

O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: Entre o silenciamento e a discriminação

The religious discourse in a school for early childhood education: Between silence and discrimination

Jordanna Castelo Branco¹, Patrícia Corsino²

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

Este artigo discute parte dos resultados de uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolvida em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, cidade situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil. Trata-se de uma pesquisa etnográfica que contou com observações participantes em uma turma de crianças de 5 e 6 anos de idade no período de outubro de 2010 a agosto de 2011. Fundamenta-se teoricamente nos estudos da linguagem de Bakhtin (1995, 2006), da laicidade (BOBBIO, 1999; CUNHA, 2011; FISCHMANN, 2008) e da filosofia e sociologia da infância (BENJAMIN, 1993; CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2010). O presente artigo tem como objetivo analisar como discursos religiosos que circulam pelo cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil se articulam a questões étnico-raciais, reproduzindo, na escola pública, exclusão e discriminação. O estudo apontou que a não laicidade da escola pública, com a naturalização da explicitação pública de um credo e o uso da escola como lugar de evangelização, desconsidera as diferenças e discrimina, principalmente, as religiões afro-brasileiras.

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil, Democracia, Laicidade.

Abstract

This article discusses some of the results of a dissertation conducted in the Post Graduate Program in Education at the Federal University of Rio de Janeiro, developed in a municipal school for early childhood education of the municipality of Duque de Caxias, located in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro, Brazil. It is an ethnographic research with participants observations in a class of children aged 5 and 6 years old from October 2010 to August 2011. Theory is based on studies of Bakhtin (1995, 2006), secularism (BOBBIO, 1999; CUNHA, 2011; FISCHMANN, 2008), and philosophy and sociology of childhood (BENJAMIN, 1993; CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2010). This article aims to analyze how religious discourses that circulate in the everyday life of a public school for early childhood education are articulated ethno-racial issues, causing in public school exclusion and discrimination. The study found that non secular public school, with the naturalization of public explanation of a creed and the use school as a place of evangelization, disregards the differences and has prejudices against mainly to African-Brazilian religions.

Keywords: Childhood, Early Childhood Education, Democracy, Secularism.

1 Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação UFRJ, Editora Gerente Revista Contemporânea de Educação da UFRJ. Email:jordanna.branco@gmail.com

2 Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, professora do PPGE-UFRJ. E-mail: corsinopat@gmail.com

Introdução

Este artigo discute parte dos resultados de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo conhecer e analisar os discursos religiosos que circulam por uma escola pública de Educação Infantil do município de Duque de Caxias, situado na baixada fluminense, Rio de Janeiro. Concebe discurso na perspectiva de Bakhtin (1995, 2006), como um fenômeno bifacetado, uma cadeia de enunciados que são sempre endereçados e que se organizam conforme os interlocutores, as intenções enunciativas e a forma de comunicação social. Os enunciados, por sua vez, com seus acentos apreciativos, comportam ditos, presumidos, gestos, o verbal e o não verbal. E, para o autor, como a própria materialidade da vida é sónica, espaços e objetos podem adquirir sentidos que ultrapassam as próprias particularidades, podendo também ser tomados nessa dimensão discursiva. Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa etnográfica com observações participantes em uma turma de crianças de 5 e 6 anos de idade no período de outubro de 2010 a agosto de 2011, que contou com anotações em diário de campo, registro fotográfico e em áudio, conversas informais e entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola e as professoras da turma. A pesquisa procurou escutar não apenas as vozes dos adultos, mas também as das crianças. Os resultados da pesquisa evidenciaram a não laicidade da escola pública investigada e a difusão de um credo em detrimento de outros, mostrando uma escola pouco democrática e inclusiva.

O presente artigo tem como objetivo analisar como discursos religiosos, que circulam pelo cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, se articulam a questões étnico-raciais, reproduzindo, na escola pública, exclusão e discriminação. Foi organizado da seguinte forma: na primeira parte, contextualiza as questões e tensões relacionadas à religião na escola pública, traça um percurso histórico e aborda a liberdade de credo como um princípio democrático; na segunda, situa e caracteriza o campo empírico da pesquisa; na terceira, aborda questões teórico-metodológicas da pesquisa, discutindo concepções de crianças, infâncias e pesquisa; na quarta parte, analisa eventos da pesquisa de campo que revelaram a articulação entre o discurso religioso e a exclusão e discriminação, especialmente com relação às religiões afro-brasileiras.

Democracia e laicidade

A estreita relação entre Educação Infantil e religião remonta às primeiras iniciativas voltadas para o atendimento às crianças pequenas. As primeiras creches foram instituições privadas de cunho religioso e/ou filantrópico, financiadas por associações de juristas, médicos, primeiras-damas e religiosos (KUHLMANN JR., 2001; DEL PRIORE, 2000). Eram voltadas para o atendimento aos filhos de mães trabalhadoras. Os filhos das classes abastadas recebiam instruções em casa, e os primeiros jardins de infância públicos que surgem sob a influência do pedagogo alemão Friedrich Froebel, segundo Kuhlmann (idem), foram uma alternativa às governantas. Mas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, a moralização e o ensino de preceitos religiosos, além de comuns, eram tidos como parte da educação das crianças, já que o próprio Estado brasileiro se vinculava à Igreja Católica.

Proclamada a República, em 1889, e promulgada a Constituição, em 1891, declarava-se a separação entre Estado e Igreja no Brasil. A religião passava da esfera

pública para a privada. O Estado ficava proibido de financiar qualquer atividade religiosa – o ensino religioso e os professores não precisavam mais jurar fidelidade ao catolicismo. No lugar do ensino religioso, as escolas passaram a ministrar a disciplina moral, mas Cunha e Cavaliere (2007) ressaltam que, na terceira década do século XX, foi posto fim ao laicismo³ republicano e restabelecida a colaboração entre Estado e Igreja, inspirado no modelo fascista. Alinhado com esse modelo, em 1931, Getúlio Vargas reinseriu o ensino religioso no currículo das escolas públicas do país, por meio do Decreto 19.941/1931, que encontrou resistência dos educadores progressistas. Eles expressaram sua indignação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, em defesa da educação laica. Todavia, o movimento não conseguiu impedir a mobilização da Igreja Católica, que se articulou a ponto de a Constituição de 1934 ter a ela incorporada os termos do decreto. Assim, o ensino religioso passou a constar na Carta Magna e, desde então, a Igreja Católica lidera movimentos para mantê-lo em todas as Constituições.

As investidas da Igreja Católica não se limitaram aos textos constitucionais. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 e de 1996, também foram objeto de interesse. Em ambos os textos, foram retirados artigos que não favoreciam essa instituição religiosa. Com a Lei 5.692/71, foi suprimida a cláusula que proibia o uso de recursos governamentais para o ensino religioso nas escolas públicas, definido pela LDB de 1961. Na LDB de 1996, não foi diferente. O seu artigo 33 foi alterado pela Lei 9.475/97, favorecendo essa mesma instituição. As alterações referiam-se à supressão do confessionalismo e à restrição ao uso de recursos públicos para o financiamento do ensino religioso nas escolas públicas. Tais omissões no texto legal abriram brechas para articulações entre organizações religiosas e grupos políticos, fazendo com que o modelo confessional encontrasse espaço para ser introduzido em novos textos legais. Com efeito, o modelo confessional foi implementado no Estado do Rio de Janeiro a partir da Lei 3.459/00, ampliando expressivamente o poder das instituições religiosas nas escolas públicas do Estado do Rio. Cabe a elas credenciar os professores e exigir-lhes formação religiosa em instituição que mantenham ou reconheçam. Além disso, são responsáveis pela definição dos conteúdos curriculares a serem ensinados nas aulas de religião.

Com a Constituição de 1988, a educação passou a ser direito de todo cidadão desde o nascimento, e a Educação Infantil, compreendida como um direito da criança, uma opção dos pais e um dever do Estado. O documento constitucional tem como princípio a democracia. O princípio democrático consiste em reconhecer os sujeitos como iguais entre si, aptos a governar-se e fazer as próprias escolhas, e envolve a liberdade de manifestação de credo, de opinião e de expressão cultural. Assim, cabe ao ensino público garantir o exercício dos direitos comuns sem privilégios nem discriminação em função das muitas particularidades e identidades que nos diferenciam enquanto sujeitos e enquanto grupos. O espaço público é de todos e deve ser livre de qualquer tipo de discriminação. Nele, devem-se assegurar o respeito ao âmbito pessoal e o exercício efetivo dos direitos individuais e coletivos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394), compete ao Estado o oferecimento da educação às crianças pequenas – laica e democrática - capaz de

3 Esse termo é, geralmente, empregado como sinônimo de laicidade, mas ele tem um significado restritivo para o clero católico, que designa laicista a posição que considera contra os próprios interesses materiais ou simbólicos. Assim, a posição oficial da Igreja Católica é pelo reconhecimento do Estado laico, não do “Estado laicista”. Fonte: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao1.html#l>>.

formar cidadãos críticos com capacidade argumentativa e de difundir conhecimentos artísticos, culturais, científicos e tecnológicos das diferentes áreas, zelando pela convivência e pelo respeito à liberdade de crença ou não crença e de culto. Era lançado o desafio do reconhecimento e convívio com a diversidade desde a Educação Infantil.

Segundo Bobbio (1999), o princípio da liberdade é o que distingue uma sociedade democrática, sendo a laicidade um importante elemento para a sua garantia. O Estado laico garante respeito àquele que professa qualquer religião como também àquele que não professa nenhuma. Ele tem como condição a convivência de todas as possíveis culturas, sejam elas quais forem.

Fischmann (2008) alerta sobre o fato de que, na relação entre educação e laicidade, se deve levar em conta a privatização do espaço público. A autora define a esfera privada como o lugar no qual o indivíduo pode expressar, de diferentes maneiras, as suas particularidades. Na privacidade dos lares, os indivíduos podem escolher e praticar ou não sua religião, ou não ter religião alguma. Esse pressuposto fortalece e garante o Estado laico, que tem a esfera pública como um espaço de todos. É na esfera pública que se busca garantir a democracia e a possibilidade da coexistência da diversidade, incluindo os não crentes, ou seja, a neutralidade do espaço público para a convivência pacífica e democrática da pluralidade. Dessa forma, a presença da religião - imposta por um ou mais grupos religiosos que extrapolam o limite de sua esfera privada para monopolizar ou tornar-se hegemônico - levará à exclusão dos demais, promovendo a discriminação.

Uma das características da esfera pública numa sociedade democrática é a de garantir a liberdade de consciência expressa pelo direito de todos de “viver sua singularidade como indivíduos e como coletividade sem motivos para se colocar em situação de subordinação a outro modo de crer ou convicção distinta da que se tem” (FISCHMANN, 2008, p. 16). Por isso, a esfera pública é entendida como o lugar regido pela lógica da cidadania, da liberdade e da justiça. Não envolve o divino nem a crença no sobrenatural ou no intangível; trata-se de uma lógica que varia de uma crença para outra. O espaço público é o lugar onde se busca que todos sejam vistos de maneira igualitária por serem considerados cidadãos, independentemente da sua crença ou não crença, é um lugar onde deve prevalecer a lógica da cidadania.

As considerações até aqui explicitadas deveriam fazer parte da cultura das escolas públicas, entendendo por escolas públicas aquelas instituições de ensino que, financiadas e mantidas pelo poder público e destinadas a atender todos os cidadãos, oferecem a Educação Básica. A escola pública é parte da esfera pública e, como tal, deve garantir a convivência pacífica e democrática da pluralidade, seja religiosa, étnico-racial, de gênero ou de outra natureza, que se faz presente nesse espaço. Assim, entende-se que, na escola pública, deve prevalecer a lógica da cidadania, na qual nenhum credo ou nenhuma crença devam ser preteridos em detrimento de outros, a fim de que não haja discriminação nem exclusão.

Em que pesem os princípios democráticos legais, no cotidiano de muitas escolas, ainda que não haja aula de ensino religioso, continua se observando a presença de preceitos religiosos como forma de moralização das crianças, residindo, na outra face dessa moeda, a exclusão, como será abordado ao longo deste artigo.

O campo da pesquisa

A escola investigada atendia cerca de 130 crianças de 2 a 6 anos de idade divididas, por faixa etária, em seis turmas. Cada uma delas contava com uma professora, com nível superior, e uma auxiliar, com formação em magistério, na modalidade normal. A instituição também contava com uma equipe de coordenação (coordenadora pedagógica, nutricionista e diretora), uma secretária, uma equipe de cozinha (três cozinheiras) e duas faxineiras. Além desses funcionários, a escola recebia semanalmente a visita de contadores de histórias e da supervisora pedagógica do departamento de Educação Infantil, conforme projetos da Secretaria Municipal de Educação.

A escola está localizada em frente a uma Comunidade às margens da linha Vermelha, nas proximidades do centro do município de Duque de Caxias. No seu entorno, há uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal e um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep). As duas instituições de ensino, à época da pesquisa, tinham frases religiosas pintadas nos seus muros, perto dos portões de entrada. Além de um pequeno comércio local, havia três igrejas evangélicas e um terreiro nas proximidades da escola.

Dentro da escola, a religião parecia estar por toda a parte. Nas paredes da secretaria, havia a letra de uma música evangélica acompanhada do desenho de pássaros, plantas e crianças. Nas salas de atividades, havia livros em torno de temáticas bíblicas nas estantes destinadas às crianças. Material da mesma temática marcava presença também na sala dos professores: DVDs, livros, Bíblias e pequenos dizeres com versículos bíblicos. No corredor de entrada da escola, havia, nas paredes, quadros com fotos da natureza, a citação de versículos bíblicos e a pintura de uma criança abraçada a um globo e outra com as mãos postas em posição de prece. Os corredores de acesso aos demais espaços da creche tinham murais e quadros cujos temas giravam em torno de temáticas religiosas. Os murais eram enfeitados com desenhos do Smilinguido e Mig e Meg, personagens populares dos quadrinhos evangélicos, acompanhados de mensagens religiosas que remetiam a Deus. Nem a cozinha da escola ficava de fora, pois, na geladeira, havia um enorme calendário do Smilinguido. Os espaços da escola eram marcados pela religião cristã evangélica.

De outubro de 2010 a agosto de 2011, oito meses de observação diária em uma turma de crianças de 5 e 6 anos, foi possível notar a presença de discursos religiosos em diferentes momentos da rotina e nas mais diversas situações. A pesquisa evidenciou que ensinar às crianças “hábitos e atitudes”, princípios e normas de convivência, significava, para a instituição, trazer a religião. Ao longo das observações de campo, foi possível perceber uma forte intenção dos adultos da escola de evangelizar as crianças e suas famílias, seja pelos murais, seja pela divulgação de eventos da igreja evangélica mais próxima, distribuição de folhetos e estímulo para a participação de pessoas da igreja nas festas escolares, como foi o caso do teatro do Dia das Crianças, que será abordado mais à frente. Professoras liam histórias bíblicas para as crianças e resolviam conflitos aludindo à bondade que todo cristão deve ter. Entretanto, nas entrevistas, diziam não ensinar religião, evidenciando não ter clareza de que suas opções religiosas se faziam presentes – ora de forma mais explícita, ora menos explícita – nos acentos apreciativos, ao dizer às crianças que tinham de ser “boas”.

As observações revelaram a prevalência da concepção de que criança nada sabe e precisa conhecer princípios e valores religiosos, desde pequenos, para se tornar pessoas boas. A ideia de que as crianças da escola viviam uma infância única fazia com que todas fossem tratadas como pertencentes a um único grupo social, cultural, religioso. Infância, no singular, que igualava todos os moradores de um bairro periférico e que apresentava a escola como uma possibilidade de prevenção contra males futuros – como o uso de drogas – por via de uma religião salvadora. Trazemos a seguir considerações acerca de concepções de infância e de pesquisa que deram sustentação teórica ao trabalho.

As crianças, as infâncias e a pesquisa: pressupostos teórico-metodológicos

Estudos como os de Walter Benjamin (1993), crítico da modernidade e da cultura, trazem elementos para compreender a infância como construção histórica, cultural e social e as crianças como sujeitos produtores de cultura que criam o seu mundo próprio dentro de um mundo maior – o microcosmo no macrocosmo. Kramer (1996) aponta um conceito de infância entendido não como uma etapa cronológica que antecede a juventude e a maturidade, mas como um momento marcado por experiências, que, por sua vez, são tidas como o que afeta e ganha sentido, como o que permanece e pode ser compartilhado pela narrativa. Benjamin (1993) diferencia vivência de experiência. A vivência (*erlebnis*) é uma impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos, que se relaciona ao indivíduo privado, isolado. Já a experiência (*erfahrung*) é produto do trabalho, é um conhecimento adquirido através de uma experiência que se enraíza, que se prolonga e se desdobra, que tem uma história e, por isso, pode ser narrada. É nas e pelas experiências que as crianças significam e ressignificam o mundo à sua volta, se descobrem e se constituem enquanto sujeitos. As crianças são agentes sociais plenos, que veem o mundo com os próprios olhos e o significam, continuamente, a seu modo.

William Corsaro (2009), sociólogo da infância, também considera que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem de maneira ativa para a produção e a mudança cultural à medida que afetam e são afetadas pela sociedade e pelas culturas das quais fazem parte. Para o autor, as crianças integram as culturas que as cercam e também produzem, entre seus pares, numa ação coletiva, uma cultura infantil, a cultura de pares. Corsaro (2011) postula ainda que as ações coletivas no contexto social são essenciais para o desenvolvimento infantil e o de todos os seres humanos. Nessa perspectiva, a socialização das crianças passa a ser entendida para além dos processos de adaptação e internalização da cultura; ela é vista como um processo dinâmico em que são levadas em consideração as apropriações, reinvenções e reproduções das crianças. Para o autor, a ideia de socialização é substituída pela de reprodução interpretativa. Ele considera que a

(...) reprodução interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus próprios interesses enquanto crianças (CORSARO, 2009, p. 31).

Ainda segundo o autor, a cultura de pares não é uma simples imitação. As crianças tomam posse das informações do mundo adulto para produzir culturas próprias

e singulares. Ele define a cultura de pares como um conjunto estável de rotinas ou atividades, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em suas interações. As rotinas culturais exercem um papel importante nesse processo. Elas propiciam a reprodução interpretativa ao fornecer às crianças e aos demais agentes sociais segurança e compreensão de pertencimento a um grupo social, o que possibilita “um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais podem ser produzidos, exibidos e interpretados” (CORSARO, 2011, p. 32). A cultura infantil de pares e a reprodução interpretativa estão relacionadas de maneira complexa ao mundo adulto.

As mudanças sociais e culturais afetam diretamente a maneira como será vivenciada e definida a infância de cada sujeito e grupo social. A infância, concebida pela sociologia da infância como categoria estrutural, ocupa o lugar de um grupo social permanente na estrutura social. É vivenciada por crianças, de diferentes formas, por um período temporário, entretanto não desaparece da sociedade. As crianças crescem, mas as infâncias continuam presentes na sociedade e em cada um.

A escola é um dos poucos lugares, nas sociedades urbanas contemporâneas, onde as crianças têm a oportunidade de estabelecer uma rotina cultural com outras crianças, podendo criar uma cultura de pares por via de suas brincadeiras e trocas sociais. Portanto, observar as crianças na escola é também uma oportunidade de conhecer suas formas singulares de interagir, de reelaborar e de ressignificar suas ações e questões no/do mundo. Assim, ao observar as culturas de pares infantis no espaço escolar, é possível perceber as inter-relações das culturas e as recriações das crianças. A compreensão das crianças enquanto agentes sociais ativos e criativos, que produzem a própria cultura, a infantil, mas que também estão inseridos no universo adulto para o qual contribuem, foi fundamental para observar as interações dessas mesmas crianças na escola investigada e sair do adultocentrismo próprio de quem desconsidera tais crianças na sua minoridade ou como alguém que já sabe e conhece o que pode fazer e o que precisa aprender. Mas para poder conhecer as crianças e suas culturas exige do pesquisador exotopia, isto é, um olhar de fora, de um outro lugar que, justamente porque não coincide, é capaz de se deslocar e ver o que do outro ele próprio não vê.

O conceito bakhtiniano de exotopia sustenta a relação eu-outro. Cada sujeito ocupa um lugar que lhe é próprio e é desse lugar exterior que lhe permite ver o outro e dar um acabamento a partir de seu excedente de visão. Na pesquisa, faz-se necessário o desdobramento de olhares. Tornam-se necessários o deslocar-se, o desdobrar-se, o afastar-se das crenças particulares para chegar mais perto do sujeito da pesquisa. Olhar de um lugar exterior, numa perspectiva diferenciada, o que parece próximo e conhecido. A aproximação e o distanciamento são movimentos necessários ao pesquisador para compreender os diferentes sujeitos da pesquisa. O olhar exotópico, abrangente e complexo, se expande para procurar ver o que o outro vê. O desdobramento do olhar leva o pesquisador não só a sair de seu lugar como também a se colocar no lugar do outro, voltar ao seu lugar e tentar mostrar o que o outro vê. É como o retratista, que tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele. Do seu lugar exterior, situa o retrato num dado ambiente, que é aquilo que cerca o retrato, e, em relação ao que é situado pelo artista, “é uma delimitação dada pelo artista” (AMORIM, 2004, p. 96).

A alteridade é, assim, concebida como constitutiva da produção do conhecimento, que acontece quando o sujeito traduz o que é estranho a ele para algo que lhe é familiar (SPLINDER; SPLINDER, 1982 *apud* AMORIM, 2004). O estranhamento se torna uma condição para todo procedimento de pesquisa, em especial o etnográfico. A imersão no cotidiano nos leva à familiaridade com o objeto, o que precisa ser desconstruído para que se consolide enquanto objeto de pesquisa. O estranhar a evidência para que se possa retraduzí-la no fim: o movimento do familiar para o estranho e vice-versa.

Segundo Amorim (2004), para Bakhtin, o conhecimento entre pesquisador e pesquisado constrói-se e desconstrói-se no diálogo. O diálogo toma vida na medida em que “o discurso se forma na produção de uma linguagem compartilhada” (SOUZA, 2003, p. 87). Esse processo de descoberta e conhecimento é inerente ao deslocamento e à alteridade. Amorim (2004) atribui à alteridade uma dimensão de estranheza. Isso, porque a entende como algo para além da diferença, um distanciamento, ou seja, uma suspensão da evidência. Para a autora, a atividade de pesquisa é entendida como “uma espécie de exílio deliberado, em que há uma tentativa de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo” (AMORIM, 2004, p. 26). Nesse sentido, o pesquisador se torna hóspede no momento em que é recebido e acolhido no campo e anfitrião ao receber e acolher o estranho; e, ao deslocar-se em direção a ele na busca de ouvi-lo, constrói-se uma escuta alteritária, que pode traduzir e transmitir o que outro tem a dizer. A alteridade do pesquisador é constituída através da tentativa de compreender os sujeitos pesquisados e com eles dialogar. No entanto, isso não apaga as diferenças existentes entre eles. Os sujeitos pesquisados ocupam o lugar de um outro, a relação de alteridade entre o sujeito a conhecer e o sujeito cognoscente emerge na diferença do lugar de construção do saber. “O pesquisador se torna estrangeiro pelo fato de pretender estudar o outro” (AMORIM, 2004, p. 31).

A alteridade ocupa lugar central nos escritos antropológicos. Os estudos do antropólogo americano Clifford Geertz (1978) trazem elementos para pensar a pesquisa etnográfica, definida por ele como uma descrição densa, em que o fazer

(...) é como o tentar ler (‘no sentido de constituir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não como sinais convencionais de sons, mas como exemplos de comportamento modelado (GEERTZ, 1978, p. 20).

Para o autor, a etnografia implica entender o homem como preso a uma teia de significados tecidos por ele mesmo e a análise dessa teia como a interpretação dela, à procura do significado. A descrição densa consiste em perceber os fatos, atividades, comportamentos específicos e engajar-se em sua interpretação. O registro engloba a descrição do fato específico e seu contexto.

O objetivo da pesquisa foi captar como as teias dos discursos religiosos são tecidas na escola investigada. Procurou-se conhecer o contexto em que os discursos eram enunciados, perceber os encontros e desencontros que permeavam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e falas dos sujeitos, enfim, colocar uma lente de aumento nas relações e interações que constituem o fazer diário da escola (ANDRÉ, 1995). Isso implicou a realização de observações e registros das práticas pedagógicas e de entrevistas, a análise de documentos e a contextualização histórica e social da instituição.

Parte-se, assim, de uma abordagem metodológica que não estabelece diferenças de pesquisa entre adultos e crianças (NUNES; CARVALHO, 2009). Como os adultos, as crianças respondem a entrevistas, permitem ou não que sejam observadas. Entretanto, o adulto pesquisador não está isento da própria concepção de infância e da interferência da relação criança-adulto na relação pesquisado-pesquisador. O deslocamento do olhar adultocêntrico do pesquisador, na aproximação do mundo infantil, é complexo e se constitui como mais um lugar de exercício exotópico a ser considerado na relação entre pesquisador-pesquisado. A pesquisa com crianças envolve o considerar a capacidade infantil de agir e representar, de considerá-la enquanto um legítimo outro.

Na perspectiva bakhtiniana, é sempre num lugar que o pesquisador se posiciona e assina a sua autoria – assinatura que revela sua percepção da realidade na orquestração das vozes recolhidas, escolhidas no campo empírico e tornadas texto nas anotações de campo, das transcrições e dos documentos e nas análises e conclusões.

A seguir, passamos aos eventos de pesquisa cujo objetivo é analisar como discursos religiosos que circularam pelo cotidiano da escola pública de Educação Infantil do município de Duque de Caxias se articulam a questões étnico-raciais, reproduzindo exclusão e discriminação.

O batuque: “joga a maldade fora”

A professora vê uma das crianças batucar no assento da cadeira durante a atividade. Em seguida, dirige-se até ela e diz:

- Você quer quebrar a cadeira?, respira fundo e prossegue:
- Vamos jogar a maldade fora?, fala para a criança, que a olhava assustada.
- Quer quebrar o material da escola?!, respira fundo novamente.
- Então, vamos: “Enrola, enrola. Joga a maldade fora”!, interrompe e acrescenta:
- Três vezes!

Canta a primeira vez acompanhada de uma ou duas crianças. Depois, pede que todas as crianças cantem; elas obedecem e cantam em coro (Diário de campo, 17/8/2011).

De acordo com Bakhtin (2006), o tema pode ser expresso também pela entonação. As palavras não abrangem somente o tema e a significação; elas são dotadas de valor apreciativo, que é identificado pela entonação expressiva. Com base nisso, se poderia dizer que as palavras da professora não apresentam nenhuma ligação com a religião, mas seus enunciados estavam embebidos numa expressividade típica de rituais religiosos. Num primeiro momento, ao ver e ouvir a criança bater de maneira ritmada na cadeira, ela associa o gesto a rituais das religiões de matriz africana, já que, em seguida, pede que as crianças cantem (com coreografia) uma música que objetiva expulsar aquilo que é tido como ruim, a maldade. O gesto com as mãos, acompanhado da música “Enrola, enrola. Joga a maldade fora”, se aproxima dos rituais que ocorrem com frequência nas igrejas pentecostais e neopentecostais, que visam a expulsar espíritos considerados malignos. As palavras, os acentos apreciativos e os gestos da professora estavam repletos de sentido religioso diante do batuque da criança, evidenciando preconceito e até mesmo intolerância quanto ao batuque.

Outro ponto do contexto enunciativo descrito que vale destacar é como uma brincadeira infantil é vista pela professora como transgressão de regras de bom comportamento e reprimida sem nenhum questionamento. A professora intenta a retomada da ordem e a obediência das regras de disciplina da escola. Os movimentos gestuais realizados por ela caracterizam a coerção e o controle sobre os corpos das crianças (FOUCAULT, 1987). A professora, ao comandar os gestos com a finalidade de jogar a maldade fora, exerce o controle sobre o comportamento da criança que batucava e das outras crianças, que eram chamadas a repetir o seu gesto e a cantar a canção. A enunciação, na sua expressão verbal e extraverbal, evidencia a força do discurso religioso e seus recursos expressivos em prol da submissão e controle das crianças pelo bom comportamento.

Ao compreender o discurso como um fenômeno bifacetado, que exige a presença de um locutor e de um ouvinte, podemos nos perguntar qual seria, então, a face das crianças. A resposta a essa questão poderia ser vista na reação corporal, no gesto, no acento apreciativo delas. No primeiro movimento, a criança atende prontamente à reprimenda da professora e para de batucar. Logo depois, as crianças se sentem coagidas a cantar e a fazer os gestos que a professora propunha. Como ficaram em silêncio, a professora insiste em que cantem, e elas acabam obedecendo mais uma vez.

O teatrinho: uma busca de rebanhar as crianças para Jesus?

A escola teve como proposta para comemorar o Dia das Crianças um dia especial. No planejamento, estavam previstos filme no telão, lanche e “teatrinho” no pátio coberto. Depois de assistirem ao filme “A Turma da Mônica”, as crianças lancharam e foram ao pátio. Sentaram-se no chão para assistir ao “teatro”, que se caracterizou como a apresentação de uma dramatização organizada por pessoas ligadas à Igreja Batista, a convite de professoras que frequentavam a referida igreja. O teatro consistia na alternância de falas e músicas de temática religiosa. A encenação era feita por duas mulheres, uma delas caracterizada como criança, com prendedores de cabelo coloridos, e a outra caracterizada como lavadeira, com lenço na cabeça, avental e balde. Elas faziam perguntas às crianças à espera de respostas predeterminadas, na tentativa de estabelecer um diálogo. As crianças ficavam ora atentas, ora dispersas. No momento das falas, a maioria delas conversava. Elas mexiam umas com as outras, olhavam desatentas, mas, no momento das músicas, participavam empolgadas, cantando e dançando.

O “teatrinho” era compreendido pelos adultos como um espetáculo. Porém, conforme Desgranges (1998), o espetáculo teatral envolve dois eixos: a obra e o espectador. A obra teatral tem como ponto central a narrativa, e o espectador exerce o papel de contemplador, em um movimento que se aproxima da obra, vivenciando-a, e, em seguida, afasta-se dela e reflete sobre ela, compreendendo-a. O espectador dialoga com a obra ao partilhar sentimentos e emoções a partir do fato narrado. O “teatrinho” consistia numa sequência de músicas costuradas por falas dogmáticas, em alguns momentos desconexas, bastante diferente do que seria, de fato, uma apresentação teatral, como pode ser observado no diálogo a seguir:

Uma das atrizes, que interpretava a lavadeira, retirava, com ar de surpresa, peças de roupa de um balde e perguntava para a plateia de crianças o que significavam as suas cores:

- Preto?! É uma sunga preta? E o preto?, pergunta, novamente, a atriz com ar de brincadeira.
- Luz apagada!, respondeu uma criança com naturalidade.
- Coisa que não entra no céu!, outra criança responde.
- Criança malcriada, pecado! Tudo o que deixa o coração de Deus triste.
- Palavra!, diz a atriz com ar de tristeza e ironia (Diário de campo, 13/10/2011).

As intenções de doutrinação da “lavadeira” eram engessadas e, como discurso autoritário, não permitiram diálogo com as falas das crianças. Embora muitas crianças estivessem dispersas pela falta de uma narrativa que as envolvesse de fato numa história, algumas delas dialogavam em descompasso com o adulto-personagem, que, incapaz de ouvi-las, não legitimava sua autoria. As vozes das crianças eram abafadas pelas do adulto – um espectador encarado não como contemplador ativo, mas como receptáculo da doutrinação travestida de teatro. O evento revela a incongruência entre o mundo adulto e o infantil. Emergiram interpretações das crianças a respeito das palavras da lavadeira, contrárias às que foram por ela esperadas, mas, imbuída de difundir sua profissão de fé e arrebanhar os cordeirinhos, não foi capaz de entrar no diálogo. Nesse evento, as crianças foram silenciadas e não tiveram a oportunidade de conhecer a linguagem teatral.

Os adultos envolvidos no “teatrinho” pareciam acreditar que todas as crianças compartilhavam da sua religião, inclusive dos símbolos religiosos que o “teatro” intentava difundir. Os adultos usavam como referência os símbolos religiosos do cristianismo, mais especificamente os difundidos entre os evangélicos. As crianças, diante da apresentação, quando questionadas a respeito da simbologia utilizada, buscavam referências em suas experiências infantis, ligadas ao seu cotidiano. As perguntas direcionadas às crianças, com respostas predeterminadas, pareciam buscar eco nas vozes infantis, o que não acontecia. Havia uma total desarmonia entre perguntas e respostas, que parecia não incomodar muito os adultos envolvidos, pois o que estava em questão era a difusão de uma simbologia religiosa para sujeitos vistos como tábulas rasas. Abrir o espaço da escola para um pseudoteatro, como o que foi apresentado, foi mais uma evidência de quanto a escola pública investigada se misturava às igrejas locais, desrespeitando a laicidade do espaço público. Além disso, o que poderia ter sido um momento de ampliação cultural se restringiu à reprodução do mesmo. As crianças não tiveram acesso à arte cênica, dramática, mas a mais um momento de evangelização. Num mesmo evento, dois vetores de exclusão: o da possibilidade de viverem de fato uma experiência artístico-cultural e o da liberdade de credo que se espera de um espaço público.

“Quem usa assim é baiana, quando está fantasiada”

A professora, ao organizar a turma, nota que uma das crianças está com dois cordões de miçanga, um azul e outro rosa. Ela pede que a criança guarde um dos cordões. A criança faz, com a cabeça, que não. A professora tenta persuadir a menina a retirar um dos cordões:

- Vai ficar com o rosa?!, para e espera a menina escolher um.
- Quem usa assim é baiana, quando está fantasiada!, diz em tom de deboche, pois a menina continuava com os dois cordões e a olhava sem querer atender à

solicitação.

– Só combina um. Deixa eu ver..., diz como se quisesse ajudar na escolha.

– Ah! O azul?! Combina com o uniforme!, a professora começa a ensinar à menina como usar os cordões e combiná-los. A menina olha desconcertada a professora retirar um dos cordões de seu pescoço (Diário de campo, 17/8/2011).

Nesse evento, a professora traz a ideia de combinação do colar com o uniforme como pretexto para a menina guardar um dos colares. Apresenta uma sugestão, mas não espera a criança decidir: toma a decisão a partir do seu padrão estético. A professora usa o termo *baiana* de forma negativa, para desqualificar o uso dos cordões. Na sua enunciação, no seu tom de voz e na sua expressão facial, foi observado um menosprezo. Cabe ressaltar que um dos sentidos atribuídos ao termo *baiana* no Rio de Janeiro se relaciona ao Carnaval. Uma das alas que compõem as escolas de samba é a das baianas. O vestuário dos componentes, geralmente mulheres, é constituído da roupa de ração e colares coloridos, dentre outros acessórios, que podem ou não ser usados, dependendo da inspiração do carnavalesco. A roupa de ração é a mesma utilizada nos terreiros de candomblé. Parecer uma baiana, pela forma como a professora falou, parece ser duplamente negativo: primeiro, por estar ligado ao Carnaval, festa tida como profana pelos cristãos e, principalmente, por alguns evangélicos, e, segundo, por aludir à vestimenta típica das religiões de matriz africana, em especial ao candomblé. A semelhança da criança com a baiana faz com que a professora reprima o uso de dois cordões. A professora traz seu preconceito de forma sutil, mas explícita. Um dos cordões foi guardado, e a criança ficou sem ter como argumentar.

Lendas: folclore ou religião?

Nas observações de reuniões com os responsáveis pelas crianças e os mestres, constatou-se a existência de embates de cunho religioso em torno do tema *folclore*. Numa das reuniões, a professora da turma observada iniciou com argumentações em defesa do trabalho pedagógico com o tema *folclore*:

– Estamos trabalhando as lendas, porque estamos no - a professora para e fala devagar - M-Ê-S-D-O-F-O-L-C-L-O-R-E. As lendas não têm nada a ver com religião, não, tá?! Depende da religião, tem familiar que não gosta... Lenda é história... É um resgate. Isso é importante? É! A gente vai trabalhando com a criança, desde pequenininha, conceitos históricos. Não estamos trabalhando religiões! Sei que os evangélicos não gostam. Estamos trabalhando a diversidade cultural do Brasil!

Enquanto falava, a professora não deu espaço para que os responsáveis emitissem opinião. Os responsáveis ouviram em silêncio, mas as expressões faciais de alguns pareciam não compartilhar do ponto de vista da professora (Diário de campo, 10/8/2011).

De acordo com Bakhtin (2006), o ouvinte, diante da compreensão do significado dos enunciados que compõem os discursos, exerce uma posição ativa e responsiva. Para o autor, toda compreensão é uma réplica, e a resposta pode ser implícita ou explícita. A compreensão responsiva implícita, embora silenciosa, se expressa também em gestos, olhares, posturas corporais, entre outros meios. Assim, os responsáveis

pelas crianças, ao fazerem expressões faciais, estavam dando respostas, algumas de aprovação e outras de objeção à professora. A discordância com relação ao entendimento do folclore como desvincilhado da temática religiosa, não explicitada verbalmente por alguns responsáveis, evidencia o silenciamento também deles em face do discurso da escola. É interessante observar que, na reunião com os responsáveis, a professora buscou convencê-los de algo que parece incoerente ao próprio *ethos* da escola.

As observações em sala de aula na semana do folclore revelaram que as divergências se davam em função das lendas de origem africana. Uma das lendas abordadas foi a de Iemanjá. Algumas crianças perguntaram se a lenda estava relacionada à macumba. A professora fez questão de dizer que não e que era uma lenda do folclore brasileiro. A professora enfatizava o “não” como forma de afirmar a negativa, como se ela precisasse ressaltar às crianças o que afirmara aos pais. O fato de não aproveitar a questão da macumba, levantada pela criança, para abordar a diversidade cultural evidencia tanto o seu despreparo diante das questões étnico-raciais quanto sua fragilidade conceitual e até mesmo seu possível preconceito com relação às religiões afro-brasileiras.

Na mesma semana, ao passar para a turma um vídeo que reunia a história de diferentes lendas, entre elas algumas de origem africana, a professora afirmou novamente que estava ensinando folclore. Dessa vez, as crianças assistiram sem fazer questionamentos, e, mais uma vez, a professora tratou o folclore de forma reduzida. Cabe ressaltar que o folclore é reconhecido pela Unesco como sinônimo de cultura popular, uma parte fundamental da cultura de cada nação. Folclore não é uma simples coleção de fatos mais ou menos curiosos e divertidos. “Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social” (COMISSÃO NACIONAL DO FOLCLORE, 1995, p. 1). Enquanto parte fundamental da nossa cultura não for abordada com os responsáveis e as crianças de forma mais consistente e dialógica, a escola continuará segregando e excluindo.

Em entrevista, a professora afirmou que os responsáveis acreditavam que as lendas estavam relacionadas às religiões afro-brasileiras. Preocupação que revela um preconceito dos pais e uma dificuldade da escola em lidar com ele. Mas como fazê-lo numa escola pública que tem um credo explicitamente exposto nos seus muros e paredes?

Considerações finais

Segundo Bakhtin (1995), nossos discursos são repletos de palavras do outro, mas, nos discursos que se colocam no nível ideológico de formação do homem, com a nítida intenção de definir atitudes e comportamentos, como é o caso de muitos discursos pedagógicos e religiosos, a palavra pode surgir de duas formas: como autoritária ou interiormente persuasiva. A primeira delas se põe ao outro de maneira engessada, monológica e sem a possibilidade de réplica, interiorizada como dogma, destituindo o sujeito de autoria, o que leva ao agir tutelado por prescrições, sem efetivas transformações do/no sujeito. Já a segunda, compreendida como dialógica e como possibilidade de apropriação do sujeito, permite transformações na sua maneira de pensar e agir, constituindo o seu processo de formação. Os resultados da

pesquisa trazem uma questão de fundo: Que cidadãos de direito formamos em face da palavra autoritária, sem réplica? Como construir uma democracia sem liberdade de expressão? Até quando as minorias serão silenciadas?

Este texto teve como objetivo analisar como discursos religiosos, que circulam pelo cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, se articulam a questões étnico-raciais, reproduzindo, na escola pública, exclusão e discriminação. As observações do campo empírico evidenciaram aquilo para que Fishmann (2008) chama a atenção: a privatização do espaço público não permitiu garantir a democracia e a possibilidade de coexistência da diversidade, muito menos a neutralidade para a convivência com a pluralidade.

A naturalização com que a escola expõe símbolos e mensagens religiosas em seus muros e paredes, rezas e preceitos evidencia que o tema da laicidade da escola pública está distante de uma reflexão mais ampla das políticas educacionais do município. Embora não se possa tomar a parte pelo todo, entendemos com Benjamin (1993) que a relação parte e todo é dinâmica e dialética. Olhar a escola investigada enquanto mônada que contém na parte a totalidade traz a possibilidade de haver outras escolas públicas cujos professores, diretores, coordenadores naturalizam a explicitação pública de um credo, usam a escola como lugar de evangelização, desconsideram as diferenças, têm dificuldades de abordar de modo crítico a diversidade cultural e ainda apresentam preconceitos com relação, principalmente, às religiões afro-brasileiras.

A expansão da Educação Infantil, rumo à universalização da pré-escola em 2016, necessita ser pensada de forma a garantir o direito a uma educação de qualidade, laica, democrática e republicana de fato.

Referências

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e o seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazio. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOBBIO, Norberto. **Cultura laica y laicismo**. 1999. Disponível em: <<http://www.elmundo.es/1999/11/17/opinion>>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- 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**, [S.l.], v. 1, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1504>>. Acesso em: 14 Out. 2015.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- COMISSÃO NACIONAL DO FOLCLORE. **Carta do folclore brasileiro**. 1995. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- CAVALIERE, Ana e CUNHA, Luiz Antônio. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de mode-

los hegemônicos. In: PAIXÃO, Lea e ZAGO, Nadir (orgs). **Sociologia da Educação: pesquisa da realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje. **Visión Latino-Americana**, Trieste, n. 4, ano 3, jan. 2011.

DA MATA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DEL PRIORE, Mary (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DESGRANGES, Flávio. Teatro do sem sujeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 14, p. 156-168, jan./abr. 2009.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sônia. **Relatório de pesquisa Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

NUNES, Ângela; CARVALHO, Maria do Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas na antropologia da infância. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 68, p. 77-97, 2009.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 17-39.

SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA Jobim e, Solange; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.