Diretora – CELQ argumentou que a celebração das datas religiosas não ocorre da mesma forma nos AFEF e EME porque os alunos são adolecentes, e acham que isso seria uma forma de constrangimento público, e que pedir a participação de jovens desta idade é difícil até nas igrejas. A forma como a diretora se expressou aponta que ela está descontente por conta dos jovens demonstrarem pouco interesse em participar de práticas religiosas, mesmo que ela não queira obrigar que os alunos participem das celebrações religiosas de modo religioso.

Sobre as orientações aos docentes sobre matéria religiosa no EEVM, a Diretora afirmou que nunca orientou professores, pois nunca viu necessidade, alegando que nunca viu algum professor “passando dos limites”. Tanto no CELQ como na EEVM as diretoras disseram que não conhecem casos de discriminação motivados pela religiosidade dos alunos, seja os valores religiosos como embasamento da discriminação ou a religião como objeto de depreciação. A partir dessa afirmação, procuramos explorar como um homossexual, um ateu ou um adepto da alguma religião de matriz africana seriam vistos nessas escolas, e se seria possível que essas pessoas sofressem preconceito.

A Diretora – CELQ afirmou que a escola é um reflexo da família, e a presença de um aluno homossexual poderia trazer certas dificuldades. Continuou sua explanação citando um caso que ocorreu na escola e que muito pode permitir a forma como a diretora concebe temas como homossexualidade e transexualidade:

*Por exemplo, nós tivemos um aluno, do Maternal II, criança de três aninhos, que manifestava para a professora que queria que a mãe comprasse calcinha para ele, que queria brincar com boneca. Uma criança de três aninhos! [entonando a voz]. Sem ninguém estar influenciando. [...] A gente tem que ter um cuidado para falar: mãe, vamos observar, vamos ver se está convivendo muito só com a mãe, se não tem uma referência de pai; o que que está acontecendo? Se é isso ou se é só uma confusão. Se via o comportamento, o jeito de sentar, o jeito de brincar, com quem que ele queria brincar. Não sei se da para definir se é um homossexual com três aninhos, mas ele já tinha todo um comportamento que indicava que seria. Conversamos com a mãe, ela se revoltou, mas falamos para a mãe ir observando, para até ela evitar ter um acompanhamento ou um trabalho, porque se de fato for para ela também iria ser difícil aceitar, porque não é fácil falar “meu filho é e aceito numa boa”, acho que não é. **Então é uma coisa que pelas nossas cabeças, pela formação, pela cultura, pela educação que a gente tem, seria difícil aceitar** (Entrevista concedida pela Diretora – CELQ no dia 12 de fevereiro de 2016, grifo nosso).*

Fica, pois, evidenciado que a diretora justifica a forma que concebe este caso por conta de sua trajetória de vida, ou seja, uma trajetória em que a religião define seus valores e crenças. Poderia ser a religião, dentre outras esferas de valor, uma forma de coibir a tolerância da diversidade humana, neste caso, a sexual.

Ainda sobre o tema da sexualidade, a Diretora – CELQ continua relatando o caso de meninas no EF e no EME que estavam se relacionando amorosamente. A ação da escola foi questioná-las se realmente era isso que queriam, pois alegou que seria possível existir uma influencia de mídia e que a relação entre as meninas poderia ser resultado de um “modismo”

ou uma “crise de identidade”. Durante todo o diálogo, a diretora afirmou que a escola tinha o interesse de ajudar, mas sempre se referiu à homossexualidade de modo pejorativo e como algo que não está dentro da normalidade.

Sobre os adeptos de religiões africanas e ateus, a Diretora – CELQ afirmou que seria possível uma convivência harmônica, ainda que houvesse algumas dificuldades.

Englobando os homossexuais, os ateus e os adeptos de religiões africanas, a Diretora – EEVM afirmou que eles “seriam e são” respeitados na escola, alegando que nunca viu algum problema de discriminação contra estes grupos. Não houve nenhuma fala que pudéssemos explorar com maior ênfase.

Depois dos questionamentos sobre a realidade das escolas, fizemos perguntas relacionadas às opiniões pessoais das diretoras, que não necessariamente possui relação com o espaço escolar pesquisado. O intuito foi identificar o que elas compreendem por direitos humanos e em que medida os valores religiosos conflitam com proposições deste conceito. Iniciamos esta etapa com a seguinte pergunta: qual sua opinião sobre direitos humanos? Todas as entrevistadas responderam inicialmente da seguinte forma: “É complicado!”. Com base em tentativas de justificar seu ponto de vista sobre direitos humanos, acabam novamente por demonstrar uma concepção proveniente do senso comum, em que os direitos humanos – personificando o conceito – tende a defender criminosos. Em geral, disseram que o grupo dos “bandidos” possuem “mais” direitos humanos do que outros grupos. A Diretora – EEVM ainda fez comentários adicionais, dizendo que a defesa por via dos direitos humanos de grupos como os homossexuais ou a defesa de crianças em países de guerra é plenamente justificável, pois assim como as orações que ocorrem nas escolas, estes grupos não prejudicam vidas humanas. Já a Diretora – CELQ afirmou que a diversidade criou a diversidade, pois seria uma forma de “provocar” uma convivência que se complementaria. Todas as gestoras concordaram que os direitos humanos, mesmo com as críticas tecidas, devem compor os temas nas escolas. De todo modo trata-se de uma informação importante, inclusive por ir de acordo, novamente, com as preocupações de Candau (2008) no que tange os desafios para a efetivação da educação em direitos humanos nas escolas do país.

Questionada se acredita que exista algum tema “polêmico” e não adequado para a escola, e quais seriam as justificativas para este impedimento, a Diretora – CELQ afirmou que não veria nenhum tema que não devesse ser tratado na escola, e afirmou que uns dos objetivos do PPP é a formação integral do aluno, portanto, tudo o que diria respeito à sua vida social seria de interesse para a escola. Insistimos na questão ressaltando temas que poderiam

contrastar com valores religiosos como sexualidade, homossexualidade, transexualidade, aborto, casamento gay, e a professora manteve seu posicionamento, ressaltando que seria um desafio para a escola, e que muitas vezes é necessário, para lidar com estas temáticas, se desvincular de certos pensamentos, se referindo à gestão, corpo docente, alunos e pais. Afirmou que por conta do CELQ ser pequeno e particular, muitos pais acreditam possuir a garantia de que suas convicções sobre determinados assuntos devem ser incutidos no cotidiano escolar, dificultando ainda mais debates sobre direitos humanos.

Referente a mesma pergunta, a Diretora – EEVM iniciou afirmando que não haveria nenhum tema que não pudesse ser tratado na escola. Também insistimos na pergunta, exemplificando algumas pautas, incluindo o casamento homoafetivo. Ela, depois de respirar fundo, disse: “É [pequena pausa], *you só está ‘apertando’ a gente* [referindo-se à natureza das perguntas]” (Entrevista concedida pela Diretora – EEVM no dia 16 de fevereiro de 2016), e complementou afirmando que mesmo concordando que seria possível realizar discussões dessa natureza na escola, acabaria por trazer sérios problemas, principalmente a relação dos pais que não aceitariam que tal temática fosse trabalhada na escola. Justificou dizendo que entraria em conflito com os valores dessas famílias, principalmente os religiosos, ofendendo-as, e que a repercussão disso na escola seria “muito negativa”. Para a Diretora – EEVM, os pais considerariam que temas como este deveriam ser discutidos apenas no âmbito familiar, a fim de que o espaço escolar não acabe por contrariar os valores trazidos de “berço”¹¹⁵. Após esses comentários, perguntamos especificamente sobre os valores religiosos, e tanto a Diretora – EEVM como a Diretora Adj. – EEVM afirmaram que seria a principal dificuldade.

Para elas, os grupos religiosos, como católicos e evangélicos, discordariam veementemente de se falar sobre casamento homoafetivo nas escolas, mas não se oporiam aos debates sobre o “respeito” aos relacionamentos amorosos não heterossexuais. Questionamos então se não haveria uma contradição neste posicionamento, e a Diretora Adj. – EEVM disse que “*na verdade eles [alunos religiosos] até discordam [de relacionamentos homoafetivos], mas eles respeitam. No dia a dia eles não vão maltratar uma pessoa porque ela é homossexual ou porque ela é lésbica*” (Entrevista concedida pela Diretora Adj. – EEVM no dia 16 de fevereiro de 2016). Concluíram a resposta apontando que o “casamento

¹¹⁵ Afirmaram ainda, que poderiam trabalhar apenas casamento homoafetivo com os alunos do EME, pois isso não teria relação com as crianças, visto que estas não estariam em idade para casar. A nosso ver, as diretoras não consideraram que os objetivos dos temas transversais muito vezes não dirige ao público que compõe as minorias, ou pessoas que estão em vínculo direto com o tema, mas sim, o objetivo maior é a conscientização da existência da diversidade do amor, como no caso das relações homoafetivas, e a valorização da tolerância, como o respeito as diversas configurações de família que podem existir.

homoafetivo” traria uma série de dificuldades para a escola, especialmente pela tensão que surgiria por conta dos valores religiosos de pais e estudantes.

A fala permite compreender que para a diretora adjunta, a tolerância ou conscientização sobre um tema, no caso relacionado as relações e casamentos homoafetivos, seria apenas o impedimento de agressões verbais ou físicas, e não uma tolerância de fato, de aceitação do um modo de vida diferente. Este modo de lidar com a diversidade está posta num sentido comum de tolerância, isto é, em que mesmo negando o “outro”, deve-se tolerá-lo, sem ofendê-lo e discriminá-lo de maneira evidente, contrário à noção de tolerância que usamos aqui, que se refere a uma conscientização plena, em que os estudantes compreendam a diversidade humana como legítima.

Em sequencia fizemos a seguinte pergunta: “Se em sua escola fosse trabalhado um tema de direitos humanos de modo contrário ao que sua religião profere, o que você pensaria?”. A Diretora – CELQ iniciou dizendo que se trata de uma situação complicada, pois a escola não pode aderir a apenas uma perspectiva sobre qualquer assunto que seja discutido com os alunos. Citou o caso de aborto para exemplificar, dizendo que era contrária ao aborto, e que os “dois pontos” de vista deveriam ser considerados na escola. Perguntamos então quais seriam essas opiniões, e a diretora disse que a escola está aberta aos argumentos que advém do escopo dos direitos humanos, e daqueles que advém das religiões, obviamente do cristianismo.

A Diretora – EEVM se baseou em exemplos novamente, em especial relação e casamento homoafetivo. Disse que se fosse um projeto proveniente da SED/MS, trabalharia com maior segurança, pois diante das possíveis reclamações dos pais, a apresentação da disposição Estadual justificaria o tema na escola. Não obstante, mencionou que uma iniciativa própria da escola ocasionaria problemas os quais uma justificativa como a anterior não se aplicaria. A diretora, finalizando seu comentário, disse que não concorda que o casamento homoafetivo seja um tema a ser tratado na escola, pois fere os valores das famílias. Esta última afirmação pode demonstrar certa rejeição de possíveis temas que não só conflitam com valores familiares e religião dos pais, mas também dos profissionais das escolas.

No entanto, diferentemente da Diretora – CELQ, a Diretora – EEVM acredita que na escola não se devem apresentar argumentos religiosos para discutir temas de direitos humanos, e exemplificou o caso da homossexualidade. Afirmou que a escola precisa oferecer a perspectiva científica e cultural, e não outras – como a religião – que não são de interesse desta instituição. Isso é uma constatação de que a diretora não aceitaria uma posição religiosa

evidente na escola, da mesma forma quando disse que não aceitaria padres e pastores discutindo com os alunos temas desta natureza. Porém, diante de outras falas, passa a impressão que nas situações cotidianas da escola tidas como sutis, os valores religiosos teriam espaço de manifestação, como exemplo as orações nos AIEF.

Seguindo o desenvolvimento das entrevistas, perguntamos como as gestoras contemplariam a relação entre escola e religião, isto é, qual seria a opinião delas e não como isso ocorre na escola que gerem. A Diretora – CELQ respondeu:

*Eu acho que deve ser como a gente faz aqui [no Colégio CELQ], respeitando todas elas. Talvez você vá discordar de mim, **mas eu acho, na minha opinião, que devemos incentivá-los** [os alunos] **que eles tenham uma crença, pois faz parte do ser humano, tem que acreditar, na minha opinião**. Porque nós como seres humanos temos momentos de fraqueza, de dúvida, de limitações, então a gente precisa se apegar em algo mais forte, mas nunca dizer: “você deve ser católico, você deve ser evangélico, batista, espírita”. Até mesmo porque eles vão aprendendo, vão descobrindo, vão trazendo as dúvidas, vão perguntando para a gente (Entrevista concedida pela Diretora – CELQ no dia 12 de fevereiro de 2016, grifo nosso).*

Com este trecho parece bem clara a perspectiva da diretora a respeito da importância que ela credita à religião, inclusive como um dos objetivos escolares, isto é, em incentivar que os alunos professem uma fé cristã, perante os exemplos que apresentou de instituições religiosas. Interpretamos esses dizeres como uma negação de outras perspectivas não religiosas, como o agnosticismo e o ateísmo, e é possível considerar até mesmo religiões não cristãs. Para ela, essas posições distintas da que afirmou não compõem a natureza do ser humano, e, portanto, acabaria por comprometer a vida.

Perguntamos novamente como deveria ser a relação entre escolas e religiões, e a Diretora – CELQ afirmou que a afinidade deve ser amistosa e que o espaço seja democrático, pois a presença de representantes religiosos proporcionaria aprendizagem para os alunos.

A Diretora – EEVM não expos uma opinião pessoal e enfocou a EEVM, o que de fato pode ser sua própria posição em relação à pergunta. Disse que a relação entre escola e igreja deve ser como ocorre na instituição, ou seja, aberta as instituições eclesiais desde que os temas que tratados fossem de interesse da escola, especialmente nos auxílios com a discussão de valores na escola. Sempre que perguntamos o que seriam esses valores, as respostas eram muito abrangentes, no entanto, é possível que líderes religiosos cristãos tenham espaço para

discutir esses valores numa perspectiva religiosa, ainda que de modo velado, sem deixar evidente para as gestoras da escola.

Ao fim das entrevistas, constatamos que, absolutamente, em momento algum as entrevistadas citaram diretamente a laicidade do Estado como forma de embasar suas opiniões e reflexões sobre a escola. O último questionamento procurou aferir justamente isso, ou seja, qual o significado de laicidade para as diretoras e qual eram suas opiniões sobre este princípio.

A Diretora – CELQ narrou que mesmo sendo muito difícil não considerar sua religiosidade cristã, considera que a laicidade é algo importante para não privilegiar nenhum grupo específico. Ao mesmo tempo, disse que as posições religiosas, como exemplo a Igreja Católica, deve ter peso em debates públicos, como a legalização/discriminação do aborto e o casamento homoafetivo. O teor da fala nos fez questionar se seria difícil dissociar a formação cristã na docência ou em quaisquer outras possibilidades de atuação profissional, a diretora afirmou que sim, mas não se referia aos dogmas, mais aos “valores mais profundos”, como humanidade, fraternidade e justiça, porque sem eles ela não seria uma boa profissional, valores que segundo ela não independem da uma religiosidade. A defesa da diretora é de que a religião, com base nestes valores e sem basear-se em dogmas, pode oferecer à sociedade uma condição de vida melhor, em que todas as pessoas sejam respeitadas, a exemplo do que Jesus Cristo fez. A fala, ainda que intente mostrar os benefícios da religiosidade para a promoção da tolerância, se mostra contraditória, pois a posição de instituições religiosas que ela defendeu importante para debates públicos muitas vezes se opõe ao reconhecimento da diversidade. Toda essa argumentação, como se pode verificar, considera apenas a matriz cristã, daí, por exemplo, a dificuldade de conceber um modo desta religiosidade como promotora da tolerância aceitaria outras religiosidades, a exemplo da inexistência da participação de representantes religiosos não cristãos no CELQ e a dificuldade de se considerar que é possível outras pessoas não compartilharem uma crença.

A Diretora – EEVM, referente à compreensão de laicidade, disse que é impossível existir laicidade, inclusive na educação, pois as pessoas não destituem de seus valores religiosos quando compõem estes espaços. Relatou que os valores religiosos serão manifestados por todos os atores sociais da escola durante o processo pedagógico, influenciando demasiadamente o espaço escolar, inclusive nos temas transversais e de direitos humanos, não proporcionando, assim, uma laicidade de fato. Direta e Diretora Adjunta disseram que institucionalmente a EEVM pode ser considerada laica, pois respeita todas as

denominações e crenças religiosas, ainda que os valores religiosos influenciem diferentes segmentos e temas da escola. Estas constatações ditas em entrevistas podem fundamentar que a escola pode ser em termos bourdieusianos, um espaço de reprodução social, pois mesmo que se afirme a neutralidade em matéria religiosa, seu espectro está presente, incutido nos esquemas de pensamentos dos agentes e formando o *habitus* desta escola.

Diante das entrevistas, pudemos constatar diferentes posicionamentos das gestoras a respeito de direitos humanos, temas transversais e religião. Fica lúcida a partir das falas a constatação da presença da religião na escola, em menor ou maior grau a depender a natureza do que é realizado. Verifica-se também que as convicções religiosas interferem no tratamento de temas de direitos humanos. Ainda que muitas vezes tenta-se justificar a tolerância e a dignidade humana a partir da religião, ela apresenta vários limites para galgar este objetivo, pois à medida que os valores religiosos são utilizados na escola para este fim, uma de suas consequências é a influencia velada em temáticas de interesse do escopo dos direitos humanos, além de criar uma diferenciação entre a pertinência das religiões cristãs em relação às demais religiões e outros posicionamentos não religiosos. Não há dúvida, portanto, que os discursos das entrevistadas apontam que a religião compõe o espaço escolar e seus valores são considerados quando se discute temáticas que conflitam com posições religiosas, ainda que de modo mais evidente na escola particular do que na pública.

Neste sentido, a opinião dos professores também podem oferecer maiores evidências sobre o imbricamento entre religião e direitos humanos. Vejamos no próximo tópico.

3.4 A opinião dos professores: vislumbrando religião e direitos humanos em sala de aula

A partir dos questionários aplicados ao corpo docente, objetivamos, assim como as entrevistas com as diretoras, encontrar algumas pistas sobre a presença religiosa na escola, bem como compreender como as temáticas de direitos humanos são oferecidas nesses espaços. Também buscamos identificar valores, significados e crenças do corpo docente de ambas as escolas, para compreender de que modo os professores concebem a religião em relação ao escopo dos direitos humanos, especialmente no espaço escolar.

Os questionários contêm 27 perguntas, em que 13 são de múltipla escolha, elaboradas com base na escala *Likert*¹¹⁶ e seis questões abertas, que somadas compõem um total de 19 perguntas alusivas à abordagem sobre religião, direitos humanos, educação e escola. As oito perguntas restantes se referem à caracterização da amostra, objetivando obter informações individuais dos professores. As questões de múltipla escolha continham 4 alternativas que são: 1. Concordo Totalmente; 2. Concordo em Partes; 3. Discordo em Partes; e 4. Discordo Totalmente. A partir das respostas, elaboramos tabelas para expor os dados, apresentando de modo detalhado as escolhas das alternativas pelos docentes conforme cada escola e de acordo com a soma de ambas. Há também a média, a moda e o desvio padrão das questões que oferecem maiores possibilidades de compreensão das respostas. Para entender a média, é preciso considerar a numeração das alternativas, ou seja, se a média estiver próxima do número “1”, significa que a está relacionada à “Concordo Plenamente”, se estiver próxima do número “4”, está significando uma opinião associada a alternativa “Discordo Totalmente”. O mesmo vale para a moda, em que o número “1” significa que maioria dos professores respondeu “Concordo Plenamente”, e assim em sequência conforme numeração das categorias de respostas.

Oferecemos os questionários para todos os professores do CELQ e da EEVM. De 39 questionários entregues no Colégio CELQ, número que coincide com o total de docentes, tivemos a devolução de 14 (35,89% do total). No entanto, a coordenadora que nos auxiliou para o recebimento dos questionários preenchidos afirmou que três professoras não quiseram responder justificando que são evangélicas e uma professora afirmou que não participaria da pesquisa, pois considera que o tema “religião” é muito polêmico. Não podemos apreciar esses questionários como componentes para a tabulação e análise estatística. Todavia, se somarmos na conta dos questionários devolvidos, o número sobe para 18 (46,15% do total). Quanto à EEVM, entregamos questionários para todos os 75 professores dessa escola, e tivemos 22 devoluções (29,33% do total). Somados todos os docentes das duas escolas, temos um total de 114 professores, ficando em 36 o número de questionários devolvidos (31,57% do total das duas escolas), onde a EEVM compõe 61,1% e o CELQ 38,9% do total geral da amostra.

Quanto a caracterização da amostra, iniciemos com as informações sobre os professores do Colégio CELQ. A média de idade dos docentes é de 32 anos com desvio

¹¹⁶ Segundo Malhotra, a escala *Likert* é “uma escala de mensuração com cinco categorias de respostas, variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, que exige que os participantes indiquem um grau de concordância ou de discordância com cada uma de várias afirmações relacionadas aos objetos de estímulo” (2006, p. 266). Excluímos a alternativa neutra, para eximir a manifestação de neutralidade por parte dos professores, pois poderia ser uma forma de ausentar a opinião diante das questões.

padrão de 4,607686 anos; quanto ao gênero, quatro declararam-se masculino e 10 feminino; 11 são casados e três são solteiros; sobre a pertença religiosa, 07 são católicos, 02 são evangélicos, 03 não declararam, 01 declarou-se espírita e católico e 01 afirmou ser espírita; 11 deles são graduados e três são especialistas; a média do tempo de atuação da escola é de 3,75 anos com desvio padrão de 4,378569 anos; sobre os níveis de ensino que atuam, importa lembrar que há professores que lecionam em mais de um nível, portanto, 4 atuam na EI, 10 no EF, 6 no EME e 2 na EJA.

A média de idade dos professores da EEVM é de 35,63 anos com desvio padrão de 10,2145 anos, relativamente alto significando que há muitos jovens e professores com maior idade; referente ao gênero, 10 declararam-se masculino, 11 feminino e 01 declarou não saber qual é seu gênero; quanto ao estado civil, 14 são casados, 6 são solteiros, 1 é divorciado e 1 é viúvo; sobre a pertença religiosa, há 11 católicos, 01 evangélico, 03 ateus, 04 declararam que são cristãos, 2 não declararam e 01 declarou-se protestante; em relação à formação acadêmica, 17 são graduados, 03 são especialistas e 2 são mestres; a média de atuação na escola é de 7,27 anos com desvio padrão de 7,167597 anos, número que se assemelha a média e demonstra que poucos professores correspondem ao valor médio de atuação, portanto, há quantidade considerável de professores ingressantes na escola, além de haver muitos que estão atuando na escola em tempo muito superior a média; assim como o CELQ em que há professores que atuam em mais de um nível, na EEVM 15 docentes lecionam no EF, 18 no EME, 4 na EJA e 1 na Educação Especial.

Considerando o total de professores das duas escolas que responderam ao questionário, a média de idade é de 34,22 anos com desvio padrão de 8,5860 anos; quanto ao gênero há 14 que se declararam masculino, 21 feminino e 01 não soube declarar (professor da EEVM); 25 são casados, 09 são solteiros, 01 é divorciado e 01 é viúvo; quanto à pertença religiosa, 18 são católicos, 03 são evangélicos, três declararam-se ateus, 04 declararam que são adeptos do cristianismo, 5 não declararam, 01 que declarou-se espírita e católico e 01 declarou-se espírita. É notável que a maioria dos professores se declaram adeptos de religiões cristãs – os cristãos são 72,2% do total dos professores de ambas as escolas –, com maior representatividade de católicos. Sobre a formação acadêmica, 28 são graduados, 06 são especialistas e 02 são mestres; O tempo médio de atuação dos professores, considerando ambas as escolas, é de 5,9 anos com desvio padrão de 6,4005 anos, isto é, o desvio padrão é maior que a média de atuação, o que revela certa discrepância entre os docentes quanto à experiência profissional nas escolas pesquisadas. Seguindo a lógica de docentes que atuam em

mais de um nível de ensino, no total, 4 afirmaram lecionar na EI, 25 no EF, 24 no EME, 6 na EJA e 1 na Educação Especial.

Apresentaremos, a seguir, os dados dos questionários de acordo com a sequência das perguntas – que podem ser melhor compreendidas visualizando o modelo de questionário de pesquisa aplicado ao corpo docente, disposto nos apêndices –, e quando pertinente realizaremos comentários adicionais comparações entre as questões. É importante salientar que algumas questões abertas complementam a compreensão de outras de múltipla escolha, que possibilita compreenda além do que os números das alternativas e os dados estatísticos apontam.

A primeira pergunta procurou aferir o grau de concordância ou discordância dos docentes sobre a abordagem de temas relacionados aos direitos humanos nas aulas durante o período escolar. O resultado pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 01:
Possibilidade de abordagem de temas sobre Direitos Humanos durante o período escolar

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	9	5	0	0	1,35	1	0,497245
EEVM	14	8	0	0	1,36	1	0,492366
GERAL	23	13	0	0	1,36	1	0,487136

É notório que tanto os professores do CELQ como da EEVM concordam que a escola é um espaço oportuno para o tratamento de temas sobre direitos humanos, onde a maioria dos docentes concordou plenamente com a afirmação e outra parcela concordou em partes, sem nenhuma manifestação de discordância. Todavia o total de 13 docentes que concordam parcialmente podem oferecer algumas hipóteses, por exemplo, a de que haja temas que possam não ser adequados à escola, ou a de que alguns professores possam relativizar a pertinência dessas pautas por conta de outras obrigações curriculares que a escola apresenta em seu calendário escolar.

Na pergunta subsequente o intuito foi identificar se os docentes consideram a possibilidade de inserir temas transversais como conteúdos nas disciplinas que ministram. O resultado foi o seguinte:

Tabela 02:
Possibilidade de inserir temas transversais na disciplina ministrada

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	8	5	0	1	1,57	1	0,851631
EEVM	13	8	0	1	1,50	1	0,740013
GERAL	21	13	0	2	1,52	1	0,774084

As respostas seguem o mesmo sentido que a questão anterior. No entanto, houve dois professores, um de cada escola, que discordaram plenamente da afirmação. Ao analisar individualmente os questionários de ambos os docentes, constatamos que a graduação dos mesmos é em matemática, e talvez esta seja a justificativa. No entanto, há documentos provenientes do Ministério da Educação que incorporam a disciplina de matemática como possível de se oferecer temas transversais (BRASIL 1997; 1998), além de obras que abordam como a matemática pode oferecer um viés educativo crítico, a exemplo de Skovsmose (2014). De todo modo, não nos parece que as discordâncias apresentadas nestas questões se referem a uma negação da pertinência do tratamento de temas transversais, mas sim um julgamento, ainda que equivocado, de que algumas disciplinas não contemplariam estas propostas.

A questão número 03, ainda enfocando a possibilidade de oferecer uma educação em direitos humanos, aferiu se os docentes concordam ou discordam quanto à realização de eventos, reuniões ou projetos para este fim, isto é, se consideram congruentes momentos extraclasse para pautas de direitos humanos ou sobre temas transversais – que convergem em seus objetivos. Vejamos como os docentes opinaram:

Tabela 03:
Possibilidade de realização de eventos, reuniões ou projetos para discussão de temas transversais relacionados aos Direitos Humanos

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	7	7	0	0	1,5	2	0,518875
EEVM	14	7	1	0	1,40	1	0,590326
GERAL	21	14	1	0	1,44	1	0,557773

Como visto a partir da tabela 03, há ainda pouca diferença nas respostas, ainda que o número de concordância plena seja menor que a primeira questão e as discordâncias parciais tenham surgido. No caso do CELQ, a moda já nos mostra que há mais concordâncias parciais do que plenas. Essas respostas podem ser um indicativo de que parcela significativa de docentes não acreditam que eventos extraclasse sobre direitos humanos e temas transversais tenham relevância, ou até que, diante de atividades além de suas obrigações em sala de aula, a

concordância possa enfraquecer pois isto apresenta a hipótese de que terão de dispensar tempo para a realização desse momentos na escola. Ainda assim, muito pouco se pode compreender sobre a relação entre a presença religiosa e a educação em direitos humanos a partir dessas questões. O que se constata, evidentemente, é que a maioria dos docentes acredita que estas pautas – dos direitos humanos – devem ser incorporadas no espaço escolar¹¹⁷.

A quarta pergunta inquiriu sobre a pertinência de discussões sobre sexualidade e gênero nas escolas. Enfatizamos na questão que estes assuntos não teriam limites de tratamento, objetivando insistir, como fizemos nas entrevistas com as diretoras, em temas que poderiam conflitar com valores religiosos. Conforme a tabela abaixo, já é possível identificar mudanças nas posições oferecidas pelos docentes:

Tabela 04:
Pertinência de discussões sobre sexualidade e gênero sem limites de abordagem no espaço escolar

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	5	8	1	0	1,71	2	0,61125
EEVM	11	7	3	1	1,72	1	0,882735
GERAL	16	15	4	1	1,72	1	0,778684

Mesmo que a maioria dos professores concorde plenamente ou parcialmente, a questão já apresenta um grau de discordância maior que as perguntas anteriores, o que inflige numa média mais próxima a uma concordância parcial do que total, como nas outras já tratadas. É bem provável que temas como sexualidade e gênero tenham provocado tais reações, sobretudo porque podem conflitar com os valores e crenças dos docentes, em que possivelmente a religião possa ser um dos fundamentos.

Com maior enfoque sobre a presença religiosa na escola, a quinta questão apresenta a opinião dos docentes sobre a prevalência de uma religião específica na escola. Abaixo seguem os resultados:

¹¹⁷ No entanto, tais impressões só poderiam ser confirmadas se esses docentes também pudessem se manifestar de forma qualitativa, ou seja, por meio de entrevistas em profundidade que permitissem aprofundar nas crenças e valores dos mesmos. A resposta ao questionário, por mais valiosa que possa ser, tem esse limite, e há a possibilidade deles apenas responderem de maneira formal e atendendo aos objetivos do “politicamente correto”. Neste caso as entrevistas com as gestoras se mostrou mais elucidativa, pois compreendemos as justificativas delas diante da possibilidade da realização de eventos sobre temas transversais e direitos humanos na escola.

Tabela 05:
Prevalência de uma religião específica na escola

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	1	1	1	11	3,57	4	0,937614
EEVM	3	3	6	10	3,04	4	1,090097
GERAL	4	4	7	21	3,25	4	1,052209

A maioria assinalou que não há prevalência específica de uma religião, em que a alternativa “discordo plenamente” foi a moda nos três cenários possíveis. Porém, o desvio padrão é significativo, o que apresenta diversidade de opiniões a respeito sobre a pergunta. Para tentar obter mais dados nessa questão, oferecemos um espaço para que os professores escrevessem uma religião prevalente na escola, caso houvesse, e apenas professores da EEVM se manifestaram, apontando o cristianismo e o catolicismo. Essa questão se refere mais a percentagem de adeptos de uma religião que participam do espaço escolar do que a posição institucional da escola em favor de uma religião específica.

Para elucidar a posição da escola em favor de alguma religião, a questão 06 pretendeu verificar se há a realização de orações nas escolas. De início os docentes poderiam confirmar ou negar se esta prática era comum. No CELQ, 08 professores disseram que não há orações diante de 06 que confirmaram que há. Na EEVM a diferença é maior, onde 21 negaram e apenas um confirmou, portanto, abarcando as escolas temos 29 professores que apontaram que não há realização das orações em contraste com 7 docentes apontam a existência dessa prática. As respostas entram em dissenso com as afirmações das diretoras, visto que elas confirmaram – e até julgaram pertinente – a realização de orações – cristãs – nas salas de aula ou no “momento cívico”.

Ainda na questão 06, procuramos aferir o grau de concordância/discordância a respeito da realização de orações neste espaço. Cabem alguns apontamentos diante das respostas dos professores. Vejamos:

Tabela 06:
Concordância ou discordância sobre a realização de orações na escola

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	6	2	1	5	2,35	1	1,392681
EEVM	4	10	2	6	2,45	2	1,100964
GERAL	10	12	3	11	2,41	2	1,204159

Com resultados opostos ao da questão anterior, uma parcela majoritária dos professores concorda que haja orações no espaço escolar, o que se mostra como um fator de questionamentos da afirmação mais assinalada de que não há a prevalência de uma religião específica no CELQ e na EEVM. Não há dúvidas que a aceitação é de orações cristãs, sobretudo se trazermos à baila as afirmações das diretoras a respeito da realização das orações principalmente no EF e Educação Infantil, no caso do CELQ, além de alguns trechos dos PPP's. Ainda que se considere o desvio padrão relativamente alto, a média confirma um meio termo em a concordância plena e parcial, portanto, a questão é que a maioria aceita esta prática, indicando que, talvez, a religião componha a “natureza” das disposições escolares e algumas realizações cotidianas não sejam postas em apreciação ou sequer questionadas. Contudo, evidencia-se certa resistência, diante de um total de 14 respostas plena ou parcialmente discordantes, mas que provavelmente surtem pouco efeito, visto que as orações são avalizadas pela direção e legitimada pelo consentimento dos demais docentes.

A sétima questão aferiu a aceitação ou negação da pluralidade religiosa na escola, refletindo sobre a manifestação de diferentes religiosidades, crenças ou descrenças pelos atores sociais que integram este espaço. Os resultados foram os seguintes:

Tabela 07:
A escola como espaço de manifestação de diferentes religiosidades, crenças e descrenças

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	8	4	1	1	1,64	1	0,928783
EEVM	9	8	2	3	1,95	1	1,045502
GERAL	17	12	3	4	1,83	1	1

Como pudemos observar, boa parte dos docentes acreditam que a escola é um espaço em que os indivíduos podem expressar-se de acordo com suas pertencas religiosas, mesmo com a discordância de 7 professores. A liberdade de manifestação religiosa é um critério importante para a efetivação da laicidade pluriconfessional. Contudo não se pode comprometer o espaço escolar, privilegiando algumas religiões em detrimento de outras, em nome da pluralidade religiosa, que acreditamos ser um viés interpretativo para essa recusa manifestada na pelos docentes ao responder a questão, incluindo até mesmo as concordâncias parciais. Não identificamos um critério para podermos afirmar que uma religiosidade ou não religiosidade dos professores foi o motivo para a discordância ou concordância sobre a afirmação da livre manifestação religiosa, isto é, não foram apenas os ateus, ou os católicos, ou os evangélicos ou os que declararam não ter religião que discordaram, portanto, as

ressalvas sobre os limites e possibilidades da aparição da religião no espaço escolar justificariam a ausência de totalidade de concordância plena nas diversos matizes religiosos que diversificam a amostra.

Todavia, não acreditamos que a pluralidade religiosa seria aceita se, por exemplo, houvesse o intento de realizar orações não cristãs nas salas de aula. Talvez a aceitação desta pluralidade possa ser um modo de legitimar de modo dissimulado a hegemonia cristã no espaço escolar, dada que outros grupos religiosos não teriam a mesma força ou aceitação em termos de sua manifestação na escola.

A possibilidade da diversidade religiosa como pauta nos debates realizados na escola foi o objeto da oitava pergunta:

Tabela 08:
A escola como espaço pertinente para discussões sobre diversidade religiosa

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	6	5	1	2	1,93	1	1,071612
EEVM	9	8	2	3	1,95	1	1,045502
GERAL	15	13	3	5	1,94	1	1,040452

Ainda que tenham professores que discordem, a discussão sobre diversidade religiosa é acatado pela maioria. O interessante dessa questão é que apenas cristãos e católicos discordaram plena ou parcialmente, o que em hipótese é um indício de que o tema pode causar desconforto para estes docentes, pois a escola discutirá outras religiosidades como igualmente legítimas em relação às que comportam a matriz cristã. Mesmo assim, ainda que haja discordância, a média e a moda apontam que a opinião predominante é a concordância. Contudo, o fato de os docentes aceitarem este tema não significa que ele ocorra, seja com os alunos ou até mesmo nas reuniões de corpo docente, visto que outras alternativas, como a aceitação das orações, revelam que uma religião acaba sobrepujando outras, incidindo numa recusa à diversidade religiosa que a maioria dos docentes aponta como pauta inerente ao espaço escolar.

As limitações quanto à escola como espaço aberto às diversas temáticas é confirmada diante das respostas da nona questão, que pretendeu aferir se os docentes concordam ou discordam que algumas temáticas – dentre elas sexualidade, diversidade religiosa e Teoria da Evolução – ofenderiam alunos ou professores por conta da religião que professam:

Tabela 09:

Possibilidade de temas como sexualidade, diversidade religiosa e ensino da Teoria da Evolução ultrajar a religiosidade de alunos/as e professores/as

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	2	4	3	5	2,78	4	1,121714
EEVM	4	9	3	6	2,5	2	1,101946
GERAL	6	13	6	11	2,61	2	1,102666

Aqui, evidentemente, verifica-se que a depender do assunto tratado na escola, há a possibilidade de o debate ou até mesmo conteúdo estabelecido no currículo escolar ofender seus integrantes. Se considerarmos apenas a sexualidade e a Teoria da Evolução, temos dois temas que conflitariam potencialmente com valores religiosos, a depender da maneira como alunos e/ou professores lidam com suas religiosidades. A escola, contudo, não deveria considerar as opiniões religiosas em debates ou conteúdos dessa natureza, em especial a EEVM, que é pública. Ainda assim, a moda das respostas nesta escola foi a concordância parcial, já o CELQ, que teria mais liberdade para incutir a religião, aponta uma moda discordante nos termos da pergunta. Em que pese a preocupação quanto a possibilidade de alunos ou professores religiosos sentirem-se ofendidos a depender das temáticas, a escola, seja ela pública ou privada, deveria ser um espaço dialético, e não um local de preservação de dogmas. Daí que as respostas dessa questão possa ser um indício da dificuldade de se discutir tudo o que possa conflitar com valores religiosos.

A décima questão procurou identificar a aceitação/negação de representantes religiosos na escola:

Tabela 10:

Concordância ou discordância sobre a participação de representantes religiosos na escola

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	6	2	2	4	2,28	1	1,325987
EEVM	6	7	0	9	2,54	4	1,29935
GERAL	12	9	2	13	2,44	4	1,29

Se somadas as alternativas que apontam os níveis de concordância e compararmos com as outras que apontam modos de discordância, veremos que a maioria dos docentes concorda com a presença de religiosos na escola. A moda da questão no CELQ é uma concordância plena, já na EEVM é a discordância plena, mas a concordância parcial ou total supera a moda das respostas. Essa variedade entre os docentes corrobora o valor do desvio padrão, que foi um dos maiores entre todas as questões.

Diante disso, temos um panorama propício para que líderes religiosos ingressem no espaço escolar, promovendo o proselitismo religioso e até mesmo podendo interferir numa educação em direitos humanos. Diferente da questão sobre a possibilidade de discussão da diversidade religiosa, sabemos com base nas entrevistas das diretoras que os representantes religiosos participam dos eventos da escola, onde o objetivo geralmente é a discussão sobre “valores”. Este pode ser um indício que tanto a gestão como parcela do corpo docente legitimam a vinda de pastores ou padres para conversar com os estudantes, um espaço oportuno para a disseminação de opiniões religiosas sobre diversos temas, incluindo os temas transversais ou os que compõem o escopo dos direitos humanos. A resistência aos líderes religiosos é verificada pela opinião de alguns professores, mas igualmente em relação às orações, se mostra ineficaz.

Para verificar em que medida os docentes respeitam a laicidade no espaço escolar, a décima primeira questão perguntou se eles teriam a liberdade de manifestar a religiosidade que professam em sala de aula.

Tabela 11:
Liberdade do/a professor/a manifestar sua religiosidade em sala de aula

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	2	6	0	6	2,71	2-4	1,204338
EEVM	3	7	5	7	2,72	2-4	1,077113
GERAL	5	13	5	13	2,72	2-4	1,11127

Nesta questão, a moda aponta algo importante: a maioria dos docentes ou concordam parcialmente ou discordam totalmente da questão. Isto demonstra que para alguns docentes, a manifestação individual da religiosidade deve ocorrer em sala de aula. Há ainda uma minoria que concorda plenamente, isto é, professores que consideram totalmente viável expressar-se religiosamente perante os estudantes. A média fica mais próxima de uma discordância parcial, mas não está distante de um meio termo com uma concordância parcial. Estes números revelam que a sala de aula pode oferecer um risco à laicidade da educação nestas escolas, pois assim como as orações, o tratamento individual da religiosidade seria uma afronta à diversidade religiosa e um possível fator conflitivo com temáticas de direitos humanos.

Para termos uma noção de como os valores religiosos podem ser apreciados pelos educadores, a penúltima questão identificou a opinião dos professores sobre a importância da religião na educação e na escola:

Tabela 12:
Concordância ou discordância sobre importância da religião para a educação e a escola

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	2	9	1	2	2,21	2	0,892582
EEVM	4	14	1	3	2,13	2	0,888844
GERAL	6	23	2	5	2,16	2	0,87831

Estes dados refletem a força que a religião pode ter nos espaços escolares, incluindo também as disposições educacionais que regem as práticas docentes, se tomarmos como referência algumas falas das diretoras. A discordância foi ínfima se comparada à concordância, e isto implica em limites para considerar que tais escolas atendem as perspectivas da laicidade que a Constituição e a legislação brasileira apresentam. Mesmo que um número elevado de docentes concorde parcialmente, o que poderia ser um sinal de que estes consideram que deve haver limitações para a presença religiosa na escola, o fato de existir e ser legitimadas tanto as orações como a participação de representantes religiosos é um sinal de que as escolas cedem espaço para estes valores, o que seria uma forma de pensar a desvalorização do sentido educacional da escola e o aproveitamento de outras esferas de valor num espaço em que a discussão moral e ética pode ser enviesada pela perspectiva religiosa. Acreditamos que é pouco provável que os resultados dessa questão apontem para a valorização da pluralidade e tolerância de crenças e não crenças, dado que muitos fatos que ocorreram no CELQ e na EEVM mostram mais a consideração da religião como forma de lidar com valores do que em conceber uma sociedade diversa num sentido religioso.

Talvez os resultados da última questão possa ser uma das maneiras de demonstrarmos algo que explica eficientemente a legitimação da presença religiosa na escola. Até aqui, as questões procuraram discernir sobre educação em direitos humanos, temas transversais e diferentes situações em que a religião pode vir a incutir seus valores no espaço escolar, e muitas respostas nos mostram que ao mesmo tempo em que há uma aceitação significativa do tratamento de temas que possam entrar em conflito com valores religiosos, não há recusas de manifestações religiosas específicas que privilegiam apenas uma religião, mesmo que se aceite, com algumas divergências, temas que acabem por conflitar com crença religiosa. O interessante é que quando os professores puderam opinar sobre o nível de seu entendimento sobre laicidade tanto do Estado como da educação, o resultado apontou algo que diverge de muito do que foi assinalado nas perguntas anteriores:

Tabela 13:
Compreensão do significado de laicidade e a relação com a educação e o espaço escolar

Escolas	Concordo Plenamente	Concordo em Partes	Discordo em Partes	Discordo Plenamente	Média	Moda	Desvio Padrão
CELQ	9	4	1	0	1,42	1	0,646206
EEVM	11	9	1	1	1,63	1	0,78542
GERAL	20	13	2	1	1,55	1	0,73

Por mais que a os professores indiquem várias opiniões sobre situações que apresentariam respostas definitivas à luz da laicidade, incidindo em interpretações que demonstram à força que a religião pode possuir no que concerne o âmbito educacional e escolar de ambas as escolas, praticamente todos eles confirmam parcial ou plenamente que compreendem o significado de laicidade. Prova disso é o desvio padrão pequeno e a existência de apenas três docentes que assinalaram algum grau de discordância sobre a compreensão de laicidade. O CELQ, que por ser particular não necessita atender com tanta ênfase a laicidade da educação como a EEVM, apresenta proporcionalmente mais docentes que julgam compreender o significado do conceito, ainda que a diferença seja mínima.

Abarcando as duas escolas, o resultado significa que valores e práticas religiosas podem ser legitimados pelos docentes ao mesmo tempo em que os mesmos julgam compreender os princípios da laicidade em matéria educacional. Os resultados também podem ser interpretados no sentido de que os docentes não desejaram expor que não compreendem sobre o tema, isto é, é possível que eles tenham induzido os resultados, porém, isso explicaria porque as outras respostas apontam certo grau de aceitação de valores ou práticas religiosos na escola. Temos então um cenário que possivelmente os docentes naturalizam a presença religiosa na escola sem considerar nenhum conflito com o Estado laico, o que revela uma hipótese de desafio para uma educação em direitos humanos. Neste sentido, as questões abertas podem oferecer outros modos de compreender a realidade do CELQ e da EEVM, bem como as opiniões dos professores.

A primeira questão aberta – décima quarta na contagem geral do questionário – procurou identificar quais temas considerados “polêmicos” os docentes julgavam não ser adequados para a escola. O intuito foi procurar identificar possíveis temáticas que entrariam em conflito com os valores dos docentes.

No CELQ, a maioria dos docentes considera que a escola deve estar aberta a todas as possibilidades de debates, onde alguns afirmam que apenas se deve ter cautela na forma do

tratamento de acordo com a idade dos alunos. Diferente da maioria, três professores apontaram que a religião não deveria ser discutida, pois poderia causar transtornos para os alunos, dado que se devem respeitar suas crenças. A questão é que quando a religião é tema relativo aos direitos humanos, é precisamente o respeito à pluralidade religiosa que o debate pretende oferecer, e não o contrário. Essa pequena manifestação contrária ao tema “religião” na escola pode ser um indício de posicionamentos contrários a tudo que venha conflitar com estes valores religiosos.

Na EEVM a maioria das respostas é semelhante às respostas oferecidas pelos professores do CELQ. No entanto, outros temas além da religião foram listados como inapropriados pela escola. Além de professores que disseram não concordar com debates sobre política houve a ocorrência dos seguintes temas:

“Sim, valores morais (respeito a família) e étnicos” (Questionário nº 04 – EEVM).

“Sim, homossexualidade: questão de subjetividade” (Questionário nº 08 – EEVM).

“Sim – Gênero. Como colocar a uma criança de por exemplo 5 anos que ela pode escolher o que quer ser ‘menino ou menina’, caso que uma juíza deu o direito a uma criança, que conhecimento uma criança tem sobre o que é” (Questionário nº 10 – EEVM).

“Sexualidade, muitos pais não aceitam” (Questionário nº 11 – EEVM).

“Questões dos gêneros – ainda não estou preparada para entender essa situação, não consigo entender como vou criar uma criança que nasceu menino, vou vestir e brincar, ensinar como menino e menina, acredito que só vai confundir essa criança” (Questionário nº 22 – EEVM).

Essas respostas revelam que os temas como sexualidade e gênero não são aceitos por alguns docentes que lecionam numa escola pública – onde os temas transversais deveriam ser oferecidos nas diversas disciplinas. Acreditamos que os valores religiosos também podem compor os motivos da recusa do tratamento de assuntos dessa natureza, principalmente pela justificativa nos comentários. O “respeito a família” e até mesmo as justificativas que citam as possíveis “confusões” que as crianças teriam ao se depararem com questões de gênero, por exemplo, é uma forma de defender o modelo tradicional de família e a heteronormatividade.

Vários docentes que assinalaram a recusa de alguns temas para a escola justificam suas respostas a partir da polêmica que surgiria e da recusa de alguns pais quanto a esses

debates, o que nos mostra que muitos professores podem considerar o enfrentamento do conservadorismo e fundamentalismo inapropriado, diametralmente oposto a uma perspectiva de educação em direitos humanos.

A décima quinta pergunta procurou fazer um levantamento de casos de intolerância religiosa na escola que foram presenciados pelos docentes. A maioria deles relatou não ter ciência de nenhum caso, defendendo que a escola deve ser um espaço plural e que discriminações por motivos religiosos seriam inaceitáveis. No entanto, uma professora do CELQ relatou que ao trabalhar uma música com alunos da Educação Infantil que mencionava caveiras, mas que tinha como objetivo central o estudo das rimas, um pai de aluno reclamou para a direção dizendo que estava indo contra aos princípios de sua religião, e a escola, por sua vez, solicitou à docente que não utilizasse mais a música durante as aulas. Não se trata de uma discriminação religiosa a um aluno ou professor, mas de um ato de intolerância religiosa que aponta a aceitação de críticas fundamentadas em princípios religiosos pelo CELQ.

Já na EEVM, os poucos professores que manifestaram conhecimento de casos de discriminação religiosa oferecem formas de entender as implicações dos valores religiosos na escola:

“Sim. Alunos se referindo a centros espíritas pejorativamente como ‘pontos de macumba’, o que, de certa forma, é uma maneira discriminatória para se referir a crença do outro” (Questionário nº. 03 – EEVM).

“Sim. Referência à religião afro-brasileira como macumba” (Questionário nº 13 – EEVM).

“Já presenciei professores utilizando-se da sua religião para se auto afirmarem enquanto bons profissionais em relação aos demais professores que não compartilham dos mesmos princípios” (Questionário nº. 20 – EEVM).

Outro professor também relatou que já presenciou momentos de discriminação religiosa orquestrados pelos docentes. Estes são indícios de que a religiões de matriz não cristã podem ser alvos de intolerância nesta escola. No momento em que os professores criam uma diferenciação com base na pertença religiosa, temos uma apreciação dos valores religiosos que podem proporcionar variadas formas de intolerância e preconceito, visto que é possível que a influencia religiosa venha a sobrepujar princípios da tolerância e da educação em direitos humanos, especialmente quando as temáticas apontarem para conclusões

contrárias às dos docentes que relativizam a competência profissional embasados pela religiosidade que professam.

A questão número dezesseis tratou novamente, com o levantamento de informações dessa vez qualitativas, a respeito da aceitação dos docentes sobre a presença de representantes religiosos na escola.

No caso do CELQ, a maioria não aceitaria a presença de representantes religiosos, o que conflita com as respostas da décima questão que partiu da mesma pergunta. Boa parte dos professores dessa escola disse que esse tipo de participação poderia trazer uma série de problemas, desrespeitando as várias religiosidades presentes na escola. Apenas dois professores afirmaram que consideram pertinentes essa presença, com as justificativas de que poderiam sanar dúvidas sobre as religiões que representam e que os líderes religiosos possuem a capacidade de discutir temas sociais sem defender doutrinas.

Na EEVM, o posicionamento majoritário é de recusa aos representantes religiosos, vide o respeito à diversidade religiosa e algumas menções bem fundamentadas da laicidade do Estado. No entanto, professores mencionaram que a participação seria possível, com algumas justificativas, por exemplo, se caso estivesse descrito na grade curricular; apenas com a participação de representantes de religiões não cristãs, sem identificar o motivo; a participação com base na bíblia; e para explicar o amor ao próximo. Aqui, temos alguns motivos que vislumbram a religião como forma de tratar a diversidade e a tolerância, mas também justificativas que dizem respeito a uma única religião, como a referência à bíblia. As respostas demonstram incompatibilidade com as dadas anteriormente, ou seja, aqui a aceitação dos representantes parece ser menor, o que pode explicar o número elevado de docentes que concordam parcialmente na questão dez.

De qualquer modo, ao mesmo tempo em que a maioria rejeita, alguns professores reiteram que a participação de representantes religiosos é pertinente para as escolas. Todavia, a maioria dos docentes não parece impedir que as diretoras aprovem e aceitem que padres e pastores participem das atividades escolares, propiciando condições desfavoráveis para a educação em direitos humanos.

A décima sétima pergunta foi a seguinte: “Em sua opinião, como acha que deveria ser o relacionamento entre as escolas e as religiões?”. Diante desta interrogação, buscamos saber como os professores concebem a interação entre as escolas em que lecionam e as religiões, se

consideram as proposições laicas ou se acreditam que se deve haver algum tipo de colaboração institucional das instâncias educacional e religiosa.

No CELQ a maioria dos docentes sinalizou que não deveria haver uma relação, e se houvesse deveria ter a finalidade de promover o respeito quanto à pluralidade religiosa, com imparcialidade para com as diversas religiões que poderiam participar desta iniciativa, que certamente contribuiria para uma educação em direitos humanos. Porém, outros docentes escreveram algo desproporcional aos interesses acima, incidindo ou na valorização religiosa cristã, ou no tratamento de “valores”:

“Gostaria que houvesse um contato maior, onde houvesse um estudo bíblico, de um modo geral, sem incitar qualquer religiosidade (tipo)” (Questionário nº 05 – CELQ).

“Acredito que qualquer religião não é importante, o mais importante é cada um acreditar num Deus vivo e crucificado para salvar a todos. Deus é um ser maravilhoso e porque dizer que ele não está em todas as escolas, só os corações das pessoas é que é diferente” (Questionário nº. 08 – CELQ).

“Acho que deveria se manter o clima de respeito, no entanto, sem abordar de forma específica as crenças, mas sim os valores morais, sempre focando o aspecto de respeito ao próximo” (Questionário nº. 09 – EEVM).

Além das incidências já mencionadas, as duas primeiras respostas apontam uma compreensão de diversidade religiosa que engloba apenas o cristianismo, além de considerar pertinentes estudos teológicos desta religião. A última já demonstra maior preocupação com o respeito a pluralidade, mesmo que veja as religiões como forma de oferecer compreensão aos estudantes sobre valores morais, o que pode vir a ser um terreno fértil para o proselitismo.

Na EEVM a maioria das repostas sobre a mesma pergunta foi desfavorável a uma intimidade entre religiões e a escola, até mesmo docentes que se opuseram plenamente a qualquer vínculo escolar com alguma instituição religiosa, para que o caráter laico do estado seja preservado. Outros até discorreram sobre uma aceitação, mas prezando o respeito e a participação equitativa de todas as religiões. Mas, como ocorrente em todas as questões, uma minoria destoa e considera favorável a escola abrir as portas para essas instituições. Não houve menção a uma religião específica, mas três docentes afirmaram que os religiosos deveriam oferecer explicações morais e éticas à escola.

Em geral, uma parcela majoritária dos professores desaprova a relação entre escolas e religião se caso vir a privilegiar uma religião específica, e aprovariam caso seja uma forma de

oferecer condições para o respeito à diversidade religiosa. Poucos docentes consideraram que os religiosos deveriam ser um meio para tratar de valores na escola, e outros até mesmo citaram iniciativas estritas ao cristianismo como proposta escolar. Diante das respostas, a influência dos valores religiosos na escola parece ter maior ênfase nos atos cotidianos, mais simples, do que em relação a eventos evidentemente direcionados às perspectivas religiosas.

A penúltima questão procurou saber sobre qual ação os docentes tomariam se caso algum estudante manifestasse uma opinião religiosa diferente de que professa, e se já ocorreu algum caso como este.

Tanto no CELQ como na EEVM, além de muitos professores destacarem que isto é comum em sala de aula, a maioria mencionou que agiria sempre respeitando as opiniões dos alunos, e que o espaço deve ser democrático sem que a discussão torne-se estritamente religiosa, isto é, um debate sobre a veracidade de doutrinas. Alguns docentes ateus mencionaram que os alunos ora demonstram curiosidade pela forma dos professores lidarem com a religião, ora apresentam indícios de desaprovação ao ateísmo. Enfim, o teor das respostas demonstra que os professores iriam respeitar o posicionamento dos alunos, evitando conflitos. A única resposta que apresenta a defesa de uma religião específica é de um professor da EEVM, que afirmou o seguinte: *“Acontece com frequência. Temos por exemplo dentro da religião cristã, várias doutrinas. Em sempre defendo o projeto de Jesus Cristo”* (Questionário nº 06 – EEVM).

Finalizando o questionário, a última pergunta abordou a possibilidade de tensão entre os direitos humanos e as convicções religiosas dos docentes. Para isso, questionou-se como eles atuariam caso algum tema que fosse tratado na escola oferecesse uma perspectiva contrária à religião que professa, mencionando temas como direitos dos homossexuais, das mulheres e de minorias religiosas.

No CELQ, uma resposta pode representar todas as outras, qual seja: *“Eu não misturo crenças e trabalhos. Agiria conforme for solicitado pelo referencial da instituição”* (Questionário nº 04 – CELQ). Alguns, indo de encontro com a opinião acima, apenas reiteraram que independente do que for dito na escola sobre qualquer tema, a opinião ou convicção deles não modificaria. Este modo de lidar com as temáticas, reiterando a impossibilidade de mudança de convicção, pode ser um precedente para compreender que a opinião dos professores sobre temas de direito humanos podem ser fundamentados pela religião que professam, e explicações contrárias surtiram pouco efeito em suas interpretações.

Na EEVM, a maioria dos professores destacou que aceitariam quaisquer temas na escola, pois se trata de um local em que se deve respeitar as diferenças. Uma resposta aponta desaprovação aos valores religiosos:

“Para minha sorte não tenho mais religião nenhuma, e não sou mais vítima das dores de preconceito e ignorância que o cristianismo católico tentou me ‘ensinar’, portanto sou favorável e pré-disposto a discutir tais temas em sala de aula” (Questionário nº. 20 – EEVM).

A primeira resposta, dita por um professor ateu, demonstra uma profunda desaprovação aos valores religiosos cristãos, como se estes sempre estivessem contrários a qualquer perspectiva que promova a tolerância. Para este docente, a impressão é que não há possibilidade alguma de a religião oferecer uma explicação favorável sobre valores morais, como é defendido pelas gestoras e alguns professores de ambas as escolas. É bem provável que isto se deva a sua história de vida e uma rejeição a religião, como a resposta deixou transparecer. Este também pode ser um indício de que o docente perceba convicções religiosas contrárias aos direitos humanos no espaço escolar, dado que também se mostrou disposto a trabalhar com os temas mencionados na pergunta.

Outras quatro respostas da EEVM podem oferecer opiniões distintas da maioria, ou seja, desaprovando ou relativizando em alguma medida as pautas sobre direitos humanos:

“Sou professor, assistente social, homossexual e acredito que estes temas já deveriam ser trabalhados nas escolas. Não como imposição de alguma coisa, mas para exercitarmos o respeito as diferenças” (Questionário nº 03 – EEVM).

“Desde que não imponha nada as pessoas, sem problemas” (Questionário nº. 10 – EEVM).

“Todos tem o libre arbítrio de escolher que quer ouvir e discutir, caso não concorde me retiro do ambiente sem problemas” (Questionário nº 22 – EEVM).

“Penso que esses temas são bastante particulares, com exceção os direitos humanos, então eu não aceitaria que fosse discutido em sala de aula” (Questionário nº. 04 – EEVM).

As duas primeiras respostas apresentam uma frase semelhante, que é sobre evitar imposições. O primeiro professor se coloca favorável aos temas na escolha, mas reitera que nada pode ser imposto, já o segundo menciona apenas essa preocupação. Talvez, essa noção

de imposição esteja vinculada e uma opinião distinta do ouvinte, isto é, a preocupação com algo impositivo esta em evitar que alguma opinião sobre determinado tema triunfe em um debate, palestra ou evento escolar. Mais do que apenas uma aceitação com ressalvas sobre temas de direitos humanos, este pode ser um indício de resistência, seja por motivos de preocupação em geral e uma recusa gratuita ao respeito às diferenças, como acreditamos ser o intento do professor, ou para não conflitar com valores pré-concebidos, como a segunda resposta, cujo professor é o mesmo que se opôs a discussão sobre gênero nas escolas. A terceira opinião, ainda que não mencione imposições, apresenta um recusa a algum posicionamento em que possa discordar, desistindo do debate. Por fim, temos a única opinião contrária ao tratamento de temas específicos de direitos humanos no espaço escolar incluindo docentes de ambas as escolas – emitida pelo mesmo professor que defendeu valores morais e respeito a família tradicional no espaço escolar –, o que mesmo sendo algo individual, é uma recusa aberta aos temas que venham a conflitar com valores religiosos.

Com a exposição da opinião dos docentes e algumas explicações pontuais, percebemos que os valores religiosos também estão presentes nas ações e convicções dos professores relativas à educação e à escola, ainda que seja minoria. Muitos professores explicaram o espaço escolar como democrático e diverso e por conta disso o respeito às diferenças é de fundamental importância. No entanto, em algumas perguntas, sejam objetivas ou subjetivas, tivemos indícios de certa aprovação da presença religiosa na escola, sempre com alguma justificativa no intuito de legitimar essa prática, inclusive sob o manto da laicidade do Estado. Assim como a fala das gestoras, nos parece que os valores religiosos agem de maneira sutil, isto é, não se manifestando abertamente e sim no cotidiano da escola, mas que inclui o tratamento dos temas relacionados aos direitos humanos.

Neste sentido, as entrevistas com os alunos pode ser um modo de compreender quais os efeitos das convicções de gestores e docentes no que tange a relação entre religião e a promoção de uma educação comprometida com a dignidade da pessoa humana.

3.5 Síntese do diálogo com os estudantes: a concretude da reprodução em matéria religiosa

O intuito de analisar as falas dos estudantes se assemelha aos mesmos objetivos em relação às entrevistas com as diretoras e os questionários aplicados ao corpo docente, ou seja, identificar fatos ocorridos que envolvem religião e as propostas de educação em direitos

humanos, além de perceber motivações, valores e crenças dos estudantes, que podem contribuir para a compreensão da influência dos valores religiosos na escola.

O roteiro da entrevista seguiu o mesmo sentido do que foi aplicado às gestoras, com modificações pertinentes em virtude da especificidade da posição em que os alunos se encontram. Desta forma, abordamos nas perguntas temas como direitos humanos e religião, bem como temáticas diversas que podem conflitar com valores religiosos e laicidade.

Ao todo 20 alunos concederam entrevistas, sendo 08 do CELQ e 12 da EEVM. Secionamos apenas alunos do EME como forma de recorte, pois acreditamos que pela idade e pelo nível de ensino que cursam, estariam em melhores condições de contribuir com as perguntas, tanto pela possibilidade de encontrarem-se há mais tempo na escola, podendo apresentar fatos ocorrentes, quanto por possivelmente terem contato com temas relacionados aos direitos humanos.

Com as entrevistas semiestruturadas procuramos explorar as falas que melhor proporcionavam o entendimento da realidade da escola bem como as opiniões dos estudantes.

Quanto às informações pessoais dos entrevistados do CELQ, quatro alunos cursavam o primeiro, 2 cursavam o segundo e 2 o terceiro ano do EME; a média de tempo que estudam na escola ficou em 7,4 anos com desvio padrão de 5,494266 anos; 5 meninas e 3 meninos referem-se ao gênero; a idade média dos estudantes é de 15,6 anos com desvio padrão de 1,407886 anos; quanto à pertença religiosa, 4 declararam-se católicos, 2 evangélicos, 1 agnóstico e 01 se declarou como ateu cristão, que, segundo ele, significava que não acredita na existência de Deus embasado nas evidências científicas, mas considera importante os valores morais da religião cristã; ainda sobre a religião, apenas 2 católicos afirmaram participar frequentemente de suas igrejas, e os demais disseram que a participação ou era pequena ou inexistente

Já sobre os estudantes da EEVM, 11 deles cursavam o primeiro e 01 o terceiro ano do EME; em média, os alunos estudavam na escola há 5,9 anos, cujo desvio padrão é de 3,848455; do total, 8 eram do gênero feminino e 4 do gênero masculino; a média de idade é 16,3 anos com desvio padrão de 2,348436 anos; sobre a religião, todos declararam-se cristãos, sendo 07 católicos, 04 evangélicos e 01 protestante; entre os católicos, 04 católicos disseram não frequentar a igreja e 8 afirmaram uma frequência ativa

No geral, a média do tempo em que os alunos estudam nas respectivas escolas é 6,5 anos com desvio padrão de 4,50771 anos; a média de idade é de 16 anos cujo desvio padrão é

2,012461 anos. Destaca-se que dos 20 entrevistados apenas 2 não se declararam pertencentes às religiões cristãs, mesmo que um deles declare que os valores religiosos são importantes (o aluno ateu cristão). De fato, este dado não permite afirmar que tanto o CELQ como a EEVM oferecem uma forma de conceber a diversidade religiosa abarcando matrizes não cristãs, mesmo que seja com base apenas nos entrevistados. Talvez esta possa ser uma amostra que represente a percentagem de pertença religiosa em ambas as escolas.

A entrevista com os alunos, após solicitar os dados pessoais apresentados acima, procurou identificar se eles já haviam tido algum contato com o conceito de direitos humanos na escola, e em caso afirmativo pedimos para comentarem como ocorreu. Apenas 1 aluno do CELQ mencionou que nunca ouviu nada a respeito na escola, e os outros que indicaram que foi tratado de maneira muito breve nas aulas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia. O interessante de todas as falas é que os alunos se propuseram a oferecer, diante da pergunta, uma explicação do que são direitos humanos, assumindo que não sabiam explicar corretamente. Na EEVM, as respostas não foram homogêneas, onde 06 dos entrevistados disseram já ter contato com o conceito e 06 disseram que nunca ouviram algo na escola. Os que confirmaram relataram que foi tratado durante as aulas de Geografia, História e Sociologia, mas apenas breves comentários. Apenas um aluno afirmou que houve uma palestra que enfocava um tema específico de direitos humanos, cuja discussão abordou criminalidade e justiça, apontando a importância de julgamentos justos para com criminosos. Parece-nos que a primeira pergunta aponta que o tema é pouco discutido na escola, apenas de modo trivial durante os conteúdos programáticos, e mesmo que haja a menção de uma palestra, a maioria dos alunos relatou que isto não ocorre. Mesmo no caso de aparecer em eventos, os estudantes não conseguem relacioná-los com o escopo dos direitos humanos.

Em seguida, questionamos como os estudantes consideram que os diretores e professores lidam com os direitos humanos na escola, com o objetivo de levantar a percepção dos alunos a respeito do tratamento dos profissionais da educação sobre este tema. Sobre as respostas dos estudantes do CELQ, a maioria mencionou que não saberia dizer o que o corpo docente e a gestão concebem sobre direitos humanos, exceto três deles. Um aluno disse que a diretora da instituição é conservadora, e classificou alguns professores como de “perfil Bolsonaro”, outros como “liberais” e um último grupo como “pouco conservadores”, e justificou esta classificação dizendo que alguns docentes defendem uma maior força da polícia para o combate ao crime – o aluno, entando, demonstrou que discorda deste posicionamento. Algo semelhante foi dito por uma aluna, afirmando que os docentes falavam

sobre muitos direitos que criminosos tinham, e que muitas vezes as vítimas não eram tratadas com a mesma atenção. São dois os relatos que, novamente, demonstram como a frase “direitos humanos defende bandido” é tão presente e legitimada pelos profissionais da educação. Outro aluno disse algo pertinente a nossa análise, relatando que durante alguns debates em sala de aula, alunas religiosas sempre se opõem a alguns temas, dando como exemplo a “homossexualidade”. Com base na bíblia essas alunas afirmam a necessidade de seguir os valores religiosos no sentido de descaracterizar o grupo LGBT, apontando como práticas erradas os comportamentos que destoam da heteronormatividade. Diante da menção destes debates perguntamos qual a postura do professor, e o entrevistado disse que ele comentava sobre a importância dos alunos discutirem considerando os diversos pontos de vista. Esta atitude do professor, ainda que vista de maneira correta, pode acabar legitimando uma concepção intolerante de base religiosa para discutir temáticas inerentes aos direitos humanos, impedindo a promoção da tolerância e igualando argumentos excludentes com proposições que defendem a dignidade humana.

Na EEVM, a maioria dos entrevistados não sabe informar o que gestores ou docentes pensam sobre direitos humanos, onde somente o tema era discutido como conteúdo das disciplinas, sem aprofundamento. Dois alunos disseram que em algumas conversas informais, os docentes comentaram favoravelmente, inclusive mencionando o respeito que se deve ter aos homossexuais. No entanto, um aluno disse que alguns professores não concordam com determinados temas em virtude da religião que professam, mencionando o caso de uma professora católica que claramente não aprova relações homoafetivas e cuja justificativa advém de princípios religiosos. Todavia, o estudante não soube nos dizer como ou quando houve uma manifestação por parte dela em sala que tratasse da homossexualidade de modo intolerante. Ainda que o relato discente seja pouco esclarecedor, temos um indício da interferência de valores religiosos no que tange a temas relacionados aos direitos humanos.

Prosseguindo com as entrevistas, questionamos se eles já haviam presenciado algum tipo de preconceito por parte de professores, gestores ou colegas, ou se os mesmos ficam incomodados diante de algo que presenciam na escola. No CELQ, vários relataram que há a ocorrência de homofobia e de racismo, dizendo que são manifestações cotidianas. Todas as meninas disseram que o machismo é muito presente, ofendendo as mulheres, especialmente as inferiorizando como se não tivessem a mesma capacidade que os meninos em diversas atividades, além de ser comum a discriminação por conta da liberdade sexual. Dois alunos, o ateu cristão e o agnóstico, contaram que discriminações ocorrem por motivos religiosos,

inclusive muito ocorrentes nos debates realizados em disciplinas da área de humanidades, por exemplo, a desaprovação da diversidade sexual e de alunos que não compartilham de nenhuma crença. Uma aluna disse que uma professora foi motivo de chacota por parte de alunos católicos, por esta ser evangélica e usar saia. Nenhum aluno mencionou que não concordava com algum tipo de conduta exercida na escola.

Na EEVM o teor das respostas foi parecido, com uma menção de preconceito entre alunos pela diferença de poder aquisitivo, além de alusões a casos de homofobia, este último, muitas vezes no cotidiano da escola, em horários como o intervalo e durante as aulas. Interessante discutir a fala de um aluno, que afirmou que a discriminação sexual que ocorre na escola se da por conta de motivações religiosas. Além disso, afirmou que houve um caso de preconceito contra um aluno ateu que tinha sua opção religiosa desaprovada por alguns docentes, inclusive com tentativa de convencê-lo de que estava errado:

“ele [o aluno ateu] começou a conversar com a professora e disse que era ateu, e a professora achou muito estranho. Eu nunca achei estranho porque eu sempre convivi com ele, mas ela achou e começou a tentar convencer ele que aquilo era algo errado, que não era bom, só que até hoje ele continua ateu” (Entrevista nº. 02 – EEVM).

Houve também menções de discussões em sala de aula sobre sexualidade em que alunos utilizavam argumentos religiosos, como preceitos bíblicos, para justificar rejeições a homossexuais. Discriminações contra religiões de matriz africana, como Candomblé e Umbanda, eram manifestadas no cotidiano por alunos, mencionando o termo “macumba” de forma pejorativa. Um aluno da EEVM relatou que não aprovava a declaração de um estudante que disse ser bissexual, e quando questionado o motivo desta rejeição ele afirmou que muito poderia se explicado pela religião que segue. Todos esses tipos de discriminação e preconceito, em alguma medida, podem ser fruto de valores religiosos, especialmente no que se refere à religiosidade ou não religiosidade, homofobia e machismo. Isto se agrava quando a iniciativa parte de docentes, como no exemplo citado anteriormente.

Após os estudantes apresentarem, em termos gerais, os vários tipos de discriminação ou preconceito ocorrentes na escola, questionamos se já haviam presenciado o mesmo com motivações religiosas. Como visto anteriormente, antes mesmo de especificarmos as ações intolerantes, já houve alguns relatos que relacionaram a religião com preconceito contra ateus, religiões de matriz africana e homossexuais. Diante do enfoque, ocorreu algo curioso no CELQ, pois todos os alunos cristãos disseram que não haviam presenciado ou sequer tinham

conhecimento de algum tipo de discriminação religiosa, seja contra ou a partir de um pensamento religioso. Todavia, o aluno ateu e a aluna agnóstica fizeram algumas menções, como a chacotas cotidianas entre os alunos – relativo a uma “brincadeira” – sobre a Umbanda e o Candomblé, e um “olhar de estranheza”, também por parte de estudantes, aos alunos que afirmam não seguir nenhuma religião. Já na EEVM, houve menções à desaprovação de espíritas, umbandistas e candomblecistas e de meninas que usam saia devido às normas de algumas religiões evangélicas. Diante desta questão, alguns estudantes relataram que muitos cristãos ficavam ofendidos com os conteúdos das aulas de História, quando se abordava as atrocidades cometidas pela Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) na Idade Média, pois consideravam uma afronta à religião que professam. Uma das alunas da EEVM apontou que ocorriam alguns conflitos entre católicos e evangélicos, além de alunos que justificam comportamentos como errados a partir da bíblia, dando como exemplo os comentários sobre um professor homossexual que é cristão:

“Nosso professor é homossexual. Todo mundo gosta muito dele, mas esses alunos [os que se embasam na bíblia] não conseguem conciliar que o professor é homossexual e católico, e aí alguns alunos entram em conflito com ele por causa disso. Esses alunos que levam ao pé da letra falam que ele vai para o inferno, mas não falam para ele, comentam entre alunos. Tem algumas pessoas assim aqui na escola. Essas são as pessoas que acabam causando conflito por causa da religião aqui na escola, como elas levam a bíblia ao pé a da letra elas não conseguem diferenciar uma coisa da outra, e [julgando] que está sempre tudo errado. A bíblia foi escrita a muito antigamente e hoje em dia nós temos que lidar com [questionando os escritos] (Entrevista nº. 04 – EEVM).

Na conclusão de sua fala, a aluna confirmou que alunos justificam a não aceitação de comportamentos humanos por motivos religiosos, e mesmo que haja manifestações de preconceitos desta natureza, a própria fala da entrevistada aponta que há também alunos cristãos que contestam os dogmas bíblicos.

A discriminação por meio de valores religiosos também é presente na forma como os entrevistados disseram como homossexuais, ateus ou adeptos de religiões de matriz africana seriam tratados na escola. A maioria dos estudantes disse que haveria preconceito contra homossexuais, principalmente como motivo de chacota, sem o conhecimento do indivíduo oprimido, mas sempre praticados pelos colegas, e não uma prática própria. Uma menina da EEVM relatou que já presenciou momentos em que colegas falam da homossexualidade como uma conduta imoral perante Deus. Quanto aos ateus, houve certa disparidade nas respostas,

pois alguns disseram que haveria discriminação e outros não, onde os que confirmaram justificaram que é por conta destas pessoas não crerem “em nada”. Todavia, foram mais impactantes as falas referentes às religiões de matriz africana, onde só o fato de mencionarmos o Candomblé e a Umbanda, para exemplificarmos sobre o que estávamos nos referindo, foi o bastante para alguns entrevistados gargalharem. Muito deles disseram que na escola estes religiosos seriam intitulados de “macumbeiros” e que seriam vistos com estranheza; uma aluna disse que não faria amizade com pessoas que seguem estas religiões, e, destoando das falas sobre os homossexuais, em que os entrevistados se referiam aos outros estudantes, um aluno do CELQ se manifestou da seguinte forma: “*a gente ia zoar, iria falar que faz macumba, mas não é um preconceito de excluir a pessoa*” (Entrevista nº. 04 – CELQ). Ou seja, o preconceito, neste caso, se passa como algo engraçado e aceito por ser uma prática considerada comum para o possível opressor.

Tais exemplos – homossexualidade, ateísmo e religiões de matriz africana – foram utilizados porque permitem, por meio das falas dos alunos, identificarmos a tensão entre valores religiosos e algumas práticas humanas e culturais.

Posteriormente, buscamos identificar se nas escolas havia a prevalência de uma religião específica, quais eram os comentários de gestores e docentes sobre crença ou fé e se representantes religiosos já participaram de algum evento no período letivo. Sobre esse tema, os alunos das escolas disseram que a prevalência é católica, afirmando que as instituições não se posicionam em favor de uma religião específica. Algumas falas do CELQ apontaram um favorecimento do catolicismo pela escola, como a realização de missas e participação de eventos na sede da Igreja Católica, porém por conta dos antigos donos – cerca de oito anos atrás. Os dois alunos não religiosos disseram que a escola também não se posiciona religiosamente de modo oficial, mas que por conta das práticas cotidianas, como a realização diária de orações nas salas do EF, acabam por privilegiar o cristianismo. Ao discorrerem sobre o corpo docente ou a gestão, vários alunos comentaram sobre uma coordenadora evangélica que realizou orações em alguns momentos cívicos, dizendo aos estudantes que era necessário crer em Deus. Quanto à participação de representantes religiosos, alguns disseram ter presenciado pastores realizando convites para eventos de suas igrejas, além de grupos que distribuíram bíblias.

Na EEVM, vale citar que boa parte dos docentes apenas comenta sobre religião como conteúdo das disciplinas. Todavia, houve menções de professores que rejeitaram a afirmação de ateísmo feita por alguns alunos. Além disso houve casos de docentes que defenderam sua

crença específica, afirmando que não se pode crer em ídolos, mas apenas em Deus. Nesta escola poucos presenciaram a realização de orações ou momentos de fé no EME, onde disseram ter rezado somente durante o EF. O destaque fica com a presença de religiosos na escola, pois a maioria falou que várias vezes um pastor da Igreja Batista Central participou e ofereceu eventos na escola de cunho religioso. Citaram um teatro mudo, em que após a apresentação o referido representante teceu alguns comentários a respeito de pertinência de se crer em Deus para que os estudantes possam viver alegremente, sem serem “corrompidos” pelo mal no mundo¹¹⁸. Uma das entrevistadas também comentou que uma vez por semana um grupo formado por cerca de 20 estudantes realizam orações no pátio da escola no momento do intervalo, em que o grupo estava aberto a qualquer interessado. Está prática, segundo ela, teve de ser aprovada pelo diretor da instituição na época, que alertou os estudantes para não falar nada que pudesse ofender colegas. Os exemplos dos assuntos sobre manifestações de cunho religioso na escola foram diversos, onde alguns mencionavam a religião como componente curricular e outros apontavam um caráter propriamente religioso das falas.

As demais perguntas, referente ao segundo bloco das entrevistas, procuraram compreender as opiniões dos estudantes sem que esteja atrelado à realidade de onde estudam. Com isso, pudemos perceber em que medida a religião interfere na concepção de mundo que nos expuseram. Nesse sentido, a opinião dos estudantes sobre direitos humanos trouxe algumas constatações já evidenciadas. Tanto no CELQ como na EEVM muitos não sabem o que significa direitos humanos, e quando alguns tentaram explicar apontaram algumas garantias de igualdade e respeito em relação à cor, etnia e religião, além de haver algumas falas que lembram uma concepção comum de cidadania, dizendo que direitos humanos são os direitos e os deveres de todo ser humano. Os comentários sobre a defesa de criminosos também foi proferida, nas quais alguns alunos questionaram a pertinência da atenção que se concede a indivíduos que praticaram roubos e assassinatos, defendendo leis mais rígidas e a pena de morte para solucionar problemas sociais. Nesta pergunta não houve falas relevantes entre religião e direitos humanos, mas se identifica que o senso comum sobre direitos humanos – que defendem bandidos – está presente nos três grupos de pessoas que este trabalho procurou analisar.

¹¹⁸ Vários estudantes, ao comentar sobre a participação do pastor, relataram que suas falas não tinham o interesse em fazer proselitismo, mas apenas demonstrar a importância de crer em Deus. Portanto, mesmo que o pastor não tenha feito referências diretas à instituição religiosa em que exerce função, acabou por privilegiar o cristianismo em um espaço público, ao contrário do que as disposições da laicidade brasileira preconizam.

Sobre quais temáticas os estudantes não consideravam importantes de serem discutidas na escola, a maioria apontou que as discussões devem abarcar a totalidade de assuntos possíveis. No CELQ, uma menina disse que o aborto deve ser tratado, mesmo que ela considere a prática como errada e julgue que a pessoa que a comete será punida por Deus. Na EEVM percebemos uma resistência a certos temas, visto que vários citaram que sexualidade, gênero, aborto, casamento gay, e legalização da maconha não devem ser de interesse da escola. As justificativas de alguns alunos partem de princípios religiosos, onde no início de todo comentário eles afirmavam que acreditavam em Deus e que por conta disso tinham uma opinião já elaborada sobre estes temas, em especial sobre sexualidade, gênero e aborto. Algumas falas nos servem para ilustração:

“Aquele negócio de gênero lá, a ideologia de gênero [afirmando que não deveria ser tratado na escola]. Como eu disse eu sou católico e sou totalmente contra, porque eu acho que se o indivíduo nasceu homem ele tem que ser homem, se nasceu mulher tem que ser mulher, não pode escolher, não foi uma coisa dele, ele tem que aceitar isso, a gente tem que aceitar se uma pessoa é homossexual, mas ela não pode escolher [gesticulando para endossar a afirmação proferida]. As famílias não podem passar para os filhos que ele têm que escolher o que eles são. Eu acho isso totalmente errado. [...] Na bíblia mesmo diz as coisas sobre constituir família, sobre pai e mãe, sobre a sagrada família. Eu rejeito aquele negócio de cuidador 01 e cuidador 02, porque na própria família isso não tá escrito, isso está totalmente errado, isso vai totalmente contra as leis que Deus impôs sobre nós, então eu acho que não deveria nem existir esse negócio de discutir sobre isso, porque pra mim vai ser pai e mãe sempre, eu nasci assim e serei sempre assim, aquele lá nasceu assim e vai ser sempre assim, então eu acho que isso não deveria existir (Entrevista nº. 03 – EEVM).

“As minhas bases são religiosas, mesmo achando que todos devem ser tratados do mesmo jeito. Eu acho que sexualidade, quando criança, não deveria ser tratado porque vão deixar elas confusas, mas quando mais velho sim. [...] Eu parto das minhas bases religiosas para analisar todos os temas (Entrevista nº. 11 – EEVM).

O que se percebe em ambas as falas é uma incompreensão sobre as temáticas que rejeitam, além, é claro, de se evidenciar os valores religiosos como norteadores da opinião proferida. A escola pode ter peso nestas formas de compreensão, visto que duas entrevistadas disseram que discussões sobre estes temas são raras na escola, o que pode comprometer o entendimento por parte dos estudantes, abrindo espaço para concepções equivocadas e excludentes, provenientes também das formas religiosas de lidar com a diversidade.

As respostas desta questão já foram nos proporcionando algumas pistas quanto ao peso dos valores religiosos no entendimento de alguns temas que são de interesse de uma educação

em direitos humanos, como também na forma em que discutiriam os conteúdos escolares. Fizemos a seguinte pergunta a todos: “Se em sua escola fosse trabalhado um tema de direitos humanos de modo contrário ao que sua religião diz, o que você pensaria?”. No CELQ muitos ficaram em dúvida, onde houve certa paridade de alunos que escolheram as explicações religiosas e os que adeririam às provenientes da ciência ou precisamente dos direitos humanos. Já na EEVM, ainda que alguns alunos afirmassem a importância de se compreender temáticas sem considerar opiniões religiosas intolerantes ou excludentes, vários estudantes disseram que concordariam com as explicações da religião que são adeptos sobre todos os temas possíveis. Foram nestas respostas que pudemos identificar como os valores religiosos agem fortemente na maneira a qual os estudantes analisam diversas pautas sociais, e como as explicações não religiosas, ainda que entrem em conflito com os conceitos já estabelecidos, não detém, pelo menos para a maioria dos entrevistados, argumentos e legitimidade suficientes para desvencilhar concepções discriminatórias aos diversos temas que utilizamos como exemplos no decorrer das entrevistas:

“Eu ia entrar em um conflito né, ou eu escolheria a opinião do mundo ou da igreja né, mas eu escolheria a da igreja, porque foi isso que eu aprendi desde criança, então eu comecei a seguir então eu não posso, eu não quero me desvirtuar do que eu sigo” (Entrevista nº. 01 – EEVM).

“Eu aceitaria [referindo-se às explicações do escopo dos Direitos Humanos], mas continuaria acreditando nas explicações da religião. Eu posso até aceitar, posso conviver com isso, mas eu não vou aderir aquilo. Quando eu vejo algo que meus conceitos religiosos não aceitam, eu posso conviver com aquilo, mas eu não vou aderir aquilo, porque se a pessoa não aceitar tudo, ela vai acabar sendo atacada pelo seu próprio preconceito. Se você quer ser visto como uma pessoa sem preconceito, você não pode atacar aquilo. Você pode ter um preconceito contra aquilo, porém você não pode expor a sua ideia, você não pode atacar aquilo, você pode conviver [o aluno se referia aos comportamentos que não concorda e rejeitados pela religião que segue]” (Entrevista nº. 02 – EEVM).

“Gente isso é muito difícil, é muito confuso. Eu ficaria com a religião, porque Deus fez homem e mulher, não que eu tenha preconceito. Eu creio que Deus fez homem e mulher, mas eu não tenho nada contra. Se quer, tudo bem, mas eu acredito nisso entendeu. Se os Direitos Humanos deixa, tudo bem, mas eu acho que não precisava ser legalizado, na minha concepção” (Entrevista nº. 05 – EEVM).

“Eu daria mais credibilidade a religião, pelo conhecimento do que estudado e pregado para a gente, e algumas coisas como eu falei fazem sentido, eu não vou discordar completamente, eu acredito porque eu tenho fé, só que algumas coisas eu também acredito na sociedade” (Entrevista nº. 10 – EEVM).

Os alunos sempre relacionam a discussão sobre direitos humanos com sexualidade, e muitas vezes creem que se trata apenas disso, pois parece ser o assunto que provoca mais tensão com seus valores religiosos. E é precisamente com este tema que conseguimos evidenciar a força da religião nos temas transversais que podem ser discutidos em sala de aula. Este forma de raciocínio embasado na religião foi evidenciada quando citamos a sexualidade, gênero e a Teoria da Evolução como exemplos de tópicos que poderiam ferir religiosidade dos entrevistados ou de seus colegas. No CELQ, alguns ficariam ofendidos a depender do tema e outros não, mas um relato que partiu da maioria deles é que seus colegas estudariam os conteúdos sem que isto influencie nas suas opiniões formadas provenientes das bases religiosas, isto é, a Teoria da Evolução, por exemplo, teria serventia apenas para as avaliações disciplinares¹¹⁹; quanto ao aborto, uma explicação sobre sua relação com a saúde da mulher seria desconsiderado se comparada às perspectivas religiosas dos estudantes; e quanto à sexualidade e gênero, muitos negam o comportamento homossexual, e ainda que reiterem respeitar homossexuais, considera a constituição de família bíblica a única legítima.

Na EEVM, muito estudantes disseram que não haveria dificuldades em estudar algo que apresente explicações destoantes de sua religião, mas que os professores deveriam saber oferece-las de tal modo que não venha a ofender a crença de ninguém. Uma aluna disse que se ofenderia se, dependendo do tema, estaria contrariando as leis de Deus. Outra disse que estes temas não incidiriam de modo negativo em sua religiosidade, pois não há chances de alterar sua concepção de mundo.

Muitos alunos do CELQ e da EEVM consideraram que definir condutas e conceitos como certos ou errados sobre qualquer tema a partir das explicações religiosas não só é plausível como também é a forma que agem. Aqui, eles comentaram menos sobre seus colegas e mais sobre as formas que entendem o mundo. A rejeição aos valores religiosos como definidor de julgamentos foi maior no CELQ do que na EEVM, mas estiveram presentes, minoritariamente, em ambas as escolas. No entanto, disseram que devem respeitar as diferenças, isto é, mesmo tendo como legítimos valores religiosos para entender a diversidade e chegar a posições de negação, muito deles consideram ser imprescindível não praticar discriminação. É uma forma de entender a diferença muito comum entre os religiosos,

¹¹⁹ Muitos dos alunos, tanto do CELQ como da EEVM se confundem ao comentar sobre a Teoria da Evolução e do *Big Bang*. Dado que as teorias são distintas, em que uma explica a origem do universo e a outra descreve o processo de seleção natural das espécies – e não a origem da vida –, muitos alunos tendem a considerar que tudo se trata de um mesmo núcleo, apontando certo desconhecimento sobre temas fundamentais de disciplinas como Biologia, Ciências, Física e Química.

em que se nega a “prática” divergente da pregada pela religião, mas se aceita, no sentido de compaixão, o “indivíduo praticante”.

O grande efeito surtido da concepção de mundo apenas por uma perspectiva religiosa está na defesa da garantia de direitos humanos à todos. Após toda a discussão, propusemos duas perguntas finais, uma que questionava sobre o peso que a religião deveria ter nas decisões legislativas em relação a quaisquer temas, e outra questionando se eles tinham compreensão do que significava o conceito de laicidade ou o propósito de um Estado Laico.

Vale iniciar o tratamento das respostas pela última pergunta. Maioria dos alunos de ambas as escolas ou nunca ouviram nada a respeito sobre laicidade ou confessavam não compreender qual seu significado. Apenas um aluno no CELQ disse compreender o sentido de um Estado Laico, julgando-o pertinente, mesmo que difícil se materializar, dada as relações humanas que estão permeadas pela religião. Na EEVM as falas foram heterogêneas, onde alguns não tinham conhecimento do que significa, outros já tinham ouvido falar e apoiavam, além de uma terceira via, composta por dois alunos, onde disseram que Deus é importante tanto para a escola como para o país. Citamos um trecho que elucida esta última via:

“Eu acho que por um lado é certo [referindo-se a participação da religião no Estado], só que não pode se voltar para uma religião, tem que se voltar para os princípios de quase todas elas, das religiões mais influentes na região. Um exemplo, aqui no Brasil é muito forte a Igreja Batista, a Católica, a Congregação Cristã também. Eu acho que elas deviam ser mais olhadas ao Estado tomar decisões, porque todas essas religiões foram contra essa ideologia de gênero, por isso acho que deveriam se voltar mais para as religiões, e também para as outras, porque eu acho que nenhuma religião foi a favor disso” (Entrevista nº. 03 – EEVM).

Este último modo de contemplar a relação entre Estado e religiões, ainda que minoritário referente à pergunta sobre o significado de laicidade, faz-se mais presente quando se coloca interesses legislativos sob apreciação dos estudantes. Utilizando como exemplo a legalização do aborto e o casamento homoafetivo, 08 estudantes entrevistados da EEVM disseram que a religião deve ter peso considerável em decisões provenientes do Estado, cuja principal justificativa é que muitas leis postas em prática atualmente ferem os princípios religiosos. Os 04 alunos que discordaram, bem como todos os entrevistados do CELQ, afirmaram que a religião não pode ter participação, pois são várias e nunca se encerraria um acordo que atendesse todas as perspectivas incluídas nos debates.

Em síntese, as manifestações dos estudantes entrevistados indicam duas grandes constatações. A primeira, referente à realidade das escolas, é que tanto no CELQ como na EEVM as práticas religiosas ocorrem legitimadas pela gestão e aceitas pelo corpo docente; todas elas são predominantemente cristãs e divergem entre manifestações de origem católica ou evangélica; mesmo com uma pequena resistência de alguns docentes e a desaprovação de poucos alunos não há o impedimento destas ocorrências, mesmo no caso da EEVM que é uma escola pública e que, portanto, deveria assegurar de modo mais incisivo a garantia da laicidade. A segunda constatação é que mesmo a escola atendendo aos anseios de uma educação em direitos humanos, vários seriam os desafios para romper com concepções religiosas que fundamentam ações de intolerância em detrimento da alteridade, da diversidade e da pluralidade das formas de ser, agir e pensar.

As entrevistas dos alunos deixaram transparecer mais eficazmente a presença religiosa na escola, pois vários comentários dizem respeito a ações da gestão e dos professores que mostram como estes sujeitos – uma minoria, vale ressaltar – introjetam valores religiosos durante a docência, dissimulando valores que podem conflitar com aqueles que valorizam a dignidade humana e que combatem formas de discriminação e preconceito.

Os comentários dos alunos, de fato, não representam a totalidade da essência das escolas no que tange a relação com a religião, mas promoveram pistas à sua compreensão, especialmente quando descrevem fatos ocorridos nas duas escolas. Contudo, a nossa preocupação com algumas falas de estudantes que se remetem aos valores religiosos não podem ofuscar que muitos deles se colocaram favoravelmente à tolerância, isto é, a maioria, no momento da entrevista, julgou que é necessário comprometer-se em respeitar a diversidade humana. O fato é que à medida que intensificamos a pauta da entrevista, com temáticas evidentemente conflitantes com as posições religiosas, muitos alunos que em primeira instância se colocavam a favor da tolerância, tinham uma forma de lidar com alguns temas por meio de julgamentos religiosos mais fundamentalistas¹²⁰, numa tentativa de justificar seus preconceitos em relação a variados temas.

Concluída a exposição dos dados colhidos no CELQ e na EEVM, o próximo tópico procura interpretá-los a partir dos referenciais teóricos trabalhados nos capítulos anteriores, a

¹²⁰ O sentido do termo “fundamentalismo” empregado em todo trabalho diz respeito às concepções e comportamentos com base em escritos sagrados defendidos como únicas legítimas pelos religiosos. Isto é, não se trata do seu significado mais usual, muitas vezes empregado pela imprensa para se referir aos ataques terroristas islâmicos. O fundamentalismo aqui, portanto, é empregado a partir do conceito oferecido por Willaime (2012).

fim de apresentar uma compreensão sociológica desta presença religiosa nas escolas e suas implicações para uma educação em direitos humanos.

3.6 Algumas aproximações entre os referenciais teóricos e os dados empíricos levantados

Se tomarmos como fio interpretativo o que oferecemos sobre a Sociologia da Religião e os debates que comportam direitos humanos, Laicidade e Educação, o que foi constatado no CELQ e na EEVM corroboram para a afirmação de que há uma implicação significativa dos valores religiosos presentes na escola no tocante ao tratamento de temas de direitos humanos – ou transversais – potencialmente conflitantes com as disposições religiosas.

A princípio, a teoria da ação weberiana demonstra que as ações dos estudantes muitas vezes estão relacionadas aos seus valores religiosos, e pudemos entender alguns motivos ou intenções (MARIZ, 2011) que os atores sociais da escola possuem. Quando há a menção da importância de Deus nas escolas, ou quando, no caso CELQ, a diretora afirma que serão condicionados valores cristãos, ou quando docentes e alunos relacionam suas opiniões com os princípios do cristianismo, percebemos o significado religioso que isto nos oferece.

O que fica evidenciado, contudo, é que não apenas a religião condiciona as ações sociais das gestoras, professores e alunos. Com as entrevistas e questionários, percebemos que há uma série de formas de compreender vários temas em que múltiplos valores compõem o modo como os indivíduos agem.

Isto se remete as esferas de valor propostas por Weber que corroboram para refletir a respeito da racionalização das ações humanas, sobretudo em constante disputa entre as esferas. Conseguimos evidenciar a tensão proveniente das rejeições religiosas do mundo, em especial aquelas referentes às esferas erótica e intelectual. Prova disso é a importância que vários participantes da pesquisa concederam aos temas sexualidade, gênero, aborto e algumas negações de explicações científicas e sociológicas, sempre demonstrando que as religiões as quais eram adeptos tinham explicações divergentes e excludentes, negando, por exemplo, a homossexualidade ainda que, por outros motivos religiosos, tendiam a afirmar ser importante respeitar indivíduos homossexuais. Certamente evidencia-se um entrave provável a uma educação em direitos humanos, visto que as bases explicativas podem não ser assumidas pelos estudantes – cujas explicações provêm majoritariamente da esfera intelectual, nos termos weberianos –, dada a força que o sentido religioso possui na condução de suas vidas. Talvez, porque as próprias explicações científicas que atendem aos interesses da tolerância e a

dignidade humana podem se apresentar como ameaça à esfera religiosa, e isto contém os elementos que explicam a tensão observada nas escolas, ditas pelas diretoras e alunos.

É aqui que podemos apresentar as evidências que justificam, a partir de Weber (1974), o interesse da religião em monopolizar a educação dos jovens. Ora, quando promovemos o confronto entre as explicações religiosas e àquelas provenientes do escopo dos direitos humanos aos alunos, muito iniciaram suas falas dizendo que seguiam está ou aquela religião defendendo sua posição religiosa, outros afirmavam que jamais deixariam de seguir o que foi “ensinado desde criança” e outros, ainda, disseram que até compreenderiam outras explicações sobre temas conflitantes, mas que não surtiria efeito algum. As próprias diretoras também teceram comentários semelhantes, expondo até que “eram de outra geração”, e que por isso seria “difícil” aceitar algumas mudanças. Os exemplos quanto ao tratamento sobre gênero e sexualidade por parte da Diretora – CELQ, e do casamento homoafetivo pela Diretora – EEVM e Diretora Adj – EEVM evidenciam isto. Com estes exemplos, nos parece que os valores religiosos, quanto inculcados desde a infância dos agentes, permitem uma resistência a outras explicações de mundo que conflitem com doutrinas e dogmas, e com isto os valores religiosos podem vir a assumir certo protagonismo, especialmente nos temas em que há maior tensão entre direitos humanos e religião.

Também ficou evidente a hegemonia do cristianismo, talvez por conta de seu domínio do campo religioso brasileiro, no tocante a percentagem de adeptos cristãos independentemente das igrejas existentes, se católica, evangélica e/ou outras denominações cristãs. Em Amambai fica evidenciado esta força, quando se constata uma quantidade elevada da população indígena e uma representação desproporcional das religiosidades tradicionais destes povos, explicado, talvez, pela relação exegética entre as religiões étnicas e de caráter universal (PIERUCCI, 2006). O município também oferece exemplos de como há um interesse entre os campos político e religioso, sobretudo pelas parcerias firmadas e a abertura indiscriminada de apoio do poder executivo e legislativo em ações religiosas que põem em dúvida a efetivação da laicidade e a garantia da tolerância em matéria religiosa.

Esta supremacia cristã se evidencia também nas escolas pesquisadas, onde os relatos das diretoras, especialmente por gerirem as escolas, demonstram a facilidade das disposições cristãs permearem o cotidiano escolar. A justificação das orações na escola, visto como algo complacente, além dos espaços para o proselitismo, tanto no CELQ como na EEVM, é uma forma de compreender que os profissionais de educação naturalizam as práticas religiosas, as incluindo numa espécie de *modus operandi* das disposições escolares. Não há dúvidas que o

habitus destas escolas, isto é, as disposições que compõem os esquemas de ação dos agentes, contempla a religiosidade dominante. A naturalização das orações é, neste sentido, evidência cabal de um *habitus* que contém elementos religiosos.

O mesmo espaço para representantes religiosos não cristãos ou até mesmo aqueles distintos dos grupos católico e evangélico não estão incluídos, relegando-os a participações onde não está abarcada a preocupação com “valores”, isto é, na visão da gestão apenas padres ou pastores, em ambas as escolas, detêm o prestígio para oferecer explicações do mundo pertinentes aos estudantes. Desproporcionalmente, religiões de matriz africana, a exemplo da EEVM, possuem espaço, incluso seus representantes, no tocante à exposição de uma “religião ou cultura diferente”, sem que estes religiosos sejam considerados aptos como os líderes cristãos para tratar de preocupações que “justificam” a participação religiosa no processo de formação dos estudantes.

Não obstante isto não significa uma defesa a participação de todas as religiosidades para o tratamento de temas específicos em escolas. O que queremos enfatizar é a diferenciação de legitimidade que as religiões possuem, especialmente as cristãs em detrimento às demais religiões e religiosidades. A título de exemplo, até os temas mais corriqueiros que podem ser propostos como palestra em escolas, como o amor, a fraternidade, a vida, o respeito, enfim, temas abstratos e abertos o suficiente para que qualquer indivíduo se considere capaz de discorrer algumas palavras, terá como palestrante os padres ou pastores, escolhidos pela direção, aceitos pelo corpo docente e apreciados pelos alunos. Já um pai de santo, um pajé ou um rabino, neste sentido, não representa uma autoridade confiável, ainda que possam ser elementos importantes numa “feira cultural”.

Aqui os conceitos de “Campo” e de *habitus* de Bourdieu nos ajudam a compreender o que ocorre na escola em matéria religiosa. O campo religioso, como já apresentado, pode destituir outras religiões como desprovidas de um *status* de religião, consideradas como profecia ou práticas mágicas. O *habitus* como esquemas internalizados de ação são as condições de disputa dos agentes nos campos, incluindo aqui o educacional ou escolar. Portanto, o cenário das duas escolas demonstra que o campo religioso exerce sua disputa até mesmo nestes espaços, por meio das interações entre os agentes cujo *habitus* define de modo intrínseco os valores detentores de prestígio que fundamentam a legitimidade de quem domina o campo em questão. Se tanto no CELQ como na EEVM a prática das orações é comum nas primeiras séries, é bem provável que novos docentes acabem por aderir a esta prática, reproduzindo, como natural, a dominação religiosa cristã nos aspectos mais latentes

que compõem a conjuntura da escola. A religião e os limites de sua manifestação sequer é questionada ou posta como pauta, pois não é percebida como um objeto a ser discutido, visto que são práticas legítimas, ou porque “não faz mal a ninguém” ou porque “a maioria é cristã”, conforme destacado nas falas das diretoras.

Daí que todos aqueles, professores, alunos ou quaisquer interessados em rever a hegemonia religiosa na escola, são considerados subversivos à ordem, pois ao promoverem a discórdia, estão agindo contrariamente ao *habitus* escolar, fundamentalmente aceito, dado os campos e seus esquemas de dominação. Os alunos e professores que se expressaram contrários às práticas religiosas na escola são prova disso. Como muitos dos que apontaram a presença cristã não serem adeptos do cristianismo, apenas eles puderam oferecer maiores explicações das práticas religiosas na escola, ou seja, é percebido por aqueles que não compartilham os mesmos valores religiosos que são prestigiados de diversas formas no espaço escolar. Os demais docentes e estudantes vislumbram as condutas religiosas na escola como “naturais”, sem questionar suas implicações, que inclusive são maioria, isto é, são o sustentáculo da dominação religiosa, mesmo com seus limites, nas escolas pesquisadas.

Não desconsideramos o caráter dialético que a religião pode apresentar. No entanto, muito do que vimos nas escolas demonstram os limites que uma proposição tolerante pela via religiosa pode oferecer. O discurso de tolerância religiosa é utilizado no sentido da legitimação de uma religião específica, ou seja, ao fazer a defesa dos valores religiosos mais abstratos, há o interesse, que pode até mesmo ser despercebido pelo agente, de legitimar uma religião na escola. Exemplo disso é que a defesa das práticas cristãs pelas duas diretoras se respalda na apreciação do amor, compaixão e respeito, isto é, elementos que quaisquer prerrogativas de tolerância podem abarcar, inclusive as não religiosas. No entanto, ao tratarmos concretamente do que essas sentenças morais propõem, enfocando a discussão sobre gênero e casamento homoafetivo, os valores religiosos mais se opõem do que atendem a tolerância. Portanto os entraves da promoção da dignidade humana a partir da religião no CELQ e na EEVM ficam claros no momento em que se apresentam interesses conflitantes com a religião dominante.

Ao mesmo tempo em que é possível problematizar a presença religiosa na escola, atentando para seus efeitos numa educação em direitos humanos, podemos demonstrar como outros vieses interpretativos podem surtir efeito em prol da dignidade humana. Afirmamos isto porque nas entrevistas das diretoras e estudantes, bem como nos questionários dos docentes, foi possível perceber que à medida que os valores religiosos não aparecem como

produtora de sentido das falas e ações, tem-se maior sintonia entre os julgamentos emitidos e a perspectiva dos direitos humanos. Portanto, longe estamos de dizer que ambas as escolas não oferecem proposições que atendem o respeito à tolerância e a diversidade, seja ela qual for. Pelo contrário, com os dados empíricos pudemos verificar muitas ações e posicionamentos interessantes a uma escola que almeja um comprometimento com a alteridade, mas que encontra possibilidades de tensão especialmente quando os valores fundamentalistas religiosos podem ser contrariados. Até mesmo estudantes que de início fizeram comentários positivos em relação a assuntos tratados, como sexualidade, gênero e casamento gay, retroagiram quando o elemento religioso foi considerado para opinar sobre estes temas. As dúvidas entre quais explicações escolher, se religiosas ou científicas, em que muitos aderem à religião em que são adeptos mesmo considerando relevantes as conjecturas provenientes dos direitos humanos também são uma forma de compreender este fenômeno.

As disposições de laicidade, que deveriam atender a perspectiva dos direitos humanos no tocante a diversidade religiosa nas escolas, se mostram pouco eficazes. Isto porque as diretoras e professores, sob o manto da defesa da laicidade escolar, não evitam que a hegemonia cristã componha as práticas no cotidiano. A noção de diversidade religiosa que estes indivíduos possuem explica isto, pois muitos deles, ao defender que a escola oferece espaço para todas as religiões, acabam por considerar nesta inclusão apenas as cristãs, até mesmo os conflitos religiosos são lembrados, na maioria das vezes, somente entre católicos e evangélicos. A diversidade que a laicidade engloba para eles, neste sentido, é uma diversidade cristã, e o restante das religiões, como expusemos a partir da ilegitimidade produzida pelo campo religioso e pelo *habitus* escolar, justifica porque outras religiosidades de matrizes distintas do cristianismo não são abrangidas.

A laicidade, contudo, não deve ser considerada como um elemento inoportuno às escolas. O que percebemos é que suas disposições quanto ao impedimento do proselitismo religioso pode evitar, em grande medida mas sem atingir uma totalidade, a participação massiva e evidente das religiões dominantes, dado que outras religiosidades jamais alcançariam esta possibilidade. Ainda que não impeça a dissimulação religiosa dominante no cotidiano escolar, a laicidade evita que a escola ofereça indiscriminadamente o espaço para que grandes religiões possam angariar êxito na exposição de suas doutrinas e dogmas. Tendo como base as falas provenientes das escolas, é provável que cultos ou manifestações expressivas de fé sejam aceitas e realizadas tanto no CELQ como na EEVM. Ainda assim, o

espaço das práticas rotineiras se mostram indispensáveis à atuação religiosa e promoção de seus valores nestas instituições.

Este panorama revela muitos desafios para uma educação em direitos humanos, seja na forma como diversos temas serão tratados, seja até mesmo no modo como a escola comportará a diversidade religiosa sem que uma religião seja mais valorizada que outras, e sem que religiões acabem por ser objeto de discriminação. Como vimos pelos relatos e opinião dos três grupos de pessoas pesquisados, é possível compreender certa rejeição a temáticas conflitantes com valores religiosos, uma apreciação considerável dos valores cristãos e a rejeição, evidentemente por uma parcela de alunos, de outras religiosidades. Esta conjuntura oferecerá resistência à apreciação de pautas diametralmente opostas às concepções fundamentalistas religiosas, isto é, não se trata apenas de incluir na matriz curricular temas transversais ou temáticas de direitos humanos, sem ao menos constatar que possivelmente o docente responsável terá resistência a tratar daquilo de modo a contribuir para a tolerância e a dignidade humana, e ainda assim, mesmo que haja o oferecimento pleno destas temáticas, há de se considerar os esquemas interpretativos permeados por valores religiosos dos estudantes, que até mesmo justificam a rejeição do outro com implicações possivelmente públicas, visto que muitos alunos da EEVM se opuseram às garantias de direitos humanos às minorias, por exemplo.

Em vista da análise sociológica da religião nas escolas pesquisadas aqui proposta, acreditamos que esta seja a síntese do resultado mais proeminente que podemos oferecer: existe uma implicação expressiva dos valores religiosos nas escolas que pode abarcar as ações gerenciais, docentes e discentes, dados os esquemas de reprodução e dominação que incluem a dissimulação intolerante religiosa no âmbito educacional, repercutindo, majoritariamente de modo prejudicial, no tratamento de temáticas intrínsecas a uma educação em direitos humanos, que não apenas valorize a tolerância, o respeito à diversidade e ao reconhecimento da diferença, mas também que possa garantir, na prática, a garantia desses direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar de que modo a presença religiosa nas escolas investigadas interfere nas pautas relacionadas aos direitos humanos, e mesmo que consideremos tê-lo atingido, longe estamos de ter produzido uma análise que esgota as possibilidades de novas investigações, seja nas próprias escolas pesquisadas ou em diferentes abordagens da temática.

Nessa perspectiva, buscamos apresentar dados convincentes sobre a presença religiosa na escola, expondo suas implicações para uma educação em direitos humanos. As escolas oferecem bons motivos para refletir os impactos que a religião oferece quando se propõe iniciativas para a promoção da tolerância.

Não seria correto afirmar que as escolas estão no extremo de uma promoção proselitista de valores religiosos, e é justamente por este motivo que este trabalho pode contribuir de alguma maneira. No momento em que se percebe uma recusa oficial dos valores estritamente religiosos nas escolas, mais evidente na EEVM em relação ao CELQ, temos uma impressão inicial de que as escolas não oferecem, em nenhuma circunstância, a possibilidade de inculcar os valores religiosos no cotidiano escolar. Entretanto, esta conclusão inicial se mostrou equivocada quando se colocam em contraste com os diversos fenômenos observados em ambas as escolas cuja religião detém uma “notável presença dissimulada”.

É na negação da participação das religiões para fins religiosos em eventos oficiais e na afirmação dos princípios da laicidade – ainda que seu conceito e princípios não sejam citados – que as escolas, por intermédio da legitimação da gestão, camuflam, mesmo que não intencionalmente, valores e práticas religiosas que por vezes podem ser excludentes. As orações cristãs, as falas dos professores sobre Deus, o questionamentos quanto às outras perspectivas dos alunos sobre religião, as sentenças sobre assuntos inerentes à sexualidade e gênero, todos realizados cotidianamente, são ações que ocorrem na escola e importunam a efetividade da laicidade e a educação em direitos humanos, e por isso merecem especial atenção.

A naturalização das práticas religiosas na escola pode proporcionar intolerância, discriminação e a monopolização da escola por religiões hegemônicas, em detrimento à diversidade religiosa. No momento em que se considera legítimo os valores religiosos na escola, mesmo que dissimulados, a formação dos estudantes pode ficar comprometida, principalmente quando os temas transversais e demais pautas relacionadas aos direitos

humanos forem oferecidos, dado que as orientações de sentido religiosas compõem os modos de interpretação dos estudantes. Não bastando às implicações externas à escola que a religião pode oferecer para o exercício da tolerância, temos o agravamento da situação quando há a aceitação que docentes e alunos manifestem-se em prol de uma crença específica, sobretudo contrariando perspectivas humanísticas de respeito à diversidade.

Quando a gestão, tanto da EEVM e do CELQ, relatam que os líderes religiosos podem contribuir para o tratamento de “valores” ou quando apontam que há contribuições em práticas religiosas para a promoção do respeito, temos uma clara evidência de que as escolas estão perdendo seu sentido. A ética compõe o escopo de uma educação em direitos humanos e em nenhuma circunstância poderia ser cabível destinar o compromisso destas questões a atores externos à escola, muitas vezes alheios aos objetivos educacionais comprometidos com a dignidade da pessoa humana. Este vazio que a escola pode apresentar é preenchido com a ação de instituições religiosas, que como pudemos observar diante das várias tensões existentes, podem reproduzir valores e sentenças intolerantes às minorias que historicamente foram oprimidas pelo fundamentalismo religioso.

Há uma diferença fundamental entre a EEVM e o CELQ, pois a primeira é pública e a segunda é particular. Contudo, isto não impediu que nas duas escolas fosse identificada a presença religiosa, muitas vezes com fenômenos semelhantes. Algumas diferenças ocorreram, como uma maior defesa da religiosidade cristã para a escola pela Diretora – CELQ em relação às gestoras da EEVM, e a afirmação da importância dos valores religiosos de modo mais enfático pelos estudantes da EEVM se comparados aos do CELQ, mas nada que possa distinguir as escolas em termos da constatação da influência religiosa. O único quesito aqui é que o CELQ possui maior autonomia que a EEVM para a manifestação religiosa, dado que a laicidade, conforme a LDBEN em vigor, deve ser um eixo orientador das escolas públicas. Porém nossa análise não se coloca apenas no limite das disposições do Estado laico, pois percebemos que isto não foi o bastante para o impedimento de ações intolerantes religiosas na escola pública, e tampouco seria no CELQ caso ela adotasse oficialmente este princípio. O fato é que a laicidade pode ser um instrumento efetivo para impedir que a educação em direitos humanos seja ofuscada pelos princípios e valores religiosos, mas sem que se consiga um êxito completo nesta empreitada, dado que o cotidiano escolar, bem como alguns eventos, comprovam seus limites.

Portanto, se consideradas a abertura que por vezes as escolas oferecem às instituições religiosas, com a justificativa de que não se trata de uma participação dessa ou daquela igreja

específica, mas da promoção de valores que englobam todas as religiões cristãs, juntamente com as práticas cotidianas que valorizam uma religião particular, qual seja, o cristianismo, temos, por parte das escolas, uma noção equivocada de diversidade religiosa e uma “dissimulação intolerante” que prejudicará a concretude das escolas como um espaço plural e tolerante.

Uma de nossas sugestões é que a formação dos professores deve ser considerada para evitar que futuros profissionais da educação acabem por não compreender que o espaço da escola não deve ser confundido como local de manifestação religiosa, seja ela qual for. Para ficar com apenas dois exemplos, nos cursos de Pedagogia, dever-se-ia deixar evidente aos acadêmicos que atividades, datas comemorativas e orações não devem prestigiar uma religião específica, visto que seria uma forma de evitar uma correlação entre escola e religião desde a Educação Infantil. Em conjunto, nesta e nas demais licenciaturas deveriam ser oferecidas disciplinas ou conteúdos específicos sobre laicidade, direitos humanos, diversidade e tolerância/intolerância religiosa, para que sejam potencializados os argumentos provenientes da academia em detrimento as noções religiosas fundamentalistas. Acreditamos, dada à naturalização das ações religiosas pelas diretoras e professores das escolas pesquisadas na atuação docente, que a carência de discussões sobre religião na formação acadêmica pode oferecer prejuízos para os espaços escolares e a educação em direitos humanos.

Além disso, também concordamos com Cunha (2013) a respeito da responsabilidade que os conselhos e secretarias municipais e estaduais de educação podem possuir no tocante à presença religiosa nas escolas. Um exemplo claro disto foram os conteúdos questionáveis incluídos na disciplina de Biologia pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, abrindo legalmente um espaço para discussão de contos bíblicos que jamais poderiam, na perspectiva da ciência biológica, ser considerados conteúdos pertinentes para a formação escolar dos estudantes.

Concluimos, finalmente, ressaltando que justamente no momento em que finalizamos a presente dissertação, podemos demonstrar como a relação entre política e religião pode comprometer uma educação comprometida com os direitos humanos. A Câmara Municipal de vereadores da capital do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, acaba de aprovar uma Lei que impede que professores discorram sobre sexualidade, gênero e política nas escolas do município¹²¹. Vários professores estão se opondo a lei já aprovada, inclusive com a

¹²¹ Referimo-nos à Lei nº. 8.242/2016, cuja ementa “determina a afixação de cartazes nas salas de aula das instituições de educação básica pertencentes ao sistema municipal de ensino e dá outras providências”. A

realização de protestos questionando as reais intenções da aprovação por parte dos vereadores. O futuro nos dirá se a Lei permanecerá em vigor ou não, e se realmente a religião deixará de ser apenas uma possível “dissimulação intolerante” para firmar-se como dispositivo legal, neste caso.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 86, pp. 5-20, 2010.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto: 2008.

ALMEIDA, Tânia M. C. de; BANDEIRA, Lourdes M.; O aborto e o uso do corpo feminino na política: a campanha presidencial brasileira em 2010 e seus desdobramentos atuais. **Cadernos Pagu**, s/v, n. 41, pp. 371-403, 2013.

ALMEIDA, Lenides R. da S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Inter-Ação**, vol. 30, n. 1, pp. 139-155, 2005.

Amambai recebe projeto “Uma Semana pra Jesus”. **A Gazeta: O Jornal Do Cone Sul**. Edição 1592, Amambai, sexta-feira, 10 de julho de 2015.

ANDRADE, Paulo F. C. de. As religiões no Brasil e o Censo de 2010: notas em torno do artigo *números e narrativas*, de Clara Mafra. **Debates do NER**. vol. 14, n. 24, pp. 93-98, 2013.

ARRIBAS, Célia. Pode Bourdieu contribuir para os estudos em Ciências da Religião?. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, vol. 15, n. 2, p. 483-513, 2012.

AZEVEDO, Fernando de; [et al]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BIRMAN, Patrícia. Percursos afro e conexões sociais: negritude, pentecostalismo e espiritualidades. *In*: TEIXEIRA, Fuastino; MENEZES, Renata (Orgs.). **As religiões no Brasil: continuidades e rupturas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

_____. Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática. Reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era de direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2015.

BRASIL. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. **Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**: Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

CAMURÇA, Marcelo A. A realidade das religiões no Brasil no Censo do IBGE-2000. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. **As religiões no Brasil: continuidades e rupturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera M. F. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade e Cultura**, vol. 16, n. 2, pp. 309-314, 2013.

_____. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CARVALHO, José S. F. de. Direitos humanos, formação escolar e esfera pública. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CARVALHO FILHO, Juarez L. de. Religião, Educação e Economia em Max Weber. **Civitas**. vol. 14, n. 3, pp. 540-555, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. *In: Deslauriers, Jean-Pierre et al. A pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIPRIANI, Roberto. **Manual de sociologia da religião**. São Paulo: Paulus, 2007.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CORSINO, Patricia ; BRANCO, Jordanna C. O Ensino Religioso na Educação Infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 01, n. 2, pp. 01-19, 2006.

CUNHA, Luiz A. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pro-Posições**, vol. 25, n. 1 (73), pp. 141-159, 2014.

_____. **Educação e religiões: a descolonização religiosa na escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

_____. A educação na Concordata Brasil-Vaticano. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 106, pp. 263-280, 2009.

CUNHA, Luiz A.; OLIVA, Carlos E. Sete teses equivocadas sobre o Estado laico. *In: Conselho Nacional do Ministério Público. Ministério Público em Defesa do Estado Laico*. Brasília: CNMP, 2014.

CUNHA, Luiz A.; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, vol. 38, n. 04, pp. 849-864, 2012.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In: Deslauriers, Jean-Pierre et al. A pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

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

_____. Diversidade cultural nos livros de ensino religioso. *In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

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

DUARTE, Graciana A.; OSIS, Maria J. D.; FAÚNDES, Anibal; SOUSA, Maria H. de. Aborto e legislação: opinião de magistrados e promotores de justiça brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, vol. 44, n. 03, pp. 01-15, 2010.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FAISTING, André L. A trajetória do programa nacional de direitos humanos: avanços e resistências. **Composição: Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. vol. 09, n. 17, 2015.

_____. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos. **Videre**, vol. 2, n. 3, pp. 83-100, 2010.

FERNANDES, Felipe B. M. Assassinatos de travestis e “pais de santo” no Brasil: homofobia, transfobia e intolerância religiosa. **Saúde em Debate**, vol. 37, n. 98, pp. 485-492, 2013.

FISHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

_____. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**, vol. 11, n. 20, pp. 67-77, 2001.

FRANK, André G.; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. **Lua Nova**, s/v, n. 17, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GIGANTE, Lucas C. A sociologia da religião de Max Weber: santificação da vida dentro de ordens políticas, econômicas e sociais. **Estudos Sociológicos**. vol. 18 n. 34, pp.135-151, 2013.

GIUMBELLI, Emerson. Em busca de narrativas de diversidade. **Debates do NER**. vol. 14, n. 24, pp. 59-75, 2013.

_____. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. **Religião e Sociedade**, vol. 28, n. 2, pp. 80-101, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Rafael B. A candidatura de Pastor Everaldo nas eleições presidenciais de 2014 e as metamorfoses do discurso político evangélico. **Debates do NER**, vol. 16, n. 27, pp. 323-348, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.902, de 5 de novembro de 2004**: Dispõe sobre a obrigatoriedade de manutenção de exemplares da Bíblia Sagrada, tanto nas edições católicas como nas evangélicas, revistas e atualizadas, nos acervos das bibliotecas e das unidades escolares públicas do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 5 de novembro de 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010.

JOHNSON, Guillermo A. Os alicerces das políticas públicas: adversidades da universalização. *In*: FAISTING, André L.; FARIAS, Marisa de F. L. de. **Direitos humanos, diversidade e movimentos sociais: um diálogo necessário**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

LACERDA, Gustavo B. de. Sobre as Relações entre Igreja e Estado: conceituando a laicidade. *In*: Conselho Nacional do Ministério Público. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**. Brasília: CNMP, 2014.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, vol. 11, n. 30, pp. 55-65, 1997.

LEÃO, Rodrigo A. Teoria sociológica clássica: o fenômeno religioso em Durkheim, Marx e Weber. **Revista Brasileira de História das Religiões**, vol. 8, n. 22, pp. 09-23, 2015.

LIMA, Aline P. **O Uso da Religião como Estratégia Moral em Escolas Públicas e Privadas de Presidente Prudente**. 2008. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP, Campus de Presidente Prudente.

LOPES, Ana Maria D. A era dos direitos de Bobbio: entre a historicidade e a atemporalidade. **Revista de Informação Legislativa**, vol. 48, n. 192, 2011.

LOREA, Roberto A. Acesso ao aborto e liberdades laicas. **Horizontes Antropológicos**, vol. 12, n. 26, pp. 185-201, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUNA, Naara. Aborto no Congresso Nacional: o enfrentamento de atores religiosos e feministas em um Estado laico. **Revista Brasileira de Ciência Política**, s/v, n. 14, pp. 83-109, 2014.

LUNARDI, Giovanni. A fundamentação moral dos direitos humanos. **Revista Katálysis**. vol. 14, n. 2, pp. 201-209, 2011.

MAFRA, Clara. Números e narrativas. **Debates do NER**. vol. 14, n. 24, pp. 13-25, 2013.

MALACARNE, Vilmar. Ciência e Religião na fala dos Professores de Química, Física e Biologia. **Cadernos de Educação**, n. 33, pp. 81-101, 2009.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**, 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARIANO, Ricardo. Mudanças no campo religioso brasileiro no Censo 2010. **Debates do NER**. vol. 14, n. 24, pp. 119-137, 2013.

_____. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas**, vol. 11, n. 02, pp. 238-258, 2011.

MARQUES, Luis E. R. **Gerações de direitos: fragmentos de uma construção dos direitos humanos**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

MARIZ, Cecília L. A sociologia da religião de Max Weber. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **Sociologia da religião: enfoques teóricos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio**. Campo Grande, 2012.

MENDONÇA, Erasto F. Prefácio. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

MIGUEL, Luis F. Bourdieu e o “pessimismo da razão”. **Tempo Social**, vol. 27, n. 1, pp. 197-216, 2015.

MINAYO, Maria C. de S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Ação direta de inconstitucionalidade 5.256/MS**. Nº. 143.958/2015-AsJConst/SAJ/PGR. Procuradoria-Geral da República, Brasília, 03 ago. 2015. Disponível em <<http://www.pgr.mpf.br/>>. Acesso em 15 mar. 2016.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. **Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções**, 1981. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 06 out. 2015.

_____. **Declaração de princípios sobre a tolerância**, 1995. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em 06 out. 2015.

NICOLAU, Jairo. Determinantes do voto no primeiro turno das eleições presidenciais brasileiras de 2010: uma análise exploratória. **Opinião pública**. vol. 20, n. 3, pp. 311-325, 2014.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Pedro R. de. As religiões no Censo 2010: uma reflexão. **Debates do NER**. vol. 14, n. 24, pp. 99-107, 2013.

OLIVEIRA, Pedro A. R. de. A teoria do *trabalho religioso* em Pierre Bourdieu. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **Sociologia da religião: enfoques teóricos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Arilson S. de. Desvendando a religião e as religiões mundiais em Max Weber. **Horizonte**, v. 7, n. 14, 2009.

ORO, Ari P.; CARVALHO JÚNIOR, Erico T. de. Eleições gerais de 2014: religião e política no Rio Grande do Sul. **Debates do NER**, vol. 16, n. 27, pp. 145-171, 2015.

ORO, Ari P. A laicidade no Brasil e no ocidente: algumas considerações. **Civitas**, vol. 11 n. 2 pp. 221-237, 2011.

PEREIRA, Jacira H. do V.; NISHIMOTO, Miriam M. Homogeneização religiosa, proselitismo e ameaças ao estado laico: ensino religioso em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul. **Notandum**, s/v, n. 28, pp. 81-90, 2012.

PIERUCCI, Antônio F. **O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber**. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. Cadê nossa diversidade religiosa? Comentários ao texto de Marcelo Camurça. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. **As religiões no Brasil: continuidades e rupturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. Eleição 2010: Desmoralização eleitoral do moralismo religioso. **Novos Estudos – CEBRAP**, vol. 89, pp. 05-16, 2011b.

_____. Religião como solvente – uma aula. **Novos Estudos – CEBRAP**. s/v, n.75, pp. 111-127, 2006.

_____. “Bye bye, Brasil” – O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. **Estudos Avançados**, vol. 18, n. 52, pp. 17-28, 2004.

_____. Sociologia da Religião: área impuramente acadêmica. In: MICELI, Sérgio.. (Org.). **O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS, 1999, vol. 02, p. 237-287.

_____. Secularização em Max Weber: da contemporânea serventia de voltarmos a acessar aquele velho sentido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 13, n.37, p. 43-73, 1998.

_____. Reencantamento e dessecularização: A propósito do autoengano em sociologia da religião. **Novos Estudos. CEBRAP**, s/v, n. 49, p. 99-117, 1997.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 124, pp. 43-55, 2005.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: Deslauriers, Jean-Pierre *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PROCÓPIO, Carlos E. P. Quando a religião fica perto da política: o caso dos candidatos apoiados pelo catolicismo carismático nas eleições de 2014 no Brasil. **Debates do NER**, vol. 16, n. 27, pp. 199-232, 2015.

RABENHORST, Eduardo. O que a filosofia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Tempo da Ciência**, vol. 15, n.30, pp. 59-72, 2008.

RINCK, Juliano A. Laicidade do Estado brasileiro: a necessidade da construção de um diálogo intercultural no campo religioso. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, vol. 02, n. 02, pp. 193-211, 2015.

RIOS, Roger R. Por um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, vol. 12, n. 26, pp. 71-100, 2006.

ROSADO-NUNES, Maria J. Direitos, cidadania das mulheres e religião. **Tempo Social**, vol. 20, n. 2, pp. 67-81, 2008.

RUA, M. das G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. *In*: RUA, M. das G.; CARVALHO, M. I. V. (Org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SANTOS, Deyse L. de J. **Aluno “Santo” X Escola Laica: Avanços e Retrocessos no Trabalho com a Cultura Negra**. Anais de III Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. *IN*: Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR) v. 3, n.9, jan/2011

SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

SCHLUCHTER, Wolfgang. **O desencantamento do mundo: seis estudos sobre Max Weber**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

SELL, Carlos E. **Max Weber e a racionalização da vida**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Racionalidade e racionalização em Max Weber. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 27, n. 79, pp. 153-172, 2012.

SETTON, Maria da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu – uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação**. s/v, n. 20, 2002.

SEVERINO, Antônio J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 1, n. 1 pp. 31-49, 2007.

SILVA, Caio S. F. da; LAVAGNINI, Taís C. ; OLIVEIRA, Rosemary R. **Concepções de alunos do 3 ano do Ensino Médio de uma escola pública de Jaboticabal - SP a respeito de Evolução Biológica**. *In*: VII ENPEC - VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação

em Ciências, 2009, Florianópolis. Anais VII ENPEC - VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

SILVA, Artur S. da. Leitura sociológica dirigida à educação em direitos humanos. Sobre a possibilidade da não ortodoxia nos direitos humanos. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

SILVA, Clemildo Anacleto da. Intolerância religiosa e tradição judaico-cristã. *In*: SILVA, Clemildo A. da; RIBEIRO, Mario B. **Intolerância religiosa e direitos humanos: mapeamentos da intolerância**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2007a.

SILVA, Vagner G. da. Transes em trânsito – continuidades e rupturas entre neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras. *In*: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Orgs.). **As religiões no Brasil: continuidades e rupturas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. (org.). **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no capoeiro afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007b.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez: 2013.

_____. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, André R. de. A livre religiosidade e a compulsória ciência do sociólogo da religião. **Contemporânea**. vol. 5, n. 2, pp. 309-325, 2015.

SOUZA, Jessé. Homem, cidadão: ética e modernidade em Weber. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. s/v, n. 33, 1994.

STEFANO, Roberto D. Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina. **Quinto Sol**. vol. 15, n. 1, pp. 01-32, 2011.

TADVALD, Marcelo. A reinvenção do conservadorismo: os evangélicos e as eleições federais de 2014. **Debates do NER**, vol. 16, n. 27, pp. 259-288, 2015.

TEIXEIRA, Faustino. Os dados sobre religiões no Brasil em debate. **Debates do NER**. vol. 14, n. 24, pp. 77-84, 2013.

TREVISAN, Janine. Pentecostais e movimento LGBT nas eleições presidenciais de 2014. **Debates do NER**, vol. 16, n. 27, pp. 289-321, 2015.

VAIDERGORN, José. Cidadania e direitos humanos na formação universitária. **Cadernos Cedex**, vol. 30, n. 81, pp. 253-256, 2010.

VITAL DA CUNHA, Christina; LOPES, Paulo V. L. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

ZEPEDA, José de J. L. Secularização ou ressacralização? O debate sociológico contemporâneo sobre a teoria da secularização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 25 n. 73, pp. 129-141, 2010.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Covilhã: Luso Sofia, 2010.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. Religião. In: WEBER, Max. **Ensaios de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

WILLAIME, Jean-Paul. **Sociologia das religiões**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

WOLKMER, Antonio C. O que a história tem a dizer sobre educação em direitos humanos. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

FONTES DOCUMENTAIS

COLÉGIO CELQ (CELQ). **Projeto Político Pedagógico**. Amambai-MS, 2013.

ESCOLA ESTADUAL VESPASIANO MARTINS (EEVM). **Projeto Político Pedagógico**. Amambai-MS, 2015.

APÊNDICES

Questionário de Pesquisa (Corpo Docente)

Olá! Meu nome é Vitor, sou mestrando em Sociologia pela UFGD e estudo temas que envolvem a educação. Com as respostas deste questionário poderei dar sequência à minha pesquisa, cujo objetivo é analisar os pontos de vista de professores, diretores e alunos sobre alguns temas que são discutidos no espaço escolar. Neste sentido, ao responder o questionário você estará contribuindo grandemente para compreendermos uma parcela da realidade da educação em nosso município. Em vista disso peço, encarecidamente, sua participação.

Não é necessário inserir seu nome. O intuito da pesquisa não é identificar pessoas, mas sim compreender um pouco mais sobre a realidade escolar.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!

Iniciemos com perguntas sobre alguns temas de educação. Em cada questão, assinale uma alternativa de acordo com seu ponto de vista. Há questionamentos na frente e no verso das folhas.

01- A escola deve abordar temas relacionados aos direitos humanos nas aulas durante o período escolar. Sobre essa afirmação você:

- () 1. Concorda plenamente
 () 2. Concorda em partes
 () 3. Discorda em partes
 () 4. Discorda plenamente

02- Na disciplina que ministro é possível inserir temas transversais ou relacionados aos direitos humanos. Quanto a essa afirmação, você:

- () 1. Concorda plenamente
 () 2. Concorda em partes
 () 3. Discorda em partes
 () 4. Discorda plenamente

03- Sou favorável à realização de eventos, reuniões ou propostas de projetos para discutir temas transversais ou relacionados aos direitos humanos. Como avalia essa afirmação?

- () 1. Concordo plenamente
 () 2. Concordo em partes
 () 3. Discordo em partes
 () 4. Discordo plenamente

04- Discussões sobre sexualidade (homossexualidade e homofobia, por exemplo), racismo, sexismo (por exemplo, preconceito) e intolerância religiosa devem ser realizadas na escola, não havendo limites para esses assuntos no espaço escolar. Sobre isso você:

- () 1. Concorda plenamente

- () 2. Concorda em partes
 () 3. Discorda em partes
 () 4. Discorda plenamente

05- Há a prevalência de uma religião específica na escola em que sou professor/a. Sobre essa afirmação você:

- () 1. Concorda plenamente
 () 2. Concorda em partes
 () 3. Discorda em partes
 () 4. Discorda plenamente

Se houver uma religião prevalente, qual é ela?

06- Na sua escola, há a realização de orações em sala de aula ou, por exemplo, no momento cívico?

- () Sim () Não

O que pensa sobre a realização de orações na escola?

- () 1. Concordo plenamente
 () 2. Concordo em partes
 () 3. Discordo em partes
 () 4. Discordo plenamente

07- A escola por ser um ambiente que agrega várias pessoas que possuem vários pontos de vista, torna-se um espaço plural, o que pode incidir também na ocorrência de alunos e professoras de diferentes religiões, ou alguns que talvez não professem nenhuma. Portanto, a escola deve abrigar diferentes religiosidades, onde todos podem manifestar sua crença ou descrença. Quanto a isso você:

- () 1. Concorda plenamente
 () 2. Concorda em partes
 () 3. Discorda em partes
 () 4. Discorda plenamente

08- A escola é um espaço interessante para discutir a diversidade de religiões. Quanto a isso você:

- () 1. Concorda plenamente
 () 2. Concorda em partes
 () 3. Discorda em partes
 () 4. Discorda plenamente

09- Quando a escola aborda algum tema polêmico, como sexualidade, questões sobre diversidade religiosa e ensino da teoria da evolução, ela pode ferir a religiosidade de seus alunos ou professores. Qual seu ponto de vista sobre essa afirmação?

- () 1. Concordo plenamente
 () 2. Concordo em partes
 () 3. Discordo em partes
 () 4. Discordo plenamente

10- Há a presença de representantes religiosos na sua escola?

- () Sim () Não

O que você pensa sobre isso?

Agora algumas perguntas para você emitir sua opinião:

14- Existe algum tema, em especial aqueles considerados “mais polêmicos”, que você considera não ser adequado para a escola? Se sim, quais seriam eles e por que eles não se adequam? Se não, o que justifica tratar sobre quaisquer temas na escola?

15- Na escola em que trabalha você já chegou a presenciar alguma forma de discriminação por motivos religiosos, feita por alunos ou professores ferindo alunos ou professores? Se sim, que tipo de discriminação foi? O que pensa a respeito?

16- Você acha que alguma religião, por meio de seus representantes, deveria ter espaço na sua escola para discutir alguns assuntos? Por quê?

- () 1. Concordo plenamente
 () 2. Concordo em partes
 () 3. Discordo em partes
 () 4. Discordo plenamente

11- O professor deve ter a liberdade de manifestar sua religiosidade em sala de aula. Sobre essa afirmação você:

- () 1. Concorda plenamente
 () 2. Concorda em partes
 () 3. Discorda em partes
 () 4. Discorda plenamente

12- A presença da religião na escola é importante para a educação. Qual seu grau de concordância com essa afirmação?

- () 1. Concordo plenamente
 () 2. Concordo em partes
 () 3. Discordo em partes
 () 4. Discordo plenamente

13- Compreendo o que significa laicidade e conheço sua relação com a educação. Sobre essa afirmação você:

- () 1. Concordo plenamente
 () 2. Concordo em partes
 () 3. Discordo em partes
 () 4. Discordo plenamente

17- Em sua opinião, como você acha que deveria ser o relacionamento entre as escolas e as religiões?

18- Como você agiria caso um aluno ou aluna da sua sala manifestasse uma opinião religiosa diferente da que você professa? Isso já aconteceu na sua escola? Se sim, o que sabe a respeito?

19- Alguns temas sobre direitos humanos, como os direitos dos homossexuais, das mulheres, de minorias religiosas (fiéis de religiões não cristãs, como o Candomblé e a Umbanda) e daqueles que não professam religião às vezes acabam sendo contrários ao que é propagado pelas religiões. Nesse sentido, caso algum tema que fosse contrário ao que sua religião prega viesse a ser trabalhado na escola em que você atua/atuará, qual seria seu ponto de vista a respeito?

Para finalizar, gostaria de algumas informações técnicas para fins de classificação:

- | | |
|---------------------------|--|
| a) Qual sua idade? | f) Que disciplina ministra? |
| b) Gênero? | g) Há quanto tempo atua na escola? |
| c) Qual seu estado civil? | h) Em que nível e/ou modalidade de ensino você atua na Educação Básica? (Se for mais do que um, assinale mais de um item). |
| d) Qual sua religião? | <input type="checkbox"/> Educação Infantil |
| e) Qual sua formação? | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental |
| | <input type="checkbox"/> Ensino Médio |
| | <input type="checkbox"/> Educação de Jovens de Adultos |

OBRIGADO PELA CONTRIBUIÇÃO À PESQUISA E À EDUCAÇÃO!