



Artigo

Estigmas religiosos em espaços escolares: dilemas para a escola republicana no Rio de Janeiro

Religious stigmas in school environments: dilemmas for the republican school in Rio de Janeiro

Estigmas religiosos en espacios estudiantiles: dilemas de la escuela republicana en Rio de Janeiro

Thaynara Nascimento Costa¹, Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato²

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta uma etnografia dos processos de interação social desenvolvidos em uma escola pública municipal na cidade do Rio de Janeiro. As análises apresentadas são um recorte de um estudo realizado no ano letivo de 2019, em uma escola que oferta da Educação Infantil ao sexto ano do Ensino Fundamental. Argumentamos que o pertencimento religioso das crianças às religiões de matriz afro-brasileira constitui-se como um elemento motivador de ações e interações que contribuem para (re)produção de desigualdades no interior da escola. Tais processos ocorrem no decorrer dos rituais escolares. Logo, analisá-los permite entender as sutilezas da (re)produção de desigualdades na escola, em conexão com processos de estigmatização e rotulação de pertencimentos religiosos. Os rituais – diretivos e não diretivos - prescrevem para os alunos tipos de identidades e modelos de interação social que incluem elementos pedagógicos e religiosos. Quando essas expectativas prescritivas não são correspondidas, cria-se um processo de classificação e separação social entre eu/nós/eles, que organiza as interações sociais e as experiências escolares das crianças. Discute-se que para além da reprodução de desigualdades ligadas ao background social e cultural dos alunos, ocorrem também processos de produção de desigualdades internas à escola, conectadas com estigmas e rótulos associados aos seus pertencimentos religiosos. Conforme demonstraremos, os estudantes que praticam religiões de matrizes afro-brasileiras desenvolvem processos de negociação de suas identidades religiosas, ora as escondendo, ora as expondo. Evangélicos e católicos, todavia, não realizam esse tipo de negociação posto que suas identidades religiosas são tidas como legítimas e adequadas ao ambiente escolar.

¹ Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestra e doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-7526-5332> E-mail: thaynarancosta@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Ciências Humanas (Antropologia). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4025-0632>. E-mail: rodrigo.rosistolato@gmail.com.

Abstract

This paper is an ethnography of social interaction processes in a public school in Rio de Janeiro. The analyses are part of a study conducted in 2019, in a School of Early Childhood Education and Elementary School, from early childhood education to sixth grade of elementary education. We argue that children's religious belonging to Afro-Brazilian religions constitutes a motivating element for actions and interactions that contribute to the production and reproduction of inequalities inside the school. Such processes occur in school rituals. Therefore, analyzing them allows us to understand the subtleties of the production and reproduction of inequalities at school, connected with processes of stigmatization and labeling of religious belonging. Rituals - directive and non-directive - prescribe types of identity and models of social interaction for students including pedagogical and religious elements. If these prescriptive expectations are not realized, a process of social classification and separation between I/we/they will be created and will tend to organize children's social interactions and their school experiences. It is argued, therefore, that in addition to the reproduction of inequalities linked to the students' social and cultural background, already discussed in sociological theory, there are also processes of production of inequalities inside the school, connected with stigmas and labels associated with students based on their religious beliefs. As we will demonstrate, students who practice afro-brazilian religions develop processes of negotiation of their religious identities, sometimes by hiding them, sometimes by exposing them. Evangelicals and Catholics, on the other hand, do not carry out this type of negotiation because their religious identities are considered to be legit and adequate to those school learning processes.

Resumen

Este artículo presenta una etnografía de los procesos de interacción social desarrollados en una escuela pública municipal en la ciudad de Rio de Janeiro. Los análisis aquí presentados son un recorte de un estudio realizado en el año lectivo de 2019, en un instituto que ofrece desde la Educación Infantil hacia el sexto año de la Primaria. Se argumenta que la pertenencia religiosa de los niños a las religiones de matriz afrobrasileña se constituye como un elemento motivador de acciones e interacciones que contribuyen para la (re)producción de desigualdades en el interior de la escuela. Dichos procesos ocurren a lo largo de los ritos escolares. Luego, analizarlos permite entender las sutilezas de la (re)producción de desigualdades en la escuela, conectadas a los procesos de estigmatización y rotulación de pertenencias religiosas. Los rituales – directivos y no directivos – prescriben a los alumnos tipos de identidades y modelos de interacción social que incluyen elementos pedagógicos y religiosos. Cuando no son correspondidas tales expectativas, se crea un proceso de clasificación y separación social entre yo/nosotros/ellos, que organiza las interacciones grupales y las experiencias estudiantiles de los niños. Por lo que se discute que, más allá de la reproducción de desigualdades relacionadas a la base sociocultural de los alumnos, también ocurren procesos de producción de desigualdades internas a la escuela, conectadas a estigmas y rótulos asociados a sus pertenencias religiosas. De acuerdo con lo que se presentará, los estudiantes que practican religiones de orígenes afrobrasileñas desarrollan procedimientos de negociación de sus identidades religiosas, ya sea ocultándolas, ya sea exponiéndolas. Sin embargo, evangélicos y católicos no presentan semejante arreglo, puesto que las suyas son consideradas legítimas y adecuadas al ambiente escolar.

Palavras-chave: Crianças, Escola, Religião, Desigualdades.

Keywords: Children, School, Religion, Inequalities.

Palabras clave: Niños, Escuela, Religión, Desigualdades.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma etnografia dos processos de interação presentes em uma escola pública localizada no município do Rio de Janeiro, que recebe crianças da pré-escola³ ao 6º ano do ensino fundamental. Realizamos observações em festas, eventos, formações docentes e outros espaços rotineiros para as crianças da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental, quanto observações em sala de aula - com um grupo pré-escolar⁴.

O foco foi direcionado para as interações desenvolvidas entre os corpos docente, discente e de gestão com os alunos e as alunas de religiões afro-brasileiras: candomblé e umbanda⁵. Tal escolha se deu porque desejávamos mapear e analisar os cenários de interação social, rotulação, estigmatização, produção e reprodução de desigualdades no interior das escolas. Tais processos ocorrem no decorrer dos rituais escolares. Logo, analisá-los permite que entendamos as sutilezas da produção e reprodução de desigualdades na escola, em conexão com a estigmatização e a rotulação de pertencimentos religiosos. Os rituais escolares – tanto os diretivos quanto os não-diretivos⁶ – são espaços de socialização, que buscam definir formas de ser e estar no mundo que podem ou não convergir com a socialização familiar. Argumentamos que o pertencimento religioso das crianças às religiões de matriz afro-brasileira constitui-se como um dos elementos motivadores de rotulação e estigmatização nos rituais, consolidando-se como central na socialização das crianças. Tal argumento sustenta-se no diagnóstico de que, no Brasil, há um processo de exibição de culturas religiosas clássicas e pentecostais (GIUMBELLI, 2013). Ao passo que as culturas afro-brasileiras passam por processos de ocultação e discriminação, assumindo uma identidade de desvio (CAPUTO, 2012).

A pesquisa foi desenvolvida a partir de duas inquietações. A primeira, empírica: dados das observações etnográficas demonstravam a relevância da opção religiosa das crianças e/ou de suas famílias nas experiências/interações

³ A pré-escola faz parte da educação infantil, primeira etapa da educação básica obrigatória no Brasil. A pré-escola recebe crianças entre 4 e 5 anos de idade e é dividida em primeiro e segundo ano pré-escolar. Aqui, no nível da turma, será realizada análises de observações em uma turma de segundo ano da pré-escola, com crianças entre 5 e 6 anos de idade.

⁴ A pesquisa faz parte de dois projetos desenvolvidos pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). São eles: “Estigma e construção de trajetórias escolares”, coordenado por Rodrigo Rosistolato, Ana Pires do Prado, Maria Muanis e Diana Cerdeira, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); “Linha de Base Brasil: um estudo longitudinal sobre a trajetória de aprendizagem de crianças” (LBB), coordenado por Mariane Koslinski e Tiago Bartholo, com financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ.

⁵ O candomblé e a umbanda são religiões afro-brasileiras, que têm como campo mítico de origem a África e como campo de desenvolvimento as configurações das regiões brasileiras. Nesse sentido, são religiões formadas com influências de outras religiões (cristãs, indígenas e espíritas), além de contar com as influências de fatores contextuais, como aponta Caputo (2012): a proibição de religiões africanas, a escassez de pessoas iniciadas nas religiões e a escravatura. Para mais detalhes, ver Caputo (2012, p. 41).

⁶ McLaren (1992) define rituais diretivos e não-diretivos como eventos que legitimam determinadas visões de mundo em detrimento de outras. No ritual diretivo há verbalização das visões legitimadas por determinado grupo social. Já nos rituais não-diretivos, considerado “espírito” do grupo social, as visões são legitimadas por meio de comportamentos.

sociais efetivadas no espaço escolar. A segunda emergiu de uma experiência particular, que guarda relações com os rituais efetivados nos espaços escolares, como demonstraremos em nossas análises. Dessa maneira, a partir do evento particular, podemos pensar os ambientes escolares, bem como a estrutura e as inter-relações sociais daquele cenário específico, em acordo com a proposta metodológica trazida por Gluckman (1968).

Em uma apresentação ocorrida em um teatro no Rio de Janeiro, lotado por profissionais da Educação⁷, um humorista classificou os alunos “bagunceiros” como “Exu”. Já aos alunos maiores, ele se referia como “Exu evoluído”. O auditório lotado⁸ ria das classificações e dos casos que ele contava. Quais seriam os sentidos daquelas “piadas” e em que medida elas poderiam influenciar e refletir as percepções e interações desenvolvidas entre professores e alunos? Entendemos que as gargalhadas condescendentes com as “piadas” do humorista revelam aspectos de representações sociais que associam arquétipos das matrizes religiosas afro-brasileiras à bagunça, desordem e desorganização da vida; o que pressupõe opostos claros, trazidos por arquétipos de outras religiões, pentecostais e, principalmente, neopentecostais que se definem como opostos diretos aos Exus e aos significados a eles associados.

Dessa maneira, analisaremos as representações “teatrais ritualísticas”⁹ (MCLAREN, 1992, p. 29) para compreender, através desses rituais, a cultura escolar e seus desdobramentos nas relações educativas. Segundo McLaren (1992, p. 70), os indivíduos são “ontogeneticamente” constituídos por rituais e “cosmologicamente” formados por eles. Nossa compreensão de ritual está fundamentada nas contribuições trazidas por McLaren (1992), Gluckman (1968) e Peirano (2003).

McLaren (1992) afirma que os rituais desempenham um papel “inerradicável” (Idem, p. 29) nas existências dos profissionais da escola e dos estudantes. O autor os considera em suas análises como eventos políticos e, também, como parte das distribuições objetificadas do capital cultural dominante da escola, (por exemplo, sistemas de significados, gostos, atitudes e normas que legitimam a ordem social existente). (Idem, p. 30).

Nessa mesma linha, Gluckman (1968), ao analisar o evento de inauguração de uma ponte na Zululândia Moderna¹⁰, demonstra, em descrição densa e detalhada, como determinada situação/evento social revela as relações sociais e a estrutura de uma sociedade/grupo estudado. Para o autor, os rituais são, então, acontecimentos sociais a partir dos quais é possível extrair e analisar a estrutura e as inter-relações que configuram uma sociedade específica.

⁷ O humorista – que costuma apresentar peças dedicadas aos profissionais da educação – nesse dia fez uma breve interação com a plateia. Ele perguntou quem dos presentes eram profissionais da educação: professor/a ou gestor/a. A partir desse momento foi possível perceber que a maioria das pessoas presentes no teatro era composta por profissionais da educação.

⁸ Nesse dia de apresentação os ingressos estavam esgotados e não houve cadeiras vagas no teatro.

⁹ O termo “teatrais ritualísticas” de McLaren (1992) foi empregado com o sentido de rituais de interação: processos de interação constituídos por gestos, palavras e formalidades imbuídos de valor simbólico.

¹⁰ Gluckman (1968) realizou uma pesquisa cujo foco era analisar as relações entre africanos e brancos do norte da Zululândia através da inauguração da ponte Malungwana, planejada por engenheiros europeus e construída por trabalhadores Zulus.

Há rituais em sociedades lidas como “tradicionais” e naquelas compreendidas como “modernas”. A fim de contestar a conceituação de rituais enquanto fenômenos formais e arcaicos, Peirano (2003) aponta que a vida social sempre será marcada por eles. A autora define ritual como “uma forma de ação sobretudo maleável e criativa que, com conteúdos diversos, é utilizada para várias finalidades” (2003, p. 30). A autora afirma que a definição de ritual não pode ser antecipada, rígida e absoluta, mas sim compreendida como tal a partir da abordagem etnográfica. A definição empírica de um ritual não se dá pela ausência da racionalidade nas interações, mas pela consideração de que os critérios para definição de rituais não são universais. Segundo Peirano, os grupos sociais possuem um repertório definido, mas flexível de classificações, formas e valores sociais. Como indica, as maneiras de nos apresentarmos e interagirmos nas situações ritualísticas transmitem informações simbólicas que expressam os eventos cotidianos/ordinários.

McLaren (1992), Gluckman (1968) e Peirano (2003) ofereceram contribuições centrais para a abordagem desenvolvida na investigação que deu origem a esse artigo. Embora partindo de perspectivas teóricas diferentes, os três autores salientam a centralidade dos rituais cotidianos nos processos de reprodução social e cultural. É a partir deles que todo o conjunto de regras e comportamentos sociais – considerados adequados e inadequados – é referendado e permite que os processos de socialização sejam não somente realizados, mas também legitimados pela coletividade, mantendo os fios que consolidam o tecido social em uma determinada configuração. Considerando a natureza cotidiana dos rituais e sua relevância na organização da vida social, analisaremos as interações ritualísticas desenvolvidas em uma escola pública com crianças religiosas; e argumentaremos sobre a produção e manutenção de estigmas relacionados às crianças pertencentes às religiões de matriz africana.

Segundo Giumbelli (2013), desde o século XIX, o Brasil vivencia um processo de consolidação e exibição de culturas religiosas clássicas e pentecostais, em detrimento de religiões afro-brasileiras, fundamentada no argumento de tradição nacional fundante da sociedade brasileira. Nesse contexto, as igrejas católicas e evangélicas têm ganhado capilaridade popular a partir dos meios de comunicação em massa. Como efeito dessa capilaridade, têm sido apontadas a ocultação, discriminação e estigmatização dessas religiões nos espaços sociais, sendo a escola um desses espaços. Nesse sentido, para compreender os processos de interação social de/com crianças pertencentes às religiões afro-brasileiras, mapeamos os processos de socialização através da observação direta dos rituais escolares, entendendo que eles expressam sistemas de significados, gostos, atitudes e normas que legitimam a ordem social existente e, conseqüentemente, a cultura escolar.

Os conceitos de estigma (GOFFMAN, 1963) e socialização¹¹ (SETTON, 2011; VALENTE, 2015) também são fundamentais para o argumento que desenvolvemos nesse artigo. O termo estigma é utilizado com a mesma definição proposta por Goffman (1963): uma referência/atributo profundamente depreciativo que torna indivíduos ou grupos inabilitados para aceitação e interação social plena. Para Goffman, os processos de estigmatização podem

ser orientados por características físicas, por valores/virtudes sociais ou por estigmas tribais. Já o termo socialização é compreendido tal como proposto por Valente (2015). A autora o define como um processo de aquisição e imposição de saberes e conhecimentos elaborados na e pela sociedade, que pode ocorrer de forma mais ou menos sistematizada ou difusa. Considerando o indivíduo, os processos de socialização afetam sua forma de ser, pensar, sentir e agir na sociedade. Nesses processos, as instâncias socializadoras disponibilizam ferramentas para que ele aprenda a pensar, sentir, agir e ser no mundo de determinada maneira, tendo efeito em suas práticas e comportamentos. Destacamos aqui como ferramentas os rituais de interação, que são constituídos por gestos, palavras e formalidades imbuídos de valor simbólico (MCLAREN, 1992) e que socializam a criança em uma determinada cultura social.

A partir destes autores, é possível considerar que a cultura escolar¹² é organizada/estruturada por rituais diretivos e não-diretivos¹³ que informam e requerem dos estudantes um tipo de socialização escolar e religiosa. Em diálogo com Valente (2015), entendemos que as expectativas dessa socialização são formuladas nas escolas com base na “identidade social virtual” (GOFFMAN, 1963) dos alunos. Simultaneamente, os estudantes, ao longo de suas trajetórias de vida, vivenciam diferentes processos de socialização, seja no âmbito escolar, em casa, em terreiros ou em templos religiosos. Esses processos de socialização formam a “identidade social real” (GOFFMAN, 1963) dos alunos e, por vezes, atitam com as expectativas escolares.

Quando as identidades – exigidas e representadas – entram em contato/interação e são incongruentes com a cultura escolar, elas podem gerar, conforme demonstraremos, processos de estigmatização de estudantes e torná-los inabilitados para aceitação e interação social plena (GOFFMAN, 1963). Dessa maneira, o pertencimento ou não a uma determinada religião pode diferenciar de forma qualitativa as experiências escolares dos estudantes, quando suas liturgias religiosas e familiares são discrepantes da liturgia escolar¹⁴. Descreveremos as identidades sociais desejadas e preteridas para interação no ambiente escolar de forma a demonstrar que o (não) pertencimento religioso considerado ideal afeta as interações e, conseqüentemente, as construções das trajetórias escolares dos alunos.

O artigo está organizado em três seções. Apresentaremos, primeiramente, os discursos legais e científico-acadêmicos sobre o ensino e práticas religiosas no ambiente público escolar. Em seguida, descreveremos o

¹²Compreendemos a cultura escolar, assim como McLaren (1992), como uma coletividade de sistemas de símbolos, ethos, paradigma subjacente, drama social e liminaridade (p. 33). Para ele, a cultura escolar é uma arena simbólica onde os indivíduos disputam por ideologias, cultura e símbolos.

¹³McLaren (1992) denomina as atitudes não diretivas como “estado de espírito” da escola.

¹⁴Compreendemos como liturgia escolar um conjunto de símbolos e signos que constroem a cultura escolar. Optamos por manter o conceito proposto por McLaren (1992). No entanto, é importante sublinhar que seu uso não tem por objetivo reforçar a hegemonia e os privilégios da igreja católica. Pelo contrário, esta investigação tem por objetivo apresentar uma crítica racionalizada sobre as formas de socialização de crianças religiosas nos espaços escolares pelos profissionais da educação. Não legitimamos, portanto, a “liturgia escolar” tal como ela aparece descrita no artigo. A ideia de “liturgia escolar” trata-se de um instrumento analítico, proposto originalmente por McLaren (1992) e aqui utilizado para pensar o contexto de nossa investigação etnográfica.

contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. Por fim, apresentaremos os resultados relacionados aos desdobramentos do pertencimento religioso no espaço escolar.

2. Educação, religião e distribuição desigual de oportunidades educacionais

A Constituição Federal (CF) de 1988, nos artigos 5º e 206, afirma a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença das pessoas nos espaços públicos (BRASIL, 1988). Nesta linha, as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que disciplina a educação escolar, apontam e sublinham como direitos fundamentais das crianças e adolescentes o direito à vida, à educação, à cultura, à dignidade, ao respeito e à liberdade.

Considerando os direitos e princípios fundamentais afirmados na CF de 1988, a LDB, Lei nº 9.394/96, no art. 3º, endossa que o ensino deverá ser ministrado com base em alguns princípios, dentre eles: respeito à liberdade e apreço à tolerância, valorização da experiência extraescolar e a partir de considerações acerca da diversidade étnico-racial. Esses direitos são sublinhados na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática 'história e cultura afro-brasileira' no ensino fundamental e médio. Além disso, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Em relação às diretrizes que orientam as ações pedagógicas dos sistemas de ensino, há um consenso de que a educação pública deve ser ofertada com base nos princípios éticos, estéticos e políticos, que zelam pela democracia, justiça social e igualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 2009). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Religioso não é concebido como área curricular para a Educação Infantil. Para esta etapa da educação básica, é orientado o trabalho com as culturas, em diálogo com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 37). Ademais, a BNCC destaca a relevância de trabalhar com as crianças temas que visem a alteridade, o conhecimento e respeito a outras culturas.

O Ensino Religioso (ER), enquanto disciplina, é estabelecido na Carta Magna, no art. 210, inciso 1º e reafirmado na Lei 9.394/96 e na BNCC (Brasil, 2017). Os documentos definem o ER como área curricular, ofertada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, de maneira facultativa, devendo ser orientada pelo respeito à diversidade cultural e religiosa, sendo vedada qualquer forma de proselitismo. Os conteúdos escolares deverão, como indica a Lei, ser definidos a partir da ampla participação das sociedades religiosas¹⁵. Esses princípios e finalidades são reafirmados na BNCC. Há, nessa dinâmica, por um lado o respeito à pluralidade de manifestações religiosas salvaguardada, em tese, pela ampla participação das sociedades religiosas na

¹⁵ Não é objetivo deste artigo refletir sobre o processo histórico de implementação da Leis que regulamentam o ER enquanto disciplina compulsória nas escolas públicas, bem como suas disputas no processo de implementação. Para saber mais sobre esse processo, ver: Gonçalves e Nunes (2014); Cunha (2013).

definição dos conteúdos. Por outro lado, essa participação envolve necessariamente dinâmicas próprias do campo religioso, que constituirão os consensos relacionados aos conteúdos que passarão a constar nos documentos oficiais. Em um cenário de tamanha diversidade religiosa é possível argumentar, ainda que a título de hipótese, que nas disputas políticas pela definição de tais conteúdos teriam mais êxito as matrizes religiosas que conseguissem melhor se organizar para, no sentido sociológico do termo, impor as suas visões e cosmologias religiosas aos outros grupos. Ao final do processo, tais recortes de cosmologias religiosas passam a compor documentos oficiais, que são impostos aos sistemas educacionais como um todo. Nesse sentido, a legislação consolida-se como uma imposição das cosmologias que venceram os embates políticos relacionados aos conteúdos escolares que devem ser ensinados nessa área curricular.

No âmbito Estadual, a lei nº 3.459/00 regulamenta o ensino religioso na educação básica, de matrícula facultativa nas escolas públicas do Rio de Janeiro. A oferta da disciplina é prevista na modalidade confessional de acordo com as preferências dos familiares e/ou dos próprios alunos, caso tenham 16 anos de idade completos. Crianças menores de 16 anos terão sua decisão realizada por seus responsáveis legais. No entanto, segundo a Lei 8.585 de 2019, que altera o inciso 2º do art. 1º, os estudantes e famílias que optarem por não cursar a disciplina ER, terão direito às aulas de reforço escolar nas áreas de conhecimento em que tenham menor rendimento acadêmico.

Como apresentamos, as leis e diretrizes afirmam e defendem o pluralismo de crenças e opiniões religiosas e filosóficas no espaço escolar, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental. Nosso interesse aqui é compreender como os “*street-level bureaucrats*” (LIPSKY, 1980) interpretam e implementam esse conjunto de leis e princípios no espaço escolar. Lipsky (1980), ao estudar a implementação de políticas públicas, afirma que os processos de implementação variam de acordo com o tipo de interpretação que os agentes da burocracia fazem das normativas legais no contexto social no qual estão inseridos. Os burocratas são considerados os agentes sociais responsáveis por interpretar e implementar a política; no nosso caso, são os profissionais da educação. É por isso que pretendemos analisar como a escola compreende e organiza seus processos considerando os princípios da laicidade, liberdade de crença, expressão e opinião religiosa no espaço escolar. Nosso foco não é a implementação do ER enquanto disciplina obrigatória, mas sim os rituais diários que são atravessados por credos e princípios religiosos que tendem a afetar as trajetórias das crianças.

Segundo Cunha, a ambiguidade presente nas leis e princípios fundamentais da sociedade no que se refere ao confessionalismo e a laicidade causam, no âmbito escolar, uma “folia pedagógica” (CUNHA, 2013) que, como demonstraremos, causa discriminação, exclusão e produção de desigualdades no interior dos sistemas escolares, como apresentado na pesquisa de Cavaliere (2007). É importante frisar que não estamos falando de reprodução e sim de produção de desigualdades inerente aos sistemas educativos.

Pesquisas realizadas na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio também apontam para a existência e preferência de práticas cristãs católicas e evangélicas no espaço escolar com sentido moralizador e para

controle social (CAVALIERE, 2007; BRANCO, CORSINO; 2006; BRANCO e CORSINO 2015; SILVA *et al.*, 2014; VALENTE, 2015; 2017). Segundo esses estudos, as práticas são constituídas por orações de “Pai Nosso”, histórias bíblicas, intervenções religiosas, danças cristãs, comemorações de datas cristãs típicas.

Nessa linha, a pesquisa de Caputo (2012) sobre os processos de educação nos terreiros de candomblé e interação dessas crianças com as escolas, revela processos de discriminação racial e religiosa de crianças candomblecistas nos espaços escolares, especialmente por seus colegas de turma e pelas professoras regentes. Essas crianças eram consideradas desvirtuosas da cultura escolar dominante. Nesse sentido, desenvolviam processos de ocultação de seus símbolos que naquele espaço social eram considerados impróprios e apontados como coisas “do diabo”.

A ênfase permanente em uma postura religiosa única no ambiente escolar, gera, como apontam as pesquisas, um processo de diferenciação entre dois grupos: “nós”, composto pelos que incorporam e legitimam os símbolos associados às religiões dominantes, nesse caso cristãs; e “eles”, ou “os outros”, que resistem aos símbolos e, portanto, defendem outras formas de pertencimento religioso, nesse caso em posição dominada.

Pesquisadores que se dedicam a estudar os processos de interação social (GOFFMAN, 1963; 1985; BECKER, 2008) apontam que a sociedade cria meios de categorizar as pessoas e os grupos sociais. Em interação face a face, as pessoas elaboram e imputam aos outros preconceções que são transformadas em expectativas normativas. No entanto, durante as interações sociais, as pessoas exibem/evidenciam atributos que podem torná-las diferentes, podendo ser classificadas em categorias que variam entre mais ou menos desejáveis e indesejáveis, a depender da “informação social” oferecida.

O processo de classificação social pode, quando depreciativo, promover a estigmatização de pessoas; e no âmbito escolar, de crianças. Esse processo ocorre quando há discrepância entre a identidade desejável e a identidade social real das crianças. Goffman (1963) define estigma como um atributo lido socialmente como “defeito”, “fraqueza”; uma desvantagem do indivíduo que o torna incompleto, “menos humano”. Essa característica socialmente depreciativa é definida numa relação especial de linguagem.

Os “outros” - nesse caso crianças e famílias pertencentes às religiões afro-brasileiras - além de terem suas identidades progressivamente deterioradas, são considerados pessoas desviantes e incompletas para as interações na escola, portanto, estigmatizadas. Do ponto de vista pedagógico, a discussão sobre interação social é relevante, pois a interação é considerada eixo estruturador das relações educativas. É por meio das interações que os direitos de aprendizagem são garantidos (BRASIL, 2017). Dessa maneira, se as interações sociais nas escolas são orientadas por princípios religiosos específicos de determinadas religiões dominantes, conseqüentemente os alunos divergentes não têm garantidos de forma plena os seus direitos à educação.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi construída a partir do método etnográfico. Em 2019, realizamos 466h59min (104 turnos observados) na EM Derli Fonseca¹⁶ de observação participante sistemática. Através das observações participantes, foi possível compreender os agentes sociais “de carne, nervos e de sentidos” (WACQUANT, 2002) a partir do contato próximo e prolongado. Além disso, estudar o objeto a partir dos diversos “graus de visibilidade” e conhecer/sentir o “sabor e a dor da ação social” (WACQUANT, 2002, p.11). Aqui, apresentaremos os fatos etnográficos mapeados, salientando especificamente aqueles nos quais os símbolos religiosos foram acionados por quaisquer dos agentes envolvidos com a interação.

4. Apresentando a escola, o grupo pré-escolar e a professora

A escola se localiza em uma área urbana central de um bairro da zona oeste da cidade, em uma ruela sem saída. É cercada por moradias, favelas, barracas, shopping, comércios, estacionamento, mercados, lojas, hospital, igrejas, terreiros e estação de BRT¹⁷. A escola possui um prédio principal de dois andares e mais dois anexos que acomodam os mais de 1.300 alunos distribuídos em 40 turmas. Em 2019, a escola funcionava em dois turnos. O turno observado foi o vespertino (12h30m-17h), com turmas de segundo ano da pré-escola ao sexto ano do ensino fundamental.

A gestão escolar era formada, em 2019, pela diretora geral, diretora adjunta e uma funcionária cedida pela SME-Rio. A equipe diretiva, especialmente a diretora geral, era classificada pela professora do segundo ano da pré-escola, a professora Jussara, como “fechada”, por conta do tempo de interação e apoio pedagógico dedicados a ela. A rotina da escola era estruturada por músicas, apresentações e mensagens cristãs evangélicas. Tais mensagens eram transmitidas nos momentos de recepção, saída, festas/eventos e em conselhos de classe pelos agentes escolares, docentes e equipe gestora através de músicas cantadas, orações realizadas, uma fala de boas-vindas ou despedida e na leitura de textos religiosos. A seguir, apresentamos uma oração realizada por uma docente – da classe especial¹⁸ – a pedido da diretora geral no café da manhã ocorrido no conselho de classe:

Professora Laila: vamos agradecer a Deus pela vida da tia Lulu, guerreira do senhor, *tá* sempre alegrando nossas manhãs nas acolhidas! [...] Palmas, vamos agradecer a Deus! [palmas]
Professora Lulu: E eu agradeço a Deus por estar com vocês! [...]

¹⁶Todos os nomes apresentados nesse artigo são fictícios. Essa estratégia é utilizada para preservar o anonimato da escola e de todas as pessoas que interagiram conosco no decorrer do trabalho de campo.

¹⁷ BRT significa Transporte Rápido por Ônibus (*Bus Rapid Transit*). É um transporte público que trafega em corredor exclusivo. Já estação de BRT significa local onde os ônibus articulados fazem suas paradas para a entrada e saída de passageiros.

¹⁸ Classe Especial era o termo utilizado pelos profissionais da escola para se dirigir a uma sala de aula, em escola de ensino regular, composta por crianças público-alvo da educação especial.

Professora Laila: Guerreira do Senhor, viu! [fala apontando para a professora Lulu] Eu trouxe pra meditar o salmo 121: elevo os meus olhos para o monte, de onde me virá meu socorro? O verso 2 diz assim: o meu socorro vem do Senhor que fez o céu e a terra! E lá no versículo 6 diz assim: o senhor guardará a tua entrada e a tua saída desde agora e para sempre. (Pátio da escola: 3 de dezembro de 2019).

O grupo pré-escolar, especificamente, considerado aqui para as análises no nível da turma, era composto por 26 crianças: 11 meninos e 15 meninas entre 5 e 6 anos de idade. No formulário de matrícula escolar 14 famílias se autodeclararam evangélicas, 2 de autodeclararam católicas e 5 famílias não declararam religião. A turma era considerada como “difícil” por conta das “bagunças”. A professora referência da turma é a Jussara: negra¹⁹, 57 anos de idade, solteira, evangélica e sem filhos. Seu grau de escolarização era graduação em Pedagogia por uma Universidade Pública, concluída em 1996, com especialidade em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A professora Jussara indicou que a docência não fora sua primeira opção de trabalho, e que iniciou sua trajetória profissional na rede pública por incentivo de uma amiga e de sua mãe. Em 2011, a professora Jussara ingressou na rede pública municipal de educação trabalhando em uma creche com bebês. Em 2019, a docente assumia pela primeira vez uma turma pré-escolar, segmento da educação infantil que indicou não ter experiência. Sobre a importância da pré-escola, a professora destacou sua relevância para a transmissão e inculcação de valores sociais: “a gente pode **trabalhar mais a mente**, é... **Incutir mais valores pra eles**, né. Pra ter um mundo melhor, umas crianças melhores. [...] eu acho que eles nunca mais vão esquecer (Entrevista: 31 de outubro de 2019 – grifos dos autores).

5. “Sejam todos bem-vindos em nome de Je-sus”: normas e desvios estabelecidos nos momentos de recepção das crianças

As crianças entravam às 12h30. Às 12h29 o sinal tocava, uma agente escolar abria o portão, outra agente escolar ficava de “vigia” na mureta do pátio e o zelador – apelidado de “Dj Marlboro” – colocava a música para receber as crianças na caixa de som. Até maio, as crianças eram recebidas com a música da cantora gospel Marcela Thais. A música trata sobre as pequenas alegrias do dia a dia. Segundo a música “se a gente juntasse as pequenas alegrias, seríamos felizes todos os dias”. Como pequenas alegrias, a música elenca conversar com Deus e ir à igreja: “Olhar nos olhos teus, conversar com Deus, ir para a igreja, passear na feira”.

Além da preferência por músicas²⁰ e palavras cristãs para receber as crianças, percebemos ações que estigmatizavam certas práticas religiosas e, especialmente, crianças e famílias que pertenciam às religiões afro-brasileiras.

¹⁹ Aqui usamos a autoidentificação. O perfil da docente da turma pré-escolar foi construído a partir das declarações feitas pela docente nos momentos de entrevista ou de observações.

²⁰ As músicas eram escolhidas pela equipe gestora e pelo zelador responsável pelo equipamento de som.

Essas mães, em geral, eram consideradas “loucas” por alguns funcionários por permitir que suas crianças sejam socializadas em suas religiões. No dia 11 de outubro de 2019, uma agente escolar, responsável por cuidar do portão, disse ao olhar uma criança do primeiro ano da pré-escola vestida com roupa branca, ao lado de sua mãe, no portão da escola: “essa mãe é louca”.

Nesse sentido, as responsáveis e as crianças carregavam estigmas relacionados à religião e, somados a eles, estigmas de caráter (GOFFMAN, 1963). Percebemos esse processo de classificação e estigmatização no dia 7 de agosto de 2020, quando uma criança com a cabeça recém-raspada, vestida de branco chegou à escola de braços dados com sua mãe. A criança estava matriculada no terceiro ano do ensino fundamental. Entretanto, uma agente escolar mostrou-se incomodada com o que viu, e não queria que a menina frequentasse a escola. Dirigiu, então, o seguinte comentário à pesquisadora: “não pode ficar em casa? Vou perguntar *pra* diretora se ela não pode ficar em casa, dar uns três dias *pra* ela”.

O fato de a criança chegar com a cabeça raspada, vestida de branco e levar seu prato branco para consumir a merenda escolar, a tornou inabilitada para aceitação social plena naquele espaço. A partir desse momento, ela se tornou uma “desafiliada” (GOFFMAN, 1963) da comunidade escolar por integrar e, assim, carregar um estigma de religião. Nesse momento, é possível perceber as dinâmicas dos dois grupos: “nós” e “eles”; afiliados e os “desafiliados” (GOFFMAN, 1963) no espaço escolar.

Nesse sentido, destacamos a frase da agente escolar ao ver a criança com a cabeça raspada entrando na escola: “ela não se sente bem **também**”²¹. A palavra “também” sugere o incômodo de outras pessoas sobre a presença de outra cultura/religião naquele espaço escolar. O fragmento do caderno de campo revela os detalhes da situação observada.

Era dia 7 de agosto de 2019. [...] Quando entrei, dei de cara com Emanuel, que estava sentado com sua mãe e seu pai no banco de concreto do pátio da escola. [...] Enquanto conversávamos, o sinal batia, os responsáveis entravam e ficavam da mureta olhando as crianças formarem. De repente, senti que alguns olhares estavam direcionados para o portão, olhares de desprezo. Rapidamente, me virei para conferir do que se tratava. Nesse momento, vi uma menina do terceiro ano, com a cabeça recém-raspada, toda de branco, entrando na escola de braços dados com sua mãe, que segurava uma bolsa verde de plástico (tipo supermercado) em seu braço esquerdo. O braço direito estava entrelaçado com o braço de sua filha, que entrava na escola de cabeça baixa. Enquanto caminhavam e todos olhavam, a diretora falava ao microfone avisos da semana. Ao passarem pelo portão de entrada, a menina entrou de costas, dando uma virada de 180 graus ao passar pelo portão. Enquanto ela virava, as famílias olhavam e a diretora, nesse momento, se calou no microfone para ver a menina passar, aos olhos de todos ali presentes. Eu acompanhei para ver as reações. Nesse

²¹ Grifo dos autores.

momento, apareceu uma agente escolar, cristã, com as mãos na boca [expressão de surpresa], me perguntando: é menino ou menina? [pediu para eu disfarçar e olhar]

Pesquisadora: menina.

Agente escolar: menina?! Eu acho que ela não se sente bem **também**²², né? Essas coisas... [fala rindo e balançando a cabeça com movimento negativo]. As crianças ficam olhando, não entendem. [foi para o refeitório]

Chamou-nos a atenção a curiosidade e o estranhamento da agente escolar porque a criança era conhecida e assídua na escola. No entanto, o fato dela raspar a cabeça e exibir sua identidade religiosa, mudou sua identidade naquele espaço, tornando-a uma pessoa irreconhecível, destoante/desviante; nas palavras de Becker (2008), uma “outsider”. Percebe-se que a roupa branca e a cabeça raspada são “símbolos de estigmas” (GOFFMAN, 1963, p. 40), signos que transmitiam informações sociais indesejáveis naquele espaço observado. Esse processo de diferenciação e estigmatização entre grupos religiosos também estava presente na Educação Infantil.

As crianças da Educação Infantil, assim que recepcionadas, iam para o refeitório almoçar. Lá, eram recepcionadas por uma agente escolar reconhecida por seu carisma e animação. A funcionária recebia as turmas brincando: “Boa tarde. Sejam **todos**²³ bem-vindos em nome de Jesus! Quem aí vai almoçar?”. A frase revela como a agente escolar realiza uma conexão direta entre o bem-estar na escola e bençãos trazidas por Jesus. Trata-se da penetração da linguagem religiosa em um espaço que é, por definição, laico. Conforme veremos na sequência do texto, enquanto a “presença” de Jesus é legitimada no refeitório do colégio, símbolos associados às religiões de matriz afro-brasileira são relegados promovendo, inclusive, processos de segregação e estigmatização de crianças.

O refeitório era um ambiente de socialização: onde as crianças e profissionais se conheciam e interagiam. No refeitório, mapeamos outra situação de estranhamento com outra criança: agora da Educação Infantil. A criança tinha quatro anos de idade, estava no primeiro ano da pré-escola. A criança chegou ao refeitório com a cabeça recém-raspada, com roupa branca, com pano de cabeça branco e com suas guias/fios de contas visíveis. Nesse momento, as agentes que circulavam pelo pátio da escola, começaram a cochichar com a mão na boca sobre a sanidade mental de sua mãe por permitir o ritual religioso com sua filha. Já as crianças da Educação Infantil, começavam a gargalhar ao ver a menina vestida de branco. Então, a pesquisadora se aproximou desse grupo e proibiu o riso: “não pode rir. É feio”. Em seguida, as crianças começaram a dar motivos: “é porque é macumba”²⁴. Até esse momento, a pesquisadora estava no refeitório sem a presença das professoras regentes e agentes escolares. Apenas

²² Grifo dos autores.

²³ Grifo dos autores.

²⁴ Aqui, a palavra macumba é utilizada com sentido pejorativo, como observado em outras pesquisas (CAPUTO, 2012). Segundo Maggie (2001) a palavra macumba pode ser preferida com três sentidos: instrumento musical, para denominar a religião ou definição do trabalho realizado.

duas merendeiras permaneciam na parte interna da cozinha, observando entre risos a criança. Em seguida, chegou uma agente escolar e disse: “ela [criança candomblecista] quer comer?”. A pesquisadora respondeu que não sabia e foi até a menina perguntá-la, que respondeu que não. Também ocorreu de seu pano branco soltar, oferecendo risco à sua mobilidade, e não receber ajuda de qualquer funcionário disponível. Cabe sublinhar que, com as outras crianças, quando algo em suas vestimentas – cadarço de sapato, ou partes da roupa - desamarram ou colocam a integridade física da criança em risco, o profissional presente costuma auxiliá-la. Nesse caso, o pano estava sobre seu rosto e as crianças estavam comentando sobre ele. Ainda assim, a criança não recebeu ajuda ou qualquer intervenção dos profissionais, apenas da pesquisadora.

Como apresentado no relato acima, a exibição de um pertencimento religioso e de “símbolos de estigma” (GOFFMAN, 1963) religioso, além de deteriorar a identidade pessoal da criança, também implicava nos tipos de interações efetivadas, especialmente as interações para o cuidado com o corpo, interação inviolável na educação infantil. Tem-se, nesse caso, um cenário ritualístico no qual definem-se os pertencimentos identitários mais e menos legítimos ao ponto de os ilegítimos serem postos em situação de marginalidade, consolidada ao ponto de criarem-se interdições referentes ao contato corporal, nesse caso, com uma criança pequena que estava, inclusive, em risco de ter algum acidente por conta do pano que cobria seu rosto.

A partir dos relatos apresentados, podemos perceber que na frase “sejam todos bem-vindos” dita por uma funcionária, o “todos” não engloba as diferenças identitárias, culturais e religiosas carregadas pelas crianças; eram bem-vindos apenas aqueles que exibiam e se apresentavam de maneira condizente com as liturgias aceitas e legitimadas pela comunidade escolar. Percebe-se que, por meio dos rituais de interação, a escola expressava suas normas e definia o que considerava como desvio, infração às regras/normas aplicadas. Nesses rituais, as crianças eram socializadas em uma cultura escolar que discriminava a exibição de identidades e símbolos religiosos ligados às religiões afro-brasileiras.

6. Interações em sala de aula com as “ovelhas perdidas”

Nesta seção, serão apresentadas análises resultantes das observações realizadas com um grupo de segundo ano da pré-escola. Na sala de aula do grupo pré-escolar, a professora do grupo, Jussara, costumava evocar o nome de Jesus nos momentos de desordem, cansaço e impaciência, como também evidenciado na pesquisa etnográfica de Valente (2015). A pesquisadora demonstra como as práticas de religiões de matriz afro-brasileira são estigmatizadas e inferiorizadas nos espaços escolares. Além da hierarquização das religiões no espaço escolar investigado, Valente aponta a utilização, por parte de uma professora, de termos religiosos que transmitem preferências por algumas religiões em detrimento de outras, em especial de matriz afro-brasileira.

A professora com a qual interagimos durante a etnografia também rejeitava, de maneiras diretas e indiretas, qualquer referência a religiões de matriz afro-brasileira. Um exemplo ocorreu no dia em que estava trabalhando

com a palavra “casa” com as crianças. Ela solicitou que dessem características e pontos de referências de suas moradias. Um menino, considerado “sem salvação” por falta de apoio familiar e mau comportamento na escola, deu como ponto de referência um terreiro: “tia, na minha rua tem um centro de macumba²⁵”. Nesse momento, a docente ignorou a colocação, não apresentando qualquer feedback diferente de uma “careta”. Na sequência, percebendo a reação da professora, outra criança disse: “na minha tem uma igreja”, e a professora concluiu: “ah, viu, **pelo menos** tem uma igreja”. Nesse exemplo, a professora externaliza de maneira diretiva suas preferências religiosas reforçando a discriminação e silenciamento de outras, nesse caso, as religiões afro-brasileiras. Observa-se, portanto, a existência de culturas religiosas desejáveis e indesejáveis no âmbito escolar, como revelado na pesquisa de Caputo (2012).

As crianças também captavam as mensagens simbólicas que a escola difundia. Em setembro, dia de São Cosme e Damião, apenas a pesquisadora ganhou doces das crianças. Não observamos nenhuma professora, agente escolar ou merendeira ganhar ou comer doces durante esses dias festivos. Ao entregar a ela os saquinhos de doces perguntavam: “tia, comeu o doce já?”. Nesses dias festivos, as crianças evangélicas costumavam faltar, algumas declararam ser por conta dos doces que eram “oferecidos”²⁶.

No decorrer dos meses de setembro e outubro, meses em que os terreiros de umbanda e candomblé celebram os Santos Cosme e Damião e realizam festas dedicadas aos Erês, as temáticas religiosas perpassavam os temas discutidos em sala pelo grupo pré-escolar observado. Em nenhum momento houve intervenção positiva por parte da professora quando a intervenção das crianças envolvia práticas religiosas dos terreiros de candomblé e umbanda.

A seguir, apresentamos como as crianças, em especial as evangélicas, traziam de uma forma estigmatizada a cultura afro-brasileira, especialmente a celebração dos santos Cosme e Damião para as atividades em grupo:

Tatiana: Tia [pesquisadora], a minha mãe *falô* pra *mim* não pegar os doces dos outros porque eu vi na novela que a menina *pegô* doce dos *outro* e colocaram veneno. (caderno de campo: 21 de outubro de 2019)

Antonela: Tia [pesquisadora], se você aceitar um doce de uma pessoa que não conhece envenenado, *tu vai* morrer, não vai? Eu não vou aceitar mais! Antes eu aceitava, agora eu não aceito mais. Só por causa disso! (caderno de campo: 21 de outubro de 2019).

No diálogo acima, a criança relaciona a prática religiosa a uma prática perversa, contribuindo para a representação social religiosa estigmatizada. Esse tipo de assunto ocorria desde o início do ano letivo, sem qualquer intervenção docente. Em junho, a professora trabalhou com o tema “comida”. Nesse dia, a professora destacou a importância de uma alimentação equilibrada e revelou que o contrário poderia causar diabetes. Ao perceber o desconhecimento das

²⁵Aqui, a palavra macumba se refere ao terreiro de umbanda.

²⁶ Termo nativo.

crianças com a palavra, ela perguntou o significado e as crianças evangélicas relacionaram a palavra “diabetes” à palavra “diabo”:

Professora Jussara: Quem sabe o que é diabete?

Nicolas: **Macumba!**

Professora Jussara: Não é macumba, não.

Danilo: Diabo. [...] (caderno de campo: 7 de junho de 2019 – grifo dos autores).

Os relatos apresentados acima, todos sem qualquer intervenção positiva, com foco no fortalecimento da identidade e cultura religiosa exibida pelas crianças, reproduziam e reforçavam estigmas sociais imputados a determinadas religiões. A cena em que a criança relaciona a palavra diabetes ao diabo, termo presente no imaginário simbólico principalmente das religiões evangélicas, foi resolvida pela docente com a frase “não é macumba, não”. Não houve, por parte da docente, nenhuma tentativa de aprofundar a discussão sobre a conexão estabelecida pela aluna entre “diabetes” e “diabo”. As representações relacionadas às religiões candomblé ou umbanda eram utilizadas nesse contexto como xingamentos pelas crianças, todos agregados no termo “macumbeiro”. Ao receberem essas acusações, costumavam responder: “tá repreendido, em nome de Jesus”! O uso do termo “repreendido” revela uma estratégia discursiva de fuga do rótulo de “macumbeiro”, colocando-se em conexão com as normas vigentes naquele contexto. Ser “macumbeiro” coloca cada criança em situação de desvio, numa escola onde a norma é ser cristão. Os “macumbeiros” estariam, tal como analisado por Becker (2008)²⁷ quando o autor discute as relações gerais entre norma e desvio, infringindo às normas desse grupo social. Tais infrações ocorrem no conjunto de rituais diretivos e não-diretivos presentes na escola e são eles – os rituais – que legitimam formas mais ou menos legítimas de pertencimento à vida escolar naquela escola. Os rituais – conforme discutimos – estabelecem formas “adequadas” de ser e estar no mundo; da mesma maneira e como consequência acabam por estabelecer as formas “inadequadas” de pertencimento àquela comunidade de significados. Nesse processo de repreensão e afiliação, as culturas afro-brasileiras eram invisibilizadas e ocultadas com as diversas identidades e culturas infantis. Esse tipo de interação religiosa depreciativa também acontecia entre as professoras, especialmente nos momentos de conversas informais:

Professora de Educação física para professora regente Jussara:
Olha! Vou te falar! Danilo, só Jesus! Você fala com ele dez vezes! As dez vezes ele tá fazendo a mesma coisa! Só Danilo!
Toda hora tem que falar com ele! Entra por um ouvido e sai pelo

²⁷ Segundo Becker (2008), os grupos sociais elaboram regras/normas sociais de convivência que transmitem aos outros determinadas expectativas sociais. O desvio se refere ao não cumprimento de tais normas aplicadas, pressupondo que há um comportamento médio, ideal. Portanto, o desviante é alguém que foi rotulado infrator por quebra de expectativa de comportamento social.

outro... Ele fica perturbando! Ele não brinca, não. Gente! O resto tá de boa. Agora Danilo... não vou pegar o primeiro, não! Não pegô o primeiro ano nem me pagando! Esse ano eu tô com todos os primeiros anos. dia de terça-feira quase infarto... Agora, Danilo... Danilo... porque assim, você fala, fala com ele dez vezes e dez vezes ele está fazendo a mesma coisa! Teimosia! **Não tá sozinho, não! Não é puro, não! Não é puro, não! Tem alguma coisa nesse meio aí!**²⁸

Professora Jussara: Teeem!

Professora de Educação Física: Tem! Tem uma entidade que fica ali...

Na conversa acima entre duas professoras, elas comentam sobre o comportamento de uma criança evangélica. Na conversa, elas atribuem o mau comportamento da criança a uma possessão, uma entidade espiritual que habita em seu corpo e o faz apresentar problemas de comportamento. Essa conversa explicita processos de referência discriminatória e estigmatizante às religiões afro-brasileiras no espaço escolar. As crianças evangélicas que não incorporavam e dominavam os gestos, atributos, hábitos e regras escolares eram consideradas desviantes, “ovelha perdida” pela professora. Essas crianças exibiam uma identidade “estado de rua”, o oposto de uma identidade “estado estudante” (MCLAREN, 1992), que tem incorporado o *habitus*²⁹ escolar religioso.

7. Festas/eventos: silenciamento e resistência das culturas afro-brasileiras nos espaços escolares

A seguir, apresentaremos três eventos contrastantes. O primeiro é a comemoração do dia dos pais, evento aberto à comunidade escolar; o segundo é uma apresentação no Dia da Inclusão; e o terceiro é uma apresentação da sala de leitura em comemoração ao dia da consciência negra na escola, evento restrito aos alunos e funcionários. Nesses eventos, mapeamos práticas diretivas e não diretivas – jogo de visibilidade e invisibilidade ativa (GIUMBELLI, 2011).

Em agosto de 2019, a escola comemorou o dia dos “pais”. Após a diretora dar as boas-vindas aos responsáveis, um senhor, morador do bairro e religioso, tocou no saxofone a música Aleluia, enquanto todos em posição contida a ouviam. Após a música, a professora do quinto ano do ensino fundamental e da classe especial discursaram ao microfone sobre a importância dos responsáveis na vida da criança.

Preparamos um lindo coral, dando parabéns a todos os responsáveis aqui presentes. Dizendo que você é campeã, a todos e a todas que vestem a gravata todos os dias. Você é um

²⁸ Grifos dos autores.

²⁹ Sistema de disposições duráveis, lei incorporada, que orienta as ações dos agentes sociais na sociedade. Ver: BOURDIEU (2002): “A dominação masculina”.

vencedor, é um campeão, campeã, é uma vencedora! **Que Deus abençoe!**³⁰ [...] Bem bonito, hein, no 'acredito' bem forte!

Após a fala, iniciaram a apresentação das crianças com uma música evangélica denominada "Conquistando o impossível":

[a música começa]
Acredite
É hora de vencer [bem bonito!]
Essa força vem de dentro de você
Você pode até tocar o céu se crer
[acredite agora bem forte, bem bonito]
Acredite que nenhum de nós
Já nasceu com jeito *pra* super-herói
Nossos sonhos a gente é quem constrói
[vencendo os limites! Dança] vencendo os limites, escalando as fortalezas
[conquistando o impossível!] conquistando o impossível pela fé
Campeão! [bem bonito! Mais bonito!] vencedor, Deus dá asas, faz teu voo
Campeão, Vencedor
[isso! Essa fé que te faz imbatível!]
Te mostra o teu valor [...].

Nesse momento, percebemos práticas diretivas – músicas evangélicas e palavras cristãs – mas também práticas não-diretivas: gestos/coreografias cristãs com mãos levantadas e olhares para o céu nos momentos de referência a Deus³¹. Durante a apresentação, a equipe gestora transmitia informações sociais, "símbolos de prestígio" (GOFFMAN, 1963) social que reforçavam a cultura escolar religiosa, ao mesmo tempo que discriminava outras.

Este tipo de celebração religiosa era comum nas festas. No dia 29 de setembro foi celebrado o Dia da Inclusão. Além de uma fala das professoras dessas turmas sobre a importância do dia, realizaram uma leitura pública de uma passagem bíblica. No momento, uma das professoras segurava a bíblia em sua mão esquerda, enquanto as crianças escutavam a leitura em fila e alguns responsáveis permaneciam na mureta do pátio. Diferente do exemplo a seguir, este foi registrado, apreciado e exposto pela escola.

Havia um evento em especial que não era aberto para a comunidade escolar. Ele ocorria apenas para as crianças e profissionais que trabalhavam na escola. No final do mês de outubro, a professora da sala de leitura organizou um evento para celebrar a cultura afro-brasileira. Esse evento ocorre há pelo menos três anos consecutivos. É um evento anual da sala de leitura embasado,

³⁰ Grifos dos autores.

³¹ É importante salientar que a observação participante realizada em uma etnografia também tem por objetivo mapear e interpretar todas as práticas não-diretivas realizadas em um contexto de interação. As dinâmicas entre o que é dito e o que não é dito verbalmente no decorrer de um ritual são fontes de análise para a etnógrafa, que nesse caso, depende de uma interpretação holística da situação social apresentada. Para uma descrição detalhada desta metodologia, ver Gluckman (1968).

segundo nos informou a docente, na Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras.

Segundo a professora, sempre existiu resistência por parte das famílias cristãs. No entanto, a docente explicou não renunciar ao evento por ser um tema de abordagem obrigatória pela escola, além de se interessar pessoalmente pela data. Em 2019 o evento foi privado, apenas para as crianças. Nesse dia, todas usavam panos coloridos na cabeça, além das saias e cordões bem coloridos. A professora se apresentou com a turma da classe especial e mais quem quisesse participar. Para motivar a participação dos estudantes do ensino fundamental, a docente prometeu acrescentar ponto extra na média dos alunos. Percebe-se que a professora fez uso da determinação legal trazida pela Lei 10.639/2003 para garantir a realização do evento mesmo enfrentando resistências por parte das famílias cristãs. Houve, no decorrer destes três anos, um tipo de acomodação de interesses divergentes de forma que a professora conseguiu manter o evento, mas ele nunca foi aberto a toda a comunidade escolar, como ocorre com os outros rituais estruturados em cosmologias católicas e/ou evangélicas. Com a utilização das determinações legais para assegurar a manutenção do evento, a professora, ainda que isolada em sua iniciativa, conseguiu garantir a presença de outras cosmologias religiosas e culturais na escola, ao mesmo tempo em que enfrentou os constrangimentos sociais trazidos por sua atuação, como o riso e o deboche das outras crianças, direcionados a ela e aos estudantes que participavam mais diretamente do evento.

Às 14 horas do dia do evento, toda a escola estava sentada no pátio. A professora desceu então com seu grupo já arrumado pela rampa com cartaz bem colorido. Então, o agente escolar “Dj Marlboro” colocou a música de Clara Nunes - “Canto das três raças”. A professora sorria e convidava a todos para dançar. Sua turma estava muito animada, até perceber o riso das crianças que observavam sentadas no pátio. Nesse momento, a professora da classe especial começou a animar seus alunos que dançavam. Por outro lado, não observamos incentivo das outras professoras no pátio para que seus alunos dançassem e cessassem as brincadeiras depreciativas, diferente do que ocorria em festas com músicas evangélicas³².

A partir desses rituais, percebemos as dificuldades e resistências encontradas para a manifestação de culturas afro-brasileiras no ambiente escolar, indicando que a escola ainda é pouco democrática e inclusiva em termos de expressão de culturas, crenças e valores religiosos. Nossos resultados corroboram as pesquisas anteriores, que também evidenciaram preterimento de religiões de matriz afro-brasileira nos espaços escolares (CAPUTO, 2012; VALENTE, 2015). Nesse sentido, podemos extrapolar, ainda que a título de hipótese, nossos resultados de maneira a pensar em uma cultura escolar religiosa que desconsidera os direitos fundamentais de pertencimento religioso

³²A resistência à música “o canto das três raças” deveu-se, principalmente, aos instrumentos utilizados para reproduzi-la: atabaques, agogôs, entre outros associados aos rituais da umbanda e do candomblé. Além disso, há também a negação por princípio das performances corporais relacionadas à dança desta música. As risadas das outras crianças estavam relacionadas aos sons e às performances da professora e dos alunos que bailavam ao som dos atabaques.

das crianças identificadas com religiões de matriz afro-brasileira nos espaços escolares.

Os resultados indicam tensionamentos aos princípios éticos, estéticos e políticos afirmados nos documentos oficiais que orientam e disciplinam a educação escolar básica (BRASIL, 1990; 1996; 2009; 2017) e as dificuldades presentes no processo de inclusão das diferenças nos espaços escolares. Diferentemente do que orientam os documentos normativos, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas ainda são pouco inclusivas. Nossas análises demonstram a existência de uma cultura religiosa no espaço escolar que, além de atritar com o direito das crianças à crença, participação e expressão religiosa, diferencia de maneira qualitativa as experiências e construções de trajetórias escolares desde a educação infantil. A partir dos dados aqui analisados, depreendemos as configurações com as quais os rituais da escola articulam-se diretamente com os processos de reprodução social e cultural da sociedade, assim como com a reprodução e produção de desigualdades educacionais.

8. Considerações finais

Na introdução afirmamos que buscávamos compreender conjuntos de interações sociais desenvolvidas na escola, atravessadas por questões ligadas ao pertencimento religioso das crianças. As teorias dos rituais nos permitiram identificar micro conflitos religiosos inerentes aos rituais escolares, cenários nos quais os processos educacionais são também pautados pelo tipo de identidade religiosa manifestada pelas crianças. Como vimos, as religiões cristãs – evangélicas e católica – tendem a pautar ações e estratégias “pedagógicas” na escola analisada, em homologia com os processos identificados por McLaren (1992). Trata-se de um fenômeno percebido em nível micro, mas que, ainda como hipótese, pode ser pensado como um dos elementos estruturantes das práticas escolares - embora em nossa legislação a escola seja necessariamente laica. Tal fenômeno também foi descrito em outras pesquisas: Cavaliere, (2007); Branco, Corsino (2006 e 20015); Caputo (2012); e Valente (2015).

Além disso, nossos resultados também apontam para malabarismos cotidianos de identidades que as crianças e suas famílias realizam para não terem suas identidades totalmente apagadas pela cultura escolar e, ao mesmo tempo, não serem completamente excluídas nas interações desenvolvidas na escola, corroborando os resultados de Caputo (2012). As crianças, ao esconderem seus doces no dia de Cosme e Damião, ao cantarem pontos de Exu em voz baixa escondido para a pesquisadora, os realizavam como formas de resistência; enquanto seus pais optavam por omitir seus credos religiosos para que os filhos não fossem estigmatizados.

Os rituais escolares – tanto os diretivos quanto os não-diretivos - envolvem formas específicas de socialização, que articulam e legitimam determinadas visões de mundo em detrimento de outras. Porém, permitem lacunas de resistência sociocultural que, em certa medida, sustentam identidades e pertencimentos definidos por oposição. Conforme demonstramos, as crianças filiadas a religiões de matrizes afro-brasileiras percebem os espaços

de marginalidade nos quais as suas práticas religiosas são colocadas. Ao mesmo tempo, assim que identificaram – junto à pesquisadora - espaços de segurança onde podiam falar sobre as suas crenças e vivenciá-las, passaram a fazê-lo, o que revela que elas operam em grupo na defesa de suas crenças e em sua proteção. Há, portanto, cenários conflitivos de socialização, expressos nos rituais e tensionamentos religiosos permanentes, num espaço como a escola que, em tese, seria laico.

A pesquisa, portanto, revela aspectos centrais dos micro conflitos religiosos presentes nas escolas e aponta desafios para a consolidação da escola laica no Brasil, sobretudo no que diz respeito à formação docente e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que não excluam quaisquer identidades sociais e religiosas das crianças e de suas famílias nos espaços escolares.

Referências

- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudo de sociologia do desvio**. Tradução: Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11^o ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 208 p.
- BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. O ensino religioso na Educação Infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol1, nº 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1504>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: Entre o silenciamento e a discriminação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC/CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução no 5 de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, 292 p.

COSTA, T. N.; ROSISTOLATO, R. P. da R. *Estigmas religiosos em espaços escolares: dilemas para a escola republicana no Rio de Janeiro*. Dossiê Religião, discriminação e racismo no espaço escolar

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cad. Pesqui.** [online]. Mai/ago 2007, vol.37, n.131, pp.303-332. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742007000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, jul.-set. 2013, v. 34, n. 124, p. 925-941. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/14.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

GIUMBELLI, Emerson. Crucifixos invisíveis: polêmicas recentes no Brasil sobre símbolos religiosos em recintos estatais., **Anuário Antropológico** [online], v.36, n.1 2011, p. 77-105. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/1019>. Acesso em: 20 set. 2020.

GIUMBELLI, Emerson. Cultura Pública: evangélicos y su presencia en la sociedade brasileña. **Sociedad y Religion**, 2013, nº 40, vol 23, p. 13-43.

GLUCKMAN, Max. **Analysis of a Social Situation in Modern Zululand**. 2ª Ed. Manchester: Manchester University Press. Traducción de Leif Korsbaek, Karla Vivar Quiroz & María Fernanda Baroco Gálvez. 1968, p. 37.

GOFFMAN, Erving. Estigma: **Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963, 124 p.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20ª Ed. Petrópolis: Vozes 1985, 232 p.

GONÇALVES, Ana Maria. MUNIZ, Tamiris Alves. A permanência da disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro. **Revista Teias**. 2014, v. 15, n. 39, p.117-132.

LIPSKY, Michael. **Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services**. 1ª Ed. New York, Russel Sage Foundation, 1980, 275 p.

MAGGIE, Yvone. **Guerra de Orixá: um estudo de ritual e conflito**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, 184 p.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. 1ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1992, 400 p.

OLIVEIRA, Amurabi. Corpo, Brincadeira e Aprendizagem entre Crianças de Candomblé. 29ª **Reunião Brasileira de Antropologia**, [S.L], jan. 2014. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1398431711_ARQUIVO_RBA_MESA.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. 1ª Ed. Zahar, 2003, 57 p.

RIO DE JANEIRO. **Lei 3.459 de 2000**. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136999/lei-3459-00>. Acesso em: 20 set. 2020.

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educ. Pesqui.** 37 (4), Dez 2011. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400003>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Allan do Carmo; MENDONÇA. Amanda André de; BRANCO, Jordanna Castelo; FERNANDES, Vânia. Desafios à laicidade nas escolas públicas no estado do rio de janeiro. **Revista Teias**. 2014, v. 15, n. 39, p.26-42.

COSTA, T. N.; ROSISTOLATO, R. P. da R. *Estigmas religiosos em espaços escolares: dilemas para a escola republicana no Rio de Janeiro*. Dossiê Religião, discriminação e racismo no espaço escolar

VALENTE, Gabriela Abuhab. A presença oculta da religiosidade na prática docente. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 98, p. 198-211, 2017.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e Alma Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, 293 p.

Contribuição dos autores

Autor 1: Participação ativa produção, análise e na interpretação dos dados, bem como na escrita e revisão final do texto.

Autor 2: Participação ativa produção, análise e na interpretação dos dados, bem como na escrita e revisão final do texto.

Enviado em: 14/maio/2021 | Aprovado em: 15/novembro/2021