

ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE: suas implicações para a implementação da democracia nas escolas

DENIZE SEPULVEDA¹
JOSÉ ANTÔNIO SEPULVEDA²
VÂNIA CLAUDIA FERNANDES³

Resumo

Este artigo defende a laicidade no interior das escolas públicas brasileiras, faz um pequeno histórico do Ensino Religioso e demonstra como tal disciplina desenvolveu-se nas escolas oficiais do país. Enfatiza que esse ensino sempre esteve presente na realidade escolar brasileira, não só de forma efetiva, mas também como modo de pensar o mundo, dificultando, assim, o projeto dos primeiros republicanos de se construir uma escola laica no Brasil. Ademais, duas pesquisas realizadas em quatro escolas públicas brasileiras explicitam que o ER e práticas religiosas ameaçam tal projeto. O estudo conclui reconhecendo que no contexto atual a laicidade nas instituições escolares é condição fundamental para a efetivação de uma educação emancipadora, que possibilite a implementação da democracia nesses espaços.

Palavras-chave: Laicidade. Ensino Religioso. Religião.

Abstract

RELIGIOUS EDUCATION AND SECULARITY: implications for the implementation of democracy in schools

This article defends secularism within the Brazilian public schools, makes a brief history of Religious Education and demonstrates how this discipline has been developing in the official schools. This paper emphasizes that kind of teaching has always been present in the Brazilian school reality, not only as effective presence, but also as a way of thinking about the world, thus hampering the design of the first Republicans to build a secular school in Brazil. It concludes by recognizing that in the current context secularism in schools is fundamental condition to the effectiveness of emancipatory education that enables the implementation of democracy in schools.

Keywords: Secularism. Religious Education. Religion.

1 Pós-Doutoranda do PROPED (Programa de Pós-Graduação em Educação) - UERJ - Bolsista FAPERJ
E-mail: denizesepulveda@hotmail.com

2 Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
E-mail: jamsepulveda3@hotmail.com

3 Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Uniabeu
E-mail: vaniafernandv@gmail.com

1 O ensino religioso: uma breve perspectiva histórica

Embora a existência do Ensino Religioso (ER) no currículo das escolas públicas brasileiras tenha mobilizado um grande número de personagens ao longo da história da educação nacional, o tema é pouco frequente na nossa bibliografia. Segundo Cunha (2010), isso evidencia o caráter prescritivo da defesa ou da refutação dessa disciplina. Assim, para fugir do caráter prescritivo, apresentaremos um pequeno histórico do Ensino Religioso nas escolas oficiais do país, levando em conta o fato de tal disciplina ter sido inserida nos currículos das escolas públicas por pressões externas, em especial, do campo religioso. Analisaremos também como o ensino religioso e a laicidade no interior das escolas brasileiras influenciam na implementação da democracia nas instituições escolares. Para isso, apresentaremos duas pesquisas desenvolvidas em quatro escolas de duas redes públicas de ensino, as quais evidenciam como a laicidade está longe de ocorrer nos cotidianos de nossas escolas, dificultando a construção da democracia neste espaço.

2 Antecedentes

Como durante o Império a Igreja Católica era a religião oficial do Estado, agrega pouco valor problematizar as disputas entre campo religioso e campo político, uma vez que havia uma forte imbricação entre política e religião.

Os conflitos com o Estado só surgiram no final do referido período, mas a problemática acerca do ER, cuja relevância ganhou força, ocorreu apenas durante a República. Segundo Cunha (2010, p. 209),

(...) o desafio da legitimidade de uso religioso das instituições estatais, como a escola, pela Igreja Católica, pelo menos com a exclusividade anterior. E mais: o reconhecimento da legitimidade de práticas religiosas até então reprimidas (como a umbanda) e o enorme crescimento de outras, no próprio âmbito do cristianismo, fizeram daquela instituição mais uma, ainda que a dotada de maior força política, dentre as instituições que disputam o monopólio das práticas religiosas.

Portanto, a República marca um novo momento para a Igreja Católica no Brasil. Esse período, segundo Sodré (1979), não teve nada de acidental; muito pelo contrário, resultou do desenvolvimento progressivo de forças que, no penúltimo decênio do século, tinham se agravado consideravelmente. Como consequência, a Igreja Católica ficou exposta durante a Primeira República. Os militares, em especial os Positivistas, eram defensores do fim dos privilégios dados a tal instituição,

especialmente no campo educacional, cuja direção ficou a cargo do Ministro da Instrução Pública Correios e Telégrafos, um conhecido anticlerical, o militar Benjamin Constant. Com efeito, a construção do ensino público na República, ou seja, a organização do campo da educação nesse período, teve a ajuda do campo militar. As características positivistas desse campo impuseram uma nova realidade àquele, tanto que as discussões de moral, patriotismo e nacionalismo entraram com força nas discussões acerca do problema da educação no Brasil. A importância desse período para a organização do campo educacional foi bem analisada ao longo do século XX, embora ainda não seja possível falar de uma laicização sobre o campo educacional, já que não necessariamente as reformas feitas por Constant foram fruto de discussões ou imposições do campo militar.

Durante toda a Primeira República, o ER foi retirado das escolas públicas, pela decisão constitucional que determinou a independência do Estado em relação às entidades religiosas. A militância católica, em especial a organizada pelo cardeal Sebastião Leme, organizou um eficiente esquema de difusão ideológica localizado no campo político, como forma de recuperar o espaço de influência perdido com a proclamação da República. Entretanto, para Cury (2003), pelo menos seis sistemas estaduais de educação já adotavam, naquele período, o ER nas escolas públicas, facultativo aos alunos, fora do horário normal de aulas.

A hegemonia religiosa católica no Estado de Minas Gerais anulou o caráter laico da norma constitucional (Decreto 119-A). Em 1928, na presidência de Antônio Carlos de Andrada, foi autorizado, por decreto, o ER nas escolas e mantido pelo governo mineiro. O Secretário do Interior e Justiça, responsável pela pasta da educação, era Francisco Campos, que, enquanto deputado federal, defendera a retomada do ER nas escolas públicas, na revisão constitucional de 1926. Em novembro de 1930, tornou-se o titular do Ministério da Educação e Saúde Pública, recém-criado pelo Governo Provisório.

3 Governo Provisório – 1931/1934

O período entre 1930-1934 marcou o desenvolvimento contraditório de duas políticas educacionais resultante dos conflitos entre setores da classe dominante, da burocracia do Estado, de setores das camadas médias e das classes trabalhadoras. Nesse contexto, prevalecia o autoritarismo na esfera do poder central, enquanto, nas esferas das unidades da Federação, é certo que o liberalismo prevaleceu no Estado de São Paulo e no Distrito Federal. As ideias liberais no período eram bem

aceitas na sociedade civil, pelo que se pode deduzir da penetração da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁴.

O marco do conflito entre as diferentes visões sobre a educação ocorreu na Reforma de Francisco Campos durante o governo provisório de Vargas. O caráter autoritário da reforma gerou, em reação, a união de diferentes forças políticas em torno da defesa da escola pública, gratuita e laica, o chamado Manifesto Pioneiro da Educação Nova (Cunha, 2007). A posição dos chamados pioneiros teve grande repercussão social, principalmente devido à representatividade social dos nomes que assinaram esse documento, entre eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles.

A despeito desse movimento, a “colaboração recíproca” entre a Igreja e o Estado projetou-se para todo o país, similar à estabelecida em Minas Gerais. O decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, facultou o oferecimento, nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal, da instrução religiosa. Não obrigava, mas facultava a oferta e, para que ela fosse oferecida nos estabelecimentos oficiais, seria necessário que pelo menos 20 alunos se propusessem a recebê-la (CUNHA, 2010).

As conquistas da Igreja Católica com a promulgação do decreto 19.941/31 potencializaram-se na Constituição de 1934, motivando o cardeal Leme a abandonar a ideia de um Partido Católico e patrocinar a criação, em 1932, da Liga Eleitoral Católica. Esta, por sua vez, tinha como objetivo alistar, organizar e instruir os eleitores em todo o país sobre quais candidatos representavam o programa da Igreja na Assembleia Constituinte, o que resultou positivamente: a maioria dos candidatos apoiados pela LEC (Liga das Escolas Católicas) elegeu-se e posicionou-se favorável ao ER nas escolas públicas, de maneira ainda mais próxima das demandas da Igreja Católica. Houve pouco movimento contrário ao ER no Congresso Nacional.

Por fim, a Constituição de 1934 foi promulgada com somente um artigo referente ao assunto, modificando a nomenclatura do decreto de 1931, de instrução religiosa para Ensino Religioso. As escolas públicas primárias, secundárias,

4 A ABE foi fundada por Heitor Lyra da Silva, líder do grupo formado por maioria de engenheiros, predominantemente carioca, e visou a elevar a cultura e a dignidade da missão de educar. Nunca foi um órgão de classe. Caracterizou-se por defender a formação cultural e o aperfeiçoamento profissional do educador, por meio de cursos, congressos e semanas da Educação, realizados em várias capitais e cidades brasileiras. Apresentou-se também por uma disputa interna entre católicos e laicos, principalmente antes de se nacionalizar em 1932. A partir de 1931, assumiu uma postura laica e lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo que, pela repercussão alcançada nos meios educacionais e culturais, constituiu-se num marco na história da educação brasileira. Ao longo dos anos trinta, principalmente a partir de 1935, tomou uma postura conservadora, e, durante a ditadura na década de 1960 e 1970, acabou apoiando os governos militares.

profissionais e normais eram obrigadas a oferecê-lo, pois tal ensino constituiria “matéria dos horários”, mas a presença continuava facultativa para os alunos, com os pais ou responsáveis podendo manifestar sua preferência pelas distintas confissões religiosas.

4 O Estado Novo

Antes de tratar do período de 1937/1945 (Estado Novo), vale uma reflexão sobre os anos de 1935/1936. Destaque para o movimento que recebeu o nome de “Intentona Comunista”, que, fracassado, desencadeou uma onda conservadora e perpassou todos os campos de forma geral e mais especificamente o campo religioso. A reação católica foi de aproximação do governo ditatorial de Vargas, potencializando ainda mais a importância do ER nas escolas públicas. Assim, antes do Estado Novo, principalmente nas discussões sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, o movimento reacionário defendia, além do ER, a introdução de uma disciplina de Educação Moral e Cívica. De acordo com Horta (1994), das contribuições feitas por entidades públicas e personalidades consultadas pelo Ministro Capanema, em 1936, destaca-se a manifestação de certos personagens sobre a base religiosa da moral, na mesma linha defendida pela Igreja Católica. A presença do clero brasileiro na redação final do projeto de lei foi realizada por uma comissão de quatro membros, entre eles, Alceu de Amoroso Lima e o padre Leonel Franca, dois importantes dirigentes católicos. A dissolução do Congresso com o golpe de novembro de 1937 desfaz o processo de tramitação do Plano e cria um novo cenário político.

O caráter fascista do Estado Novo buscava obter a aceitação do povo sem o intermédio da religião, mesmo não havendo nenhum tipo de discurso antirreligioso ou anticatólico. Todas as propostas de reformas educacionais desse período, as chamadas “Leis Orgânicas” concebidas pelo ministro Gustavo Capanema, mantiveram o ER, embora com menos força do que a Igreja Católica havia alcançado no texto da Constituição de 1934, como é possível perceber na “lei” orgânica do ensino secundário (decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942), na qual o ER foi tratado como parte fundamental da educação dos jovens, incentivando os estabelecimentos públicos de ensino a incluí-lo no 1º e no 2º ciclos. Já os currículos seriam estabelecidos pela autoridade eclesiástica, demonstrando a forte presença da Igreja Católica. Mesmo nas “leis” orgânicas referentes ao ensino profissional (industrial, comercial e agrícola), destinadas à formação da mão-de-obra, o ER se fez presente nesses currículos, sem caráter obrigatório. Entre os governos de Vargas e Dutra,

durante o período de José Linhares na Presidência da República, três “leis” orgânicas foram promulgadas, ainda sob a perspectiva do ministro Gustavo Capanema, com alguns retoques, em função da nova realidade política que se apresentava a partir de 1946.

5 A Constituição de 1946 e a Lei 4.024/61

No período de sistematização da legislação educacional durante a tramitação da constituição, foram eliminados os elementos mais ostensivos da herança estadonovista. A Assembleia Constituinte desenvolveu seus trabalhos, nos quais as disputas em torno do caráter do ensino público, se laico ou não, ocupou pequena parte das atenções. Segundo Cunha (2010, p. 293),

A situação do campo político, em sua expressão partidária, era, na Constituinte de 1946, bem diferente de 1933/34. A maior diferença foi o surgimento do Partido Trabalhista Brasileiro, que agrupou as lideranças sindicais dos assalariados, e a inédita atuação na legalidade do Partido Comunista.

O que o referido autor buscou enfatizar era que, mesmo sem a atuação da LEC (Liga das Escolas Católicas), ainda com bastante força política, a Igreja Católica usufruiu de plena hegemonia na Constituinte de 1946 no que diz respeito às suas demandas históricas, tendo recebido apoio ativo ou tácito de diversos partidos. Por exemplo, o PC (Partido Comunista), que rejeitava o ER nas escolas públicas por questão de princípio, acabou por apoiar, pragmaticamente, seu oferecimento facultativo para os alunos.

O deputado Guaraci Silveira, de novo constituinte, mas em bancada diferente (PTB), defendendo uma plataforma de interesse protestante, posicionou-se agora na defesa da Igreja Católica, diferente de outras entidades evangélicas, que se manifestaram, na ocasião, da mesma forma como ele havia feito em 1933/34. Silveira argumentava que a situação agora era nova, não se verificando a temida opressão católica, prevalecendo “a solidariedade religiosa dos credos cristãos”. (OLIVEIRA, 1990, vol I, p. 157).

Cunha (2010, p.293) assevera que

(...) a defesa do ensino laico ficou por conta de socialistas da Esquerda Democrática, como Hermes Lima, e de liberais, como Aliomar Baleeiro, da União Democrática Nacional. Ao contrário do Manifesto de 1932, a Carta Brasileira de Educação Democrática, aprovada no Congresso da ABE, em 1945, substituiu a defesa da escola pública laica pela liberdade de culto, concentrando suas atenções na demolição do legado estadonovista.

O referido autor entende que, como a correlação de forças era favorável ao catolicismo, o ex-ministro e agora deputado Gustavo Capanema - principal redator do capítulo sobre a Educação na nova Carta - posicionou-se a favor dos católicos. Assim, a Constituição de 1946 contemplou, em um artigo, o ER. Rati-ficava, dessa forma, a obrigatoriedade de seu oferecimento pelas escolas oficiais, dessa vez, sem fazer menção ao nível nem à modalidade que deveria ser oferecida. Nesse sentido, deixava implícito, então, seu oferecimento também no nível médio. O ER seria uma disciplina dos horários das escolas oficiais, portanto, de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa e ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestado por ele, se fosse capaz, ou por seu representante legal ou responsável.

Neste cenário, tramitou e foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pelo Presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961 (lei 4.024). Para Cunha (2007, p. 294), apesar de o presidente ter “vetado importantes artigos, particularmente no que dizia respeito ao ensino superior, a matéria referente ao ER permaneceu intocada”.

A LDB, em dois parágrafos, contemplou as demandas da Igreja Católica, com uma diferença das décadas posteriores. O *caput* do artigo transcreveu literalmente o artigo correspondente da Constituição de 1946, mas com um enxerto do Deputado Aurélio Viana, do PSB, que contrariava os interesses clericais: o ER seria ministrado “sem ônus para os poderes públicos”. Isso significava que as escolas públicas não poderiam remunerar os professores do ER. Numa interpretação estrita, nem mesmo os professores do quadro poderiam ser deslocados para essa atividade, ao menos durante seu horário de trabalho. “O voluntariado e a remuneração por entidade religiosa seriam, então, as condições necessárias para a existência prática desse ensino”. (CUNHA, 2007, p. 294). Por outro lado, a maioria das propostas da Igreja católica foi atendida, inclusive com características ainda melhores do que as do decreto de 1931, que colocava o ER na dependência do número de alunos interessados, pois agora se eliminava o limite mínimo para sua viabilização. Outra questão dizia que o registro dos professores do ER seria realizado perante as autoridades dos respectivos credos, vale dizer, que o poder público abria mão desse poder em proveito da Igreja Católica, principalmente, e de outras entidades que se propusessem a disputar a hegemonia religiosa no espaço das escolas públicas.

Durante o governo Jânio Quadros, pouca alteração houve em relação ao ER. Em seu curto governo, este Presidente demonstrou mais interesse na disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), chegando a ressuscitar a “lei” orgânica do ensino secundário, de 1942. Tal procedimento possibilitava a EMC no ensino secundário,

pois o presidente reestruturou o que havia sido posto de lado. A renúncia de Quadros, quatro meses após a promulgação desse decreto, a conturbada posse de seu vice, João Goulart, em seguida, a tentativa de golpe, protagonizada pelos ministros militares, não alterou o ER nas escolas públicas.

Depois do golpe de 1964, a disciplina ER começou a perder muito espaço para EMC, pois os militares, em especial os membros da Comissão Nacional de Moral e Civismo, entendiam que a EMC remodelada atenderia também aos interesses religiosos, visto a forte presença de membros do clero em tal comissão. Dessa forma, garantia-se o elemento religioso necessário à sociedade brasileira. O relator da Comissão Especial do Conselho Federal de Educação encarregada de dar as diretrizes para os programas da disciplina EMC foi o arcebispo-conselheiro Luciano José Cabral Duarte (parecer 94/71). Apesar do parecer dizer que a EMC não deveria ser confessional, proclamou-se que a religião era a base da moral a ser ensinada. “Para escapar do paradoxo, o arcebispo Duarte lançou mão do conceito de ‘religião natural’, isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão, o que subentendia a tradição judaico-cristã” (CUNHA, 2010, p. 26). Assim, é possível afirmar que a EMC tornou-se uma aliada do ER.

Na constituinte de 1967, o Congresso Nacional estava mutilado pela cassação de mandatos de parlamentares, o que desencadeou a elaboração de nova Constituição, um processo de adequação à ordem legal do país ao quadro definido pela agenda de atos institucionais e complementares. Em relação ao ER nas escolas públicas, a discussão resumiu-se à questão da remuneração de seus professores pelo Estado. A Igreja Católica pretendeu aproveitar o momento, que lhe era especialmente favorável, como o da Era de Vargas, para ampliar os benefícios estatais à sua atuação religiosa e educacional. Apesar disso, o pleito não foi aprovado. O texto da Constituição promulgada em 1967 determinou que, dentre as normas que deveriam reger a legislação educacional, estaria o ER, de matrícula facultativa, que constituiria disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio – este, finalmente explicitado. No entanto, a LDB de 1961 permanecia em vigor, vedando que os ônus do ER fossem assumidos pelos Poderes Públicos. Segundo Cunha (2007), essa situação só viria a mudar quatro anos mais tarde.

Em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1o. e 2o. Graus, lei 5.692, de 11 de agosto. O ER aparece nela como parágrafo único do artigo que determina a obrigatoriedade da EMC, ao lado de outras disciplinas, mas o importante foi a revogação de artigo da LDB de 1961 que vedava a remuneração dos professores de ER pelos Poderes Públicos. A legislação ficou, então, omissa sobre essa questão. Em decorrência, os dirigentes católicos passaram a assediado governadores e prefeitos para obterem o deslocamento de professores do quadro para o ER, assim como o

pagamento de seus próprios agentes nas escolas públicas de 1o. e 2o. graus. (CUNHA, 2007, p. 297)

Tal situação permaneceu até os anos de 1980, com uma nova Carta Constitucional, que tinha como intenção acabar com os vestígios dos longos anos de ditadura.

6 A Constituição de 1988 e a nova LDB

A Constituição de 1988 repetiu as características das anteriores com o seguinte texto: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”, encurtando um pouco a duração desse ensino. Todavia, isso demonstra o enfraquecimento da posição laica, mesmo com a limitação imposta pelo Congresso Nacional na aprovação da Lei 9.394/96 (atual LDB), reeditando o dispositivo restritivo ao ER da Constituição de 1946: “sem ônus para os cofres públicos”. Entretanto, logo após a promulgação da LDB, depois de uma forte pressão da CNBB, um projeto de lei proposto pelo Ministro Paulo Renato Souza, da pasta da Educação, intencionava alterar o artigo sobre o ER nas escolas públicas, que no Congresso Nacional foi fundido a dois outros, de iniciativa parlamentar, sobre a mesma matéria. O deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores (PT), redigiu o substitutivo, que foi aprovado no Congresso e que, depois de uma tramitação ligeira, resultou na lei 9.475/97. Para Cunha (2007, p.299), “de nada adiantou a argumentação de poucos parlamentares, que evocaram argumentos laicos, a partir da esquerda do espectro político, a exemplo dos deputados José Genuíno (PT-SP) e Sérgio Arouca (PPS-RJ).” O ER ganhou uma redação nova que retirava os dispositivos restritivos.

O ER foi considerado “parte integrante da formação básica do cidadão” para isso era necessário dar mais liberdade aos sistemas de ensino (das unidades da Federação, do DF e dos municípios) para criarem regras locais para a habilitação e a admissão dos professores de ER. Foi reconhecido também o poder das entidades religiosas organizadas com capacidade de mobilização social. Com efeito, pelo projeto apresentado, cada sistema educacional deveria interagir com as diferentes entidades religiosas na formulação dos respectivos programas. Além disso, foi suprimida do texto constitucional a frase “sem ônus para os cofres públicos”, eliminando assim qualquer restrição ao emprego de recursos públicos para cobrir os custos com o ER nas escolas públicas. Do mesmo modo, suprimiu-se a expressão interconfessionalismo como modalidade expressamente reconhecida de ER. As mudanças permitiram uma nova negociação. Cada unidade da Federação

negociou com as entidades religiosas, criando assim a possibilidade dos governos estaduais e/ou municipais financiarem seus agentes no ensino público. Além disso, forneceu-se um reforço simbólico aos grupos que, dentro das entidades religiosas, especialmente da Igreja Católica, pretendiam manter o caráter confessional, em detrimento dos que defendiam substituí-lo por um presumido denominador comum às diferentes religiões, de caráter moral. A recuperação da Igreja Católica não ocorreu sem uma discussão interna dentro da própria burocracia eclesiástica, principalmente a respeito da estratégia orientadora de suas relações com os demais segmentos religiosos. Como consequência, duas visões endógenas ao campo religioso se apresentaram para o ER nas escolas públicas: para uma corrente, ele deveria ser confessional, para outra, inter/supraconfessional.

Em suma, a situação atual do ER é de disputa entre diferentes grupos de interesses religiosos na tentativa de implantar um sistema que atenda aos interesses das diferentes denominações religiosas. De certa forma, a presença do ER na escola pública evidencia que a laicidade ainda não foi garantida nas escolas públicas brasileiras. Exemplos dessa problemática foram extraídos de duas pesquisas desenvolvidas em quatro escolas públicas. A partir dessas análises, foi possível verificar que as escolas observadas são ocupadas por imagens de santos, por Bíblias, por crucifixos, por rituais religiosos, por murais repletos de mensagens religiosas e por aulas de Ensino Religioso baseadas nos credos dos professores. Percebeu-se que a laicidade ainda está longe de ocorrer, pois as alunas e os alunos que sofriam os maiores processos de discriminação eram os estudantes com orientação homossexual. Algumas professoras, a partir de suas crenças religiosas, desenvolviam práticas homofóbicas para com estes discentes na tentativa de corrigi-los, para que apresentassem um comportamento que elas reconheciam como normal. São essas pesquisas que evidenciam a fragilidade da laicidade no contexto escolar

7 A religião promovendo a competição, cooperação e acomodação em três escolas públicas

Nas sociedades modernas, os grupos de interesse⁵ se tornam cada vez mais fortes, envolvidos em disputas políticas para alcançar objetivos materiais e/ou ideológicos. Assim, concebe-se a sociedade moderna como um espaço natural

5 Grupos de interesse são aqueles orientados por afinidades de ideias, propósitos, objetivos que buscam garantias, privilégios e a satisfação das necessidades e expectativas, bem como das necessidades e expectativas das pessoas ou organizações que compartilham do mesmo propósito, seja se defendendo de uma ameaça, seja para obter uma vantagem. Disputam com outros grupos, tentando fazer valer seus interesses por meio de pressão nas instituições governamentais (FARHAT, 2007; PIERINI, 2010).

para resolução de conflitos entre indivíduos e grupos sociais por diferentes demandas, permanentemente renovados (Bobbio, 1987) e, dinamicamente, em posições de cooperação, de competição e de acomodação (OGBURN; NIMKOFF, 1973; TOSCANO, 1984). O tema impõe destacar que os agentes públicos possuem convicções políticas, econômicas e religiosas, podendo – neste sentido – criar e manter redes de relacionamento dentro de instituições e órgãos públicos por meio de processos sociais, como cooperação, competição e acomodação. Cabe ainda considerar que grupos de interesse, antagônicos em determinada esfera ou situação, em outros momentos, podem ser parceiros ou acomodarem-se a fim de evitar o confronto quando um dos oponentes é mais forte.

A cooperação, a competição e a acomodação são maneiras fundamentais de interações sociais existentes entre os indivíduos e grupos, entendendo-se que o primeiro processo ocorre quando estes trabalham juntos a fim de alcançarem um objetivo comum (OGBURN e NIMKOFF, 1973). Pode ainda a cooperação buscar criar melhores condições de sobrevivência e de convivência para os grupamentos humanos, tendo como propósito compensar deficiências individuais ou coletivas (TOSCANO, 1984). Por outro lado, a competição, forma fundamental de luta social, faz-se presente sempre que há disputa por “um suprimento insuficiente de tudo o quanto deseja o ser humano – insuficiente no sentido de que nem todos podem possuir a quantidade que desejam de alguma coisa” (OGBURN; NIMKOFF, 1973, p. 238). Há uma luta constante para a satisfação de demandas, de interesses, nas sociedades em que cada grupo estabelece os bens pelos quais os indivíduos e grupos vão competir e que formas comportamentais devem ser adotadas pelos competidores (valores e normas de competição), de acordo com Toscano (1984).

Contrariando concepções errôneas de que sejam inteiramente distintas e não relacionadas, a cooperação e a competição coexistem nos agentes. Geralmente, tais processos ocorrem juntos, são ambivalentes ou ligados, como observam Ogburn e Nimkoff (1973). Segundo estes autores, a divergência entre grupos (competição) não significa *que* estes deixarão de cooperar caso uma ameaça maior se faça presente, uma vez que unidos os grupos podem ajudar a neutralizar a ação de um adversário, ao mesmo tempo em que podem fazer valer determinados interesses das partes que cooperam entre si. A análise por outro ângulo permite dizer que a competição pode também ser o embrião necessário para o fortalecimento do grupo por meio da competição entre as partes.

Indivíduos ou grupos podem também trabalhar em conjunto, embora exista uma hostilidade latente entre eles. Tal hostilidade pode gerar o conflito que afeta o equilíbrio do grupo. Para reduzi-lo e restituir o equilíbrio nas relações sociais,

os grupos ajustam-se formal e externamente – processo social denominado acomodação. Esse ajustamento, processo social consciente ou inconsciente, é uma experiência dinâmica, isto é, em permanente mudança, sendo uma espécie de arranjo temporário a fim de que grupos hostis convivam. Isso significa que, mesmo existindo uma trégua entre os grupos, habitualmente existe um resíduo de antagonismo entre eles. Assim, o conflito entre os grupos pode eclodir novamente a qualquer momento, visto que a ação manifesta desaparece temporariamente, mas pode permanecer latente. Indivíduos ou grupos podem se ajustar para não serem eliminados pelo processo, sobrevivendo aqueles que estejam mais preparados para a luta, como destacado por Toscano (1984). Dentre os tipos de ajustamento, destaca-se aquele que ocorre por dominação-submissão. Neste caso, os opositores têm poderes desiguais e o mais forte domina o mais fraco (OGBURN; NIMKOFF, 1973).

8 A competição, a cooperação e a acomodação em três escolas municipais em Duque de Caxias

A pesquisa realizada em três escolas municipais, em 2012, buscou identificar a competição, a cooperação e a acomodação no ambiente escolar. Os estabelecimentos serão denominados X, Y e Z a fim de garantir o anonimato destes. Do mesmo modo, os nomes dos professores e diretores entrevistados foram omitidos, atribuindo-lhes números arábicos. Para melhor compreender tais fenômenos sociais no espaço escolar público, entrevistas semiestruturadas foram realizadas, bem como observações sobre o uso do espaço escolar por parte desses agentes públicos, o que permitiu constatar os fenômenos sociais da competição, da cooperação e da acomodação.

As visitas às escolas demonstraram que grupos interessados na introdução ou fortalecimento de determinadas crenças no espaço escolar, por meio do Ensino Religioso, da exposição de símbolos e/ou mensagens ou de práticas religiosas, transitavam na escola. Segundo os diretores das escolas X e Y:

Mantemos uma parceria com a paróquia em frente da nossa escola e com a Igreja Batista. A parceria envolve apoio dos padres e pastores nas festividades religiosas, trazem cânticos e fazem palestras. Uma vez, a esposa do pastor se propôs a fazer um trabalho religioso com as mães dos alunos. Contratamos também uma ONG formada por jovens Evangélicos. O projeto desenvolvido tinha como proposta resgatar valores como responsabilidade, bondade, respeito e solidariedade (Diretor 3).

No passado, tínhamos parceria com instituições religiosas. Ficamos um tempo sem, mas agora o pastor da Igreja Batista pediu emprestada a escola para comemorações e estamos retornando com as parcerias (Diretor 2).

A adoção do Ensino Religioso nas escolas e a ocupação do espaço escolar pelos agentes religiosos encerram diferentes visões nas instituições públicas de ensino pesquisadas, mesmo entre os professores que ministravam a disciplina ou entre diretores. Assim, usar espaços e fazer prevalecer sua crença – ou mesmo a sua não crença – era parte do esforço cotidiano de cada profissional. A colaboração em algumas ações e a competição em outras – ou evitar o confronto dinamicamente (acomodação) pelos diferentes espaços político-religiosos gerava tensão adicional que, algumas vezes, resultava em conflitos que não eram sempre facilmente percebidos. Diferentes representantes de formas de se compreender a espiritualidade ou a ausência dela, dentro ou fora da escola pública, disputavam espaços, verdades, dogmas e preceitos. Competições que impactavam na escolha do material pedagógico, influenciado pela crença do professor, no tipo de festas comemoradas como Páscoa e Natal, nas mensagens contendo palavras como Deus e Jesus Cristo, nas músicas religiosas presentes nos eventos promovidos pelas escolas, na escolha do palestrante – religioso ou não – a ser convidado e, em qualquer caso, do direcionamento religioso a ser adotado nas escolas com ou sem Ensino Religioso.

Neste sentido, no cotidiano das escolas pesquisadas, os professores do Ensino Religioso de tais unidades de ensino eram militantes de suas respectivas crenças, o mesmo sendo percebido, de alguma forma, em relação a diretores e dois professores das demais disciplinas, entusiastas e defensores do tema. Foi possível perceber que algumas religiões, representadas na escola Z por professores e diretores, buscavam uma colaboração, criada para reforçar a presença daquelas religiões na escola e, ao mesmo tempo, tornar essa coalisão mais forte e combativa em relação a outras religiões ou em relação aos que não concordavam com a presença da religião naquele espaço, professassem ou não determinado credo. Um dos entrevistados indicou:

[...] não concordo com a interferência da religião aqui na escola. A gente nota uma forte aproximação entre os católicos e evangélicos na nossa escola. Eles fazem eventos, chamam padres e pastores e dizem que é ecumênico. Trazem para dentro da escola suas crenças e esquecem que tem gente que não concorda. Eu sou ateu e não acho certo isso (Professor 1).

Para dar a dimensão da disputa interna, cito um evento ocorrido na escola Z. Na abertura, um padre e um pastor convidados pelo diretor – declarado evangélico – com a influência de um professor também evangélico e de uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação, católica, faziam exposição sobre valores, a exemplo – segundo um entrevistado – do que ocorria em relação à disciplina de Ensino Religioso. Um professor, que se declarou espontaneamente espírita, teria

pedido para participar como expositor, mas sua presença não fora bem-vinda. Em relação à situação, um entrevistado (professor evangélico) frisou que tal docente não tinha sido convidado, tendo ficado “perdido” por defender sua religião. Conforme relato,

Foi muito bom o discurso dos religiosos. A linguagem do padre foi muito boa e do pastor também, mas o professor [da escola, que pediu para falar] ficou meio perdido. Ele quis falar [...] defendendo a religião dele; ele é espírita, mas ele não foi feliz na fala dele [...], mas o padre o pastor tiveram uma fala boa porque falaram da disciplina, de honrar pai e mãe, quer dizer [...] dos valores. Não usaram a religião. Eles foram inteligentes... (Professor 5).

Colaborar para disputar implica a escolha daquele com quem interessa colaborar e contra quem interessa disputar, tal como pôde ser verificado em relação à Umbanda, cujos símbolos, orações, cânticos, crenças e rituais não eram percebidos no ambiente escolar. O diretor 3 deixou claro que a Umbanda era uma religião que deseja bloquear na referida escola, pois abrir espaço para o umbandista era algo considerado inadequado, tal qual teria sido reportado por uma aluna que se recusou a confeccionar uma máscara africana na aula de Artes, porque “achou que era macumba”, segundo reportou o diretor 3. Um compasso – registrou um professor – foi considerado por um aluno evangélico como sendo “objeto do diabo”, por associá-lo a “algumas brincadeiras para chamar espíritos” (Professor 4).

Nas escolas X e Y, a colaboração entre diretores e professores – do primeiro segmento do ensino fundamental – garantiu a implantação de tal disciplina nas respectivas escolas. A colaboração, no entanto, não deveria ser vista como espontânea, na medida em que as normas da Secretaria Municipal de Educação condicionavam a inserção da referida disciplina ao interesse do professor, à aprovação do diretor e do coordenador. O comprometimento do professor era necessário porque, uma vez aprovado, este estaria se desligando de sua turma do primeiro segmento, o que poderia desfalcar a escola.

A religião adotada nas aulas de Ensino Religioso e a prática de orações observadas em outras aulas representavam uma forma de disputa pelo espaço e pela atenção dos alunos. Os professores disputavam com os diretores e demais membros da comunidade escolar por fazerem uso de suas aulas para difundirem valores de seus credos; disputavam usando livros religiosos de suas igrejas, imagens e abordagens nessa direção, em detrimento das crenças e não crenças existentes naqueles espaços. Profissionais das três escolas colaboravam e disputavam ao fazerem uso dos murais com temáticas religiosas, pois reforçavam, naquele espaço, preceitos, valores, símbolos e personagens dos seus credos. Professores de outras

crenças – ou que entendiam como não adequada à presença da religião nas instituições públicas de ensino – adotavam postura explícita de não colaboração, em alguns casos, ou estratégias que evitavam confronto e conflito.

Para exemplificar as reações daqueles que não concordam com orações na escola, um entrevistado relatou que alguns professores faziam cara feia na hora que estavam fazendo a oração, demonstrando sua discordância (*professor 2*). Um desses professores, que explicitamente não desejava colaborar com a disseminação da religião no espaço escolar, deixou clara sua posição ao dizer “Eu saio da sala, não participo. Isso não deveria acontecer na escola pública” (*Professor 6*).

Outro professor, apesar de discordar da presença da religião na escola pública, registrou ser difícil combatê-la em sua escola, pois “ninguém deu assunto” às suas críticas e comentários (*Professor 5*). Outro professor (*professor 7*), em relação ao tema, destacou que via problemas, mas preferia não demonstrar discordância, porque havia muitos militantes católicos e evangélicos na escola, embora acreditasse que tal postura fosse um erro de sua parte.

A disputa pôde ser observada também na escola Z, no que diz respeito aos símbolos religiosos. A retirada da imagem de uma santa da secretaria, colocada pela direção anterior, católica, por parte da nova diretora, evangélica, foi mais um indicativo de competição entre os agentes deste estabelecimento. A manutenção de uma Bíblia na biblioteca, símbolo comum aos católicos e aos evangélicos, evidenciava uma colaboração, ao mesmo tempo em que demonstrava disputa com outras crenças, dado que poderia ofender os que não professavam crenças ou não acreditavam que a religião deveria estar presente em uma escola pública.

A não colaboração e a demonstração explícita da não aceitação da religião no espaço escolar também puderam ser percebidas nas escolas pesquisadas, conforme relataram alguns entrevistados. Em momentos distintos, dois professores comentaram que o diretor da escola foi muito questionado após contratar uma ONG evangélica para desenvolver um trabalho com os alunos. Para eles,

A escola fez um evento que teria religiosos e pediu para os professores participarem. Alguns professores se colocaram contrários alegando que a escola é laica, reclamaram com a direção [...] (Professor 4).

Teve um evento aqui na escola e nós não concordamos [referindo-se apenas aos professores laicos]. Perguntamos à direção da escola por que estavam criando aquela atividade para os alunos por meio de uma ONG evangélica? Quem estava pagando aquele investimento?(Professor 6).

O questionamento dos professores explicitou as disputas na escola. De um lado, católicos e evangélicos tentando impor suas crenças e seus valores; do outro,

profissionais ateus, contrários à presença da religião, tentando resistir ao domínio religioso a fim de preservar a neutralidade do espaço público. A colaboração e disputa, dinamicamente, representavam ações recíprocas na rede municipal entre aqueles que desenvolviam a introdução e o fortalecimento da religião nas escolas públicas. A não colaboração, omissão ou a acomodação diante de práticas religiosas, por outro lado, foram interpretadas como parte da estratégia daqueles que não professavam alguma religião ou não concordavam que a escola pública fosse um espaço adequado para a exposição de símbolos, orações, comemorações de festas religiosas e, de forma geral, que tal instituição promovesse o proselitismo. Estratégia entendida como a maneira encontrada para evitar o confronto com militantes católicos e evangélicos, reconhecidamente em maioria naqueles espaços.

Os resultados da pesquisa revelaram que o espaço escolar vem sendo ocupado de forma ostensiva por símbolos e práticas religiosas, com murais que fazem alusão a Deus e a Jesus Cristo, salmos e mensagens que tangenciam o universo cristão, destacando-se os católicos e os evangélicos. Os espaços eram compartilhados e defendidos – como se houvesse um pacto de convivência relativamente harmônica – entre professores e diretores da crença católica e das crenças evangélicas, cada um deles buscando destacar símbolos diversos, tais como, imagens de santos, Bíblia, crucifixo, orações, independentemente da presença formal da disciplina Ensino Religioso. Assim, professores e diretores tentavam fazer valer seus valores religiosos, influenciando diretamente no cotidiano escolar. Os católicos buscavam cooperação com os evangélicos a fim de reforçar a presença de suas crenças naqueles espaços.

As aulas de Ensino Religioso com base no credo cristão de seus professores e a prática de orações observadas nos espaços das escolas representavam uma forma de competição pelo espaço e pela atenção dos alunos. A colaboração, por sua vez, foi notada quando professores e diretores concordavam com a exposição da Bíblia no espaço escolar, bem como, com a realização de orações, dado que estas práticas atendiam aos dois credos hegemônicos – católicos e evangélicos – naquele ambiente. A acomodação, por outro lado, também se fez presente entre os fenômenos sociais observados nas práticas das escolas e entre os agentes de uma mesma unidade de ensino. Aqueles que discordavam da presença da religião na escola pública não cooperavam a fim de evitar confronto ou conflito por reconhecerem a supremacia dos católicos e evangélicos nas escolas ou pelo prejuízo social que poderia ser experimentado a partir de um embate explícito.

Tomando por base o exposto, torna-se necessário que a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias promova ações a fim de conscientizar professores

e diretores da laicidade da escola pública. Neste sentido, a disciplina Ensino Religioso não deveria abordar temas ligados à religião e, do mesmo modo, professores e diretores não deveriam impor suas crenças aos demais membros da comunidade escolar, fazendo uso do espaço público como se fosse privado. Assim, é imperioso garantir a laicidade no interior das escolas para que as mesmas se efetivem como espaços democráticos de participação cidadã. A falta da laicidade também tem possibilitado que a fé religiosa de algumas professoras interfira em suas práticas profissionais, levando algumas educadoras a efetivarem atos de perseguição contra alunas e alunos com orientação homossexual ou contra aquelas e aqueles estudantes que não se comportam de acordo com o modelo ideal que meninas e meninos supostamente devem apresentar, conforme demonstra a pesquisa a seguir.

A religião no cotidiano escolar: interferindo nas práticas das professoras

A partir de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública da Rede FAETEC (Fundação de Apoio ao Ensino Técnico do Estado do Rio de Janeiro), nos anos de 2009 e 2010, foi possível observar que a laicidade ainda está longe de ocorrer. A partir de observações, entrevistas e narrativas de algumas professoras, observamos que as alunas e os alunos que sofriam os maiores processos de discriminação eram os estudantes com orientação homossexual, ou aquelas e aqueles que algumas educadoras consideravam como sendo homossexuais. Os procedimentos de discriminação e perseguição eram exercidos principalmente por algumas professoras religiosas que, a partir de suas crenças, desenvolviam práticas homofóbicas⁶ para com esses discentes na tentativa de corrigi-los, levando-os a apresentar um comportamento que elas entendiam como normal. Tais práticas evidenciaram-se em situações como as relatadas a seguir.

9 O aluno purpurina

As observações centraram-se nos anos iniciais do ensino fundamental numa turma do quinto ano. Esta turma possuía duas professoras regentes, uma educadora ministrava as aulas de matemática e ciências e a outra era responsável pelas disciplinas de português, história e geografia. O início da pesquisa já permitiu perceber a dificuldade das duas professoras em lidar com um dos meninos que possuía onze anos de idade. Provavelmente essa dificuldade estava relacionada ao comportamento dele, por não se enquadrar no comportamento masculino

6 Homofobia é um termo usado para designar uma forma de preconceito e aversão às homossexualidades em geral, apresentando-se como uma série de atitudes e sentimentos negativos (aversão, desprezo, ódio, ou medo) para com essas pessoas. Esses sentimentos têm gerado práticas de discriminação e perseguição, assim como crimes, entre eles homicídios, por isso são denominadas de práticas homofóbicas.

considerado como normal e ideal pela maioria de nossas instituições escolares. Muitas de nossas escolas, além de possuírem o metro-padrão heterossexual como modelo, não permitem que as crianças e jovens expressem suas sexualidades. A sexualidade só deverá ser expressa quando aqueles forem adultos. Dessa forma, mecanismos regulatórios perversos e processos de subjetivações são criados para podarem os comportamentos divergentes e as sexualidades infantis. Esses processos influenciam na formação das identidades sexuais de todos os estudantes, pois eles aprendem os modelos do que é e do que não é permitido no que diz respeito à sexualidade e, assim, vão conformando seus comportamentos infantis às expectativas hegemônicas.

A escola, por ser uma das instituições cuja finalidade é disciplinar e controlar os corpos, acaba produzindo um sujeito pedagógico por meio das políticas das sexualidades que são desenvolvidas em seu interior. Crianças ou jovens fora desse modelo acabam sendo considerados como os anormais, como os diferentes e, por isso, tornam-se objeto do controle, da correção de seus corpos, da punição de seus comportamentos e disciplinarização a partir das pedagogias que buscam, à força, incluir todos dentro do metro-padrão de comportamento sexual.

Como diz Foucault (2011), existem certas instâncias técnicas que possuem como função a manutenção da norma, esta, por sua vez, está sempre unida a técnicas positivas de intervenção e de transformação do indivíduo a partir de uma espécie de poder normativo que a todo o momento está sendo aplicada ao domínio da sexualidade. Assim, a escola é a instância técnica que tem como missão aplicar uma tecnologia positiva em que as sexualidades infantis não podem fugir da norma heterossexual.

Apesar das duas professoras do quinto ano demonstrarem dificuldades em lidar com o estudante já mencionado anteriormente, pois provavelmente atuavam dentro da lógica que considera que meninos devem agir com comportamentos masculinos, a professora que ministrava as disciplinas das áreas de humanas apresentava um maior problema no trato com o menino. Em certas ocasiões, ela não sabia como agir com o aluno e em outras os discursos proferidos a ele pareciam estar relacionados à sua própria maneira de perceber o mundo.

Sinais⁷ mais contundentes dos preconceitos contra o educando foram percebidos após presenciarmos uma situação ocorrida no pátio da escola, durante o recreio. Após o lanche, as alunas e alunos foram brincar no pátio e, como é

7 É importante salientar que foi feita uma entrevista aberta com o estudante conjuntamente com outros alunos de sua sala. Esta foi autorizada por seus pais, contudo, nessa conversa, não surgiu o tema da homossexualidade e nem sobre eventuais preconceitos. Portanto, muitas das leituras que aqui são feitas estão baseadas em pistas, indícios e sinais (GINZBURG, 1989) que surgiram durante as observações de campo.

corriqueiro, uns brincavam de pique, uns meninos jogavam bola, meninas e meninos jogavam vôlei, outras brincavam de casinha, alguns conversavam e o referido estudante brincava de amarelinha com algumas meninas. Lá pelas tantas, ele se desequilibrou e caiu quando pegava a pedrinha em uma das casas da amarelinha e, ao levantar, sacudiu as mãos para o alto e gritou para uma das colegas: *que droga Mona eu sempre perco a porcaria desse jogo, pareço uma Maria-mole, não tenho mesmo equilíbrio*. Logo depois que o menino acabou de proferir essa frase, a educadora da área de humanas se dirigiu ao centro do pátio e também gritando bem alto disse para ele: *viu, depois você não quer ser chamado de bichinha, veado e gay, você fica chamando atenção e brilhando mais que purpurina. Assim não dá!* No mesmo instante a maioria das alunas e alunos que se encontrava no pátio começou a gritar em coro: *purpurina, ele é purpurina. Purpurina, ele é purpurina*. E o estudante passou a ser chamado de *purpurina* durante a realização da pesquisa, o que ocorreu durante dois anos e meio.

Enquanto as alunas e alunos gritavam em coro a frase já citada acima, a professora se dirigiu a nós e para a outra professora que ministrava as aulas de Ciências e de Matemática e disse: *assim ele aprende, eu acabo educando ele de uma forma ou de outra, a homossexualidade é condenada pela Bíblia e eu vou ensinar ele a ser homem, já que seus pais não o ensinam*. Imediatamente a professora da área de exatas falou: *isso mesmo, você fez certo, a Bíblia condena mesmo, e como educadoras evangélicas não podemos aceitar esse comportamento*. A fala das educadoras expressam seus valores e crenças religiosas e, a partir destes, elas entendem que podem e devem ensinar seu aluno a se comportar “corretamente”, desconsiderando seu direito à diferença, entendendo-o como desvio. Ao optar pelos ensinamentos presentes na Bíblia, elas não encontram espaço para compreender e conviver com a diferença. Suas crenças fazem com que não aceitem como normal o comportamento que se afasta do metro-padrão masculino que os meninos devem ter, assim, o estudante sofre com as consequências desse processo.

Após a situação constrangedora que o menino vivenciou, o discente faltou muito às aulas. Na verdade, revendo as anotações de campo, percebemos que o menino voltou a frequentar a escola somente no início de agosto, quando as aulas recomeçaram após o recesso de julho. Não podemos afirmar que suas faltas estejam diretamente relacionadas ao fato já narrado, todavia, não esquecemos a expressão de vergonha que se estampou na face do aluno naquele momento. Também não podemos deixar de pensar que o discurso proferido pela professora no pátio da escola desconsiderou a diversidade como sendo um direito e estava baseado nos próprios preconceitos religiosos da educadora. É importante sinalizar

que as atitudes da referida educadora provavelmente não foram efetuadas somente por questões intencionais. As ações das educadoras e educadores são resultados de entrelaces distintos, que se formam em outros contextos além da escola, pois os sujeitos se movem pelas paixões e emoções, advindos dos seus contextos sociais, culturais, familiares, religiosos, entre outros, que normalmente fazem da questão da sexualidade um palco de polêmica. No caso da professora da área de humanas, a questão religiosa atuava fortemente nas suas ações em relação aos alunos que não apresentavam o modelo metro-padrão do comportamento heterossexual. Numa ocasião em que fazíamos uma palestra na escola sobre exclusão, essa professora disse em voz alta:

Eu sou contra qualquer tipo de procedimento que gere exclusão dos alunos, pois, como sou evangélica e evangelizadora, não permito que ninguém seja excluído, por isso não aceito manifestações de homossexualidades entre os meus alunos, pois os trejeitos deles é que fazem que eles sejam excluídos, eles são os próprios responsáveis pelas formas como são tratados pelos outros alunos, por isso eu entro em cena e vou logo dizendo que não aceito boiolices em minha sala de aula. Além do mais, a homossexualidade é pecado e minha função como educadora evangélica é colocar os alunos no caminho certo para que eles não sejam excluídos.

A fala exposta acima é indicadora de que a educadora produzia uma mes-tiçagem entre sua identidade social de professora e de evangelizadora. Embora nós compreendamos o ideário que move a professora, não compartilhamos dele. Buscamos e defendemos de forma atuante mais democracia, o reconhecimento do direito à diferença nas escolas e na sociedade, enquanto tal docente busca o atendimento à norma-padrão do que é considerado como comportamento sexual correto, ou seja, a conduta heterossexual. A professora considera que educar passa pelo aprendizado da norma e seu atendimento. Para nós, educar é permitir ao outro se desenvolver respeitando as suas especificidades. Logo, ao se considerar o modo de ser das pessoas homossexuais como pecado ou doença, suprime-se o direito de elas serem quem são e de expressar isso.

Problematizando tais questões, Foucault afirma que:

É pela constituição de uma subjetividade, de uma consciência de si perpetuamente alertada sobre suas próprias fraquezas, suas próprias tentações, sua própria carne, é pela constituição dessa subjetividade que o cristianismo conseguiu fazer funcionar essa moral, no fundo mediana, comum, relativamente pouco interessante, entre o ascetismo e a sociedade civil. Creio que a técnica de interiorização, a técnica de tomada de consciência, a técnica de despertar de si sobre si mesmo em relação às suas fraquezas, ao seu corpo, à sua sexualidade, à sua carne, foi a contribuição original do cristianismo a história da sexualidade. A carne é a própria subjetividade do corpo, a carne cristã é a sexualidade, é a sexualidade presa no interior dessa subjetividade,

dessa sujeição do indivíduo a ele mesmo, e este foi o primeiro efeito da introdução do poder pastoral na sociedade romana (FOUCAULT, 2010, p. 71).

Sendo assim, a professora em questão parece não conseguir separar as duas esferas de sua atuação, afinal, atua como educadora em sintonia com as aprendizagens que obteve como evangelizadora em sua religião. Não podemos esquecer que os evangélicos são adeptos do cristianismo e, portanto, estão submetidos aos dispositivos de poder e às técnicas acima descritas por Foucault. Assim, a educadora tenta desenvolver em seus alunos o comportamento moral sexual que sua religião considera como o correto, utilizando-se de alguns procedimentos já mencionados. Pelas respostas dadas pela professora, percebemos indícios de que acreditava estar fazendo o melhor para o estudante e não percebia que adotava práticas discriminatórias. Todavia, ao agir de acordo com as aprendizagens que construiu por intermédio de sua religião, acabou desenvolvendo-as para com o referido estudante. A educadora, movida pelas aprendizagens obtidas por via de sua religião, tenta modificar o comportamento do aluno e não percebe que acaba levando questões de sua fé privada para o interior de uma escola pública ao desenvolver práticas de discriminação e perseguição contra o referido estudante.

Torres (2010) afirma que o debate sobre identidade de gênero e orientação sexual já chegou às escolas, seja por meio de políticas públicas, pelas ações sociais, pela militância geral e pela academia. Todavia, isso ainda não foi suficiente para modificações das práticas homofóbicas dentro dessas instituições e que, apesar de alguns religiosos apoiarem os direitos dos homossexuais, muitos líderes religiosos desenvolvem discursos contra esses direitos, contra o uso de preservativos, contra a união civil entre pessoas do mesmo sexo etc. Esses discursos levam ao recrudescimento da prática de algumas professoras e alguns professores religiosos em relação às suas alunas e alunos homossexuais, o que sinaliza que a escola não tem sido capaz de respeitar o princípio da laicidade do Estado e dos direitos democráticos de seus educandos a propósito das respectivas orientações homossexuais. Entendemos que um Estado laico é aquele que não apoia nenhuma religião específica. Conforme a Constituição Brasileira de 1998, previsto em seu artigo 19 que:

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;

[...]

III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Assim, de acordo com a citação, é possível entender que o Estado brasileiro não pode manter com nenhuma religião relação de dependência ou aliança, o que

evidencia que não se pode ter, em uma escola pública subvencionada pelo Estado, proselitismo religioso por parte dos professores. Em relação a essa questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 enfatiza, em seu art. 33, que:

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.

Compreendemos que a professora se move a partir de sua religião. Contudo, como o espaço da escola pública é laico, percebemos que esse tipo de proselitismo não deveria ocorrer. O que se pode depreender dessa reflexão é que, no cotidiano da escola pesquisada, há currículos praticados para além das normas curriculares oficiais e que estes atuam na constituição de todos os estudantes e formam aprendizagens sobre o que é ser homossexual e como esses são tratados. As narrativas da educadora e algumas atitudes dessa profissional, dentro de uma escola da rede pública de ensino, para com o estudante citado, evidenciam esse proselitismo religioso, o que fere o princípio da laicidade do Estado, assim como os direitos fundamentais da cidadania brasileira e dos direitos humanos. Muitas vezes, as atitudes da referida educadora, provenientes das aprendizagens obtidas por meio da fé religiosa, como ela própria alegou, desrespeitam o direito constitucional dos brasileiros no que se refere a não discriminação, conforme previsto no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998).

Portanto, para que se possa permitir a dignidade da pessoa humana, é necessário o repúdio a toda e qualquer forma de discriminação. Embora saibamos disso, sabemos também que, nas múltiplas formas cotidianas que as relações sociais assumem, a supressão completa da discriminação aparece mais como utopia e projeto do que como realidade vivenciada. Ainda assim, entendemos que a referida educadora, por atuar dentro de uma escola pública subvencionada pelo Estado, deveria colocar a salvo as crianças e adolescentes *de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão*. Porém, foi ela a primeira a praticar atos de discriminação contra o já aludido estudante devido a um comportamento que ela associou à homossexualidade e aos interditos a essa forma de orientação sexual que emerge da Bíblia, norma orientadora de suas crenças, valores e ações. Por acreditar que a homossexualidade é doença ou pecado, atua com

os alunos homossexuais (ou com aqueles que crê que os sejam) a partir de suas próprias crenças pessoais, seguindo as aprendizagens que obteve por meio de sua religião, não entendendo a homossexualidade como diferença e como expressão da diversidade humana. Por outro lado, ao basear suas ações nos preceitos da Bíblia, a professora em questão também agride o princípio da laicidade do Estado.

O Estado se tornou laico, vale dizer tornou-se equidistante dos cultos religiosos em assumir um deles como religião oficial. A modernidade vai se distanciando cada vez mais do *cujus regio, ejus religio*. A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da antirreligiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado (CURY, 2004, p. 183).

A laicização do Estado foi proclamada para retirar o monopólio da verdade da Igreja do processo moderno de construção da sociedade democrática. A laicidade é um princípio da construção da democracia e pode ser entendida como um dos elementos necessários à construção de uma democracia de alta intensidade, com participação cidadã nos processos decisórios em todas as esferas da vida social. Estabelecendo um diálogo com Boaventura de Sousa Santos (2003), argumentamos que, em nosso país, a democracia é de baixa intensidade, pois esta se dá na distinção entre democracia como ideal e democracia como prática. Os ideais democráticos devem atender a todos, contudo, na realidade brasileira, são os interesses da elite que realmente se materializam na prática e os sistemas políticos são usados para garantir esses benefícios. Porém, em nome da democracia, tal situação não deveria ocorrer, pois este sistema político deveria garantir o interesse de todos.

Portanto, para que uma sociedade seja realmente democrática é imperativa a socialização dos meios da decisão política, como também é necessária a democratização de todos os sistemas de autoridade presentes na sociedade. Somente assim é possível criarem-se as condições para que a democracia seja efetiva, a partir das quais todos os sujeitos possam participar em todas as esferas da sociedade de modo autônomo nos processos de decisões. Dessa forma, a edificação da democracia não se dá somente a partir dos discursos, é necessária uma efetiva prática política na organização desta. Nesta constituição, é necessária a criação de organismos e maneiras de interação por meio dos quais se possam estabelecer uma ação e um diálogo na resolução das agitações estruturais e conjunturais

presentes no tecido social. Tão somente assim podemos cooperar para a edificação de uma democracia social que extrapole a esfera do Estado e se enraíze nas práticas cotidianas da existência social. Porém, como temos na realidade brasileira uma democracia de baixa intensidade, vemos a existência da opressão de alguns grupos subalternizados como as mulheres, os negros, as pessoas sem escolarização, os homossexuais e outros, por isso se desenvolvem critérios de hierarquia no tratamento dado a esses grupos. A hierarquia é o resultado amontoado das desigualdades das relações entre as formas dominantes e as formas dominadas presentes no campo social. Como diz Santos, A. C. (2003, p. 337), existem evidências históricas da hierarquia oprimindo homens e mulheres homossexuais ao longo dos séculos. “Desde os tempos do Tribunal da Santa Inquisição até hoje, são conhecidos inúmeros casos de perseguição, tortura e morte com base na orientação sexual, o que ainda é legalmente permitido em muitos países”.

É com base nessa hierarquia que as alunas e os alunos com orientação homossexual, ou aquelas e aqueles que são considerados como homossexuais, passam a ser discriminados por algumas professoras no interior da escola por nós observada, o que vai influenciado na formação das identidades de todos os estudantes. Contudo, nós educadores, voltados à construção dessa democracia social na qual a diversidade seja respeitada, precisamos juntar esforços para possibilitar que a democracia se teça no interior das escolas. Assim, é necessário combater por meio de práticas efetivas a instauração do preconceito no coração das instituições escolares. Democracia que exige também que a laicidade seja defendida no espaço escolar, extirpando-se a disciplina ER da Constituição Federal e, por conseguinte, do currículo das escolas públicas brasileiras, bem como de práticas religiosas nesse contexto e de práticas preconceituosas advindas da fé religiosa.

Referências

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo, Sociedade: por uma Teoria Geral da Política*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.

_____. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União. Brasília: Congresso Nacional, 05 out. 1998. Anexo.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1937. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007.

_____. *Ambiguidade Ideológica na Universidade: os Estudos de Problemas Brasileiros*. Rio de Janeiro: Revista do CFCH, UFRJ, 2010.

CURY, C. R. J. *A Educação na revisão constitucional de 1925-1926*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

_____. *Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. Revista Brasileira de Educação, [s.l.: s.n.], n. 27, set./dez. 2004.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro, 2010. vol. 5.

_____. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HORTA, José Silvério Baía. *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

OGBURN, William e NIMKOFF, Meyer F. *Cooperação, Competição e Conflito*. In: CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octávio. *Homem e Sociedade: leituras Básicas de Sociologia em geral*. São Paulo: Editora Nacional. Biblioteca universitária, série 2, Ciências Sociais, v. 5, 1973.

OLIVEIRA, R. P. de. *Educação e sociedade na Assembléia Constituinte de 1946*. São Paulo, 1990. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação da USP. 2 vols.

SANTOS, Ana Cristina. *Orientação Sexual em Portugal: para uma emancipação*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A História Militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

TORRES, Marco Antonio. *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola*. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2010.

TOSCANO, Moema. *Introdução à Sociologia Educacional*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

Submissão: 23/09/2014

Aprovação: 24/02/2014