



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

CAMPUS I – SALVADOR

**PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE LINHA DE PESQUISA 1 – PROCESSOS
CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL**



**EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS:
SOCIABILIDADES NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB**

ADAUTO LEITE OLIVEIRA

Orientadora: Prof. Dr^a Livia A. Fialho Costa

SALVADOR – BA

2018



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

CAMPUS I – SALVADOR

**PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE LINHA DE PESQUISA 1 – PROCESSOS
CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL.**

**EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS:
SOCIABILIDADES NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

Tese apresentada à Banca Examinadora, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade Linha de Pesquisa 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof. Dr^a Livia Alessandra Fialho Costa

ADAUTO LEITE OLIVEIRA

SALVADOR – BA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SOCIABILIDADES NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

ADAUTO LEITE OLIVEIRA

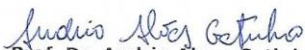
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 23 de agosto de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof.ª. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França



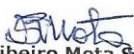
Prof. Dr. Gabriele Grossi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutorado em Antropologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França



Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil



Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Université Lumière Lyon 2, U.LYON 2, França



Prof.ª. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

O48

Oliveira, Adauto Leite

Experiências religiosas e práticas educativas: sociabilidades no percurso de formação de professores na Universidade do Estado da Bahia/ Adauto Leite Oliveira. - Salvador, 2018.
372f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Livia Alessandra Fialho Costa.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2018.

1 Educação 2. Práticas educativas 3. Diversidade religiosa.
4. Formação de professores. 5, Laicidade. 6. Sociabilidade
7. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 370

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Tese para fins acadêmicos,
desde que seja citada a fonte.

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese a toda minha família, na figura da minha amada mãe, **Waldelice Oliveira**, que por toda sua vida vem nos dando amor e dedicação necessários à continuação da nossa caminhada na Terra e a uma grande amiga, irmã do coração, **Maria Lucia Santos Pereira da Silva** (em memória), uma mulher negra, guerreira, capaz de irradiar energia, sabedoria e alegria por onde passava e que, durante todos os anos em que tive o privilégio de convivermos, alimentou-me de esperanças em um mundo mais justo para todos, fazendo-me acreditar, piamente, que tudo é mais possível quando há determinação. Uma enorme saudade!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos deuses, por servirem de motivações centrais para as discussões tecidas nesta tese.

À minha orientadora, Prof. Dr^a Livia A. Fialho Costa, pela confiança, apoio contínuo, condução justa e competente durante todo o trabalho, compreendendo os meus percalços e respeitando os rigores acadêmicos sem tolher a liberdade de pensamento, permitindo-me vencer as barreiras da insegurança no caminho da autoria. A minha sincera gratidão!

À Professora Dr^a Elizabete Conceição Santana, pela sua participação na banca de qualificação, apresentando questões cruciais que melhoraram a construção do trabalho, repetindo o olhar agudo necessário que realizou na minha dissertação de mestrado. Muito obrigado.

Ao Professor Dr^o Luciano Santos, na sua participação na banca de qualificação, fazendo observações cuidadosas e minuciosas em todo o texto analisado, enxergando possibilidades generosas no trabalho, compartilhando caminhos fecundos (como gosta de expressar), que só acrescentaram para um trabalho mais ajustado.

Ao professor Dr^o Andrio Alves Gatinho, pela prontidão em contribuir para com a construção do conhecimento, como membro da banca de defesa. Meus agradecimentos.

Ao professor Dr^o Marcos Luciano Messeder, por estar sempre disponível a compartilhar dos seus saberes nos diversos momentos de formação dentro da UNEB e por ter aceitado o convite para fazer parte da banca de defesa. Minha sincera gratidão.

À Professora D^a Sueli Mota, sempre pronta e sensível às discussões no campo religioso e sua relação no processo civilizatório. Muito grato pela participação na banca de defesa.

Ao professor Dr^o Gabriele Grossi, por ter aceitado o desafio de lançar o seu competente olhar sobre o nosso trabalho, participando da banca de defesa. Meus agradecimentos.

À UNEB, nas representações de seus departamentos, colegiados e professoras (es), que permitiu minha estadia no campo para a produção de mais uma contribuição para o conhecimento científico, cumprindo a sua função social de elevação do espírito e progresso da humanidade.

Aos professores da PPGEduc, que colaboraram para a ampliação na compreensão do meu objeto de pesquisa, quer seja pelas aulas, quer seja pelas discussões no fórum de pesquisa, importante ferramenta para todos os pesquisadores da UNEB

Ao apoio para além dos incentivos de amigas, Alessandra Leite Oliveira, Delma da Conceição, Neusa Monteiro, Rosangela Carvalho, Tania Stabile, muito ajudaram fazendo algumas das transcrições. Meu muito obrigado a vocês!

Aos discentes dos cursos de História Letras e Pedagogia que participaram enquanto respondentes dos questionários e me receberam em suas salas com cordialidade.

Aos colaboradores entrevistados, que forneceram o material essencial para dar corpo a essa tese, na ordem alfabética: Adriele, Aldebarã, Ângela, Carlos, Caroline, Charles, Edinaldo, Emanuelle, Emmanuelle, Eliomar, Flavio, Gabriela, Geilson, Igor, Isabele, Jessica, Jorge, Josenice, Juliana, Juraci, Katiusse, Maria da Conceição, Mariane, Sirlene, Tâmilis, Valdêlio e Vanessa. A todos vocês, minha honesta gratidão!

Ao colegiado da PPGEduc (com agradecimento especial ao professor Natanael Reis Bonfim), que com uma sensibilidade ímpar concedeu a ampliação do prazo para que eu pudesse concluir a escrita da tese.

Aos funcionários da PPGEduc, em especial as profissionais da secretaria, sempre solícitas e atenciosas nas nossas demandas para facilitar a caminhada dentro da instituição. Meus agradecimentos a todos e todas, na pessoa da secretária Sônia, por quem todos os alunos desenvolvem, naturalmente, respeito e afeição.

Agradeço também a Deyse Luciano, pelo incentivo dado para entrar no Doutorado e pela história de amizade que tivemos que, para mim, ainda é muito significativa. Eticamente grato!

RESUMO

Esta tese tem por objetivo estudar a relação existente entre as experiências religiosas trazidas de discentes e as práticas educativas identificadas no espaço universitário, em cursos de Letras, História e Pedagogia. Diante da inegável presença de alunos de diferentes matrizes religiosas, nota-se que, quando são tratados elementos sensíveis às suas crenças, há desafios postos para as escolas públicas no como lidar com a questão da diversidade religiosa e seus condicionantes (dogmas e hábitos), que interferem nas relações interpessoais e no rendimento escolar. O cenário torna-se mais preocupante, quando essas questões são refletidas em um país cuja Constituição o reconhece como Estado laico, mas apresenta, na composição do seu Congresso Nacional e no Senado Federal, o fortalecimento da chamada “bancada evangélica”, que vem trabalhando intensamente, nos tempos atuais, para impor seus dogmas à nação por meio de diversos projetos de lei e iniciativas parlamentares que se contrapõem à laicidade. O campo da pesquisa é a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, seus alunos são os principais colaboradores, conferindo ao trabalho um olhar intrainstitucional importante para pensar limites e alcances da formação universitária quando a diversidade religiosa entra no centro da discussão. A questão central que norteia essa tese é: compreendendo a dialética que envolve a relação entre as experiências religiosas dos discentes e as práticas educativas presentes na universidade, em que medida a UNEB contribui para a formação de professores numa perspectiva de escola laica? Tomou-se como recorte para estudo de caso três turmas nos cursos de Letras, História e Pedagogia, uma turma de cada curso, a partir do mote proporcionado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que apontam as disciplinas de História, Literatura e Artes como campos privilegiados para o trabalho com os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. O estudo de caso etnográfico e análise qualitativa prevalente, sustenta-se em técnicas e instrumentos próprios para geração de seus dados, aliados a fontes terciárias de informações, com base na multirreferencialidade. Dentre esses elementos, as entrevistas ganham destaque, onde as experiências religiosas, a partir das histórias de vida expressas oralmente, sustentam as percepções dos colaboradores sobre o que vivenciaram no percurso de formação em seus respectivos cursos, considerando seus olhares no campo religioso. Como resultado, não se identificou uma preocupação sistemática e articulada em se estabelecer, na formação de professores da instituição, processos que contribuam para o trabalho dos futuros docentes que favoreçam, em suas práticas educativas, o princípio da laicidade. Há um sobreamento das realidades religiosas que tecem diálogos com a dinâmica acadêmica, revelando contornos peculiares. Estas sociabilidades são postas à margem das reflexões, enquanto componentes pertinentes ao currículo proposto pela UNEB, que fomentam as práticas educativas curriculares e extracurriculares que acontecem no seu espaço.

Palavras chaves: Educação; Diversidade religiosa; Práticas educativas; Laicidade; Formação docente, Sociabilidade.

ABSTRACT

This thesis aims to study the relationship between the religious experiences brought by students and the educational practices identified in the university space, in courses in Literature, History and Pedagogy. Faced with the undeniable presence of students from different religious backgrounds, it is noted that when sensitive elements are treated with their beliefs, there are challenges for public schools in how to deal with the issue of religious diversity and its determinants (dogmas and habits) which interfere in interpersonal relationships and school performance. The scenario becomes more worrying when these issues are reflected in a country whose Constitution recognizes it as a secular state, but presents, in the composition of its National Congress and in the Federal Senate, the strengthening of the so-called "evangelical bench", which has been working intensely, in the present times, to impose its dogmas to the nation through diverse bills of law and parliamentary initiatives that are opposed to the secularity. The field of research is the State University of Bahia - UNEB, its students are the main collaborators, giving to the work an intrainstitutional look important to think limits and scope of the university formation when the religious diversity enters the center of the discussion. The central question that guides this thesis is: understanding the dialectic that involves the relationship between the students' religious experiences and the educational practices present in the university, to what extent does the UNEB contribute to the formation of teachers in a secular school perspective? Three classes were taken in the course of Literature, History and Pedagogy, a class of each course, based on the motto provided by laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, which point out the subjects of History, Literature and Arts as privileged fields for working with the contents of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture. The ethnographic case study and prevalent qualitative analysis is based on techniques and instruments for generating its data, allied to tertiary sources of information, based on multireferentiality. Among these elements, the interviews gain prominence, where religious experiences, based on orally expressed life histories, sustain the employees' perceptions about what they experienced in the course of formation in their respective courses, considering their views in the religious field. As a result, a systematic and articulated concern has not been identified in establishing, in the institution's teacher training, processes that contribute to the work of future teachers who favor in their educational practices the principle of secularity. There is a shadowing of religious realities that weave dialogues with the academic dynamics, revealing peculiar contours. These sociabilities are placed aside reflections as components pertinent to the curriculum proposed by UNEB, which foster the curricular and extracurricular educational practices that take place in their space.

Keywords: Education; Religious diversity; Educational practices; Laicity; Teacher formation, Sociability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Logo do coral Oyá Igbalé, mantido pela UNEB	119
Figura 02 – Quadro de avisos no DCH campus I	141
Figura 03 – Convite do grupo religioso atuante na UNEB para a realização do um culto de boas vindas aos calouros	142
Figura 04 – Convite para adesão ao grupo religioso “CRU” que atua na UNEB	142
Figura 05 – Casal fundador do grupo religioso Cruzada para Cristo – “CRU”, que atua na UNEB	145
Figura 06 – Imagem estimada por historiadores de Jesus Cristo	206
Figura 07 – Print de comentários tecidos em redes sociais a partir da imagem estimada de Jesus Cristo, apresentada por historiadores	206
Figura 08 – Print de comentários no Facebook sobre professores evangélicos	207
Figura 08 – Print de comentários no Facebook sobre professores evangélicos (continuação)	208
Figura 09 – Pannel da bíblia, na Assembleia Legislativa do Estado da Bahia – ALBA	254

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 01 – Quadro de colaboradores por grupo de entrevistados, 2018	39
Tabela 02 – Quadro de respondentes ao questionário semiestruturado, com percentual de adesão por curso, 2018	40
Tabela 03 – Quadro comparativo de aderência das disciplinas ao Regimento Geral da UNEB, para implementação da lei 10.639/03, em 2018	111
Gráfico 01 - Classificação geral feita pelos discentes, quanto a formação ofertada na UNEB, pensando sobre a diversidade, nos cursos de História, Letras e Pedagogia, em 2017	111
Gráfico 02 - Classificação feita pelos discentes, quanto a formação ofertada na UNEB, pensando sobre a diversidade, no curso de Letras, em 2017	113
Gráfico 03 - Classificação feita pelos discentes, quanto a formação ofertada na UNEB, pensando sobre a diversidade, no curso de História, em 2017	113
Gráfico 04 - Classificação feita pelos discentes, quanto a formação ofertada na UNEB, pensando sobre a diversidade, no curso de Pedagogia, em 2017	113
Gráfico 05 – Gráfico 17 IBGE, Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2010	178
Tabela 04 – Tabela 17 IBGE. Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade alfabetizadas, por grupos de religião, segundo os grupos de idade – Brasil – 2000/2010	178
Tabela 05 – Tabela 16 IBGE. Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de religião, segundo a condição de alfabetização e os grupos de idade – Brasil – 2010	179
Tabela 06 – Tabela 18 IBGE. Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo os grupos de religião – Brasil – 2010	180
Gráfico 06 – Gráfico 18 IBGE. Distribuição das pessoas de 15 anos a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 2010	181
Gráfico 07 – Gráfico 37 IBGE. Percentual da população residente, segundo os grupos de religião Brasil – 2000/2010	183
Tabela 07 – Tabela 15 IBGE. Distribuição percentual da população residente, por cor raça, segundo os grupos de religião – Brasil – 2010	183
Tabela 08 – Quadro de características gerais dos colaboradores discentes da UNEB, do curso de História, 2018	257
Tabela 09 – Quadro de características gerais dos colaboradores discentes da UNEB, do curso de Letras, 2018	259
Tabela 10 – Quadro de características gerais dos colaboradores discentes da UNEB, do curso de Pedagogia, 2018	261
Tabela – 11 de características discursivas dos colaboradores discentes da UNEB, 2018	262
Tabela 12 – Quadro da diversidade religiosa dos colaboradores discentes da UNEB, 2018	263
Gráfico 08 - Panorama da diversidade religiosa nos cursos de História, Letras e Pedagogia, UNEB, 2018	264

SIGLAS E ABREVIACÕES

AACC	Atividades Acadêmico-Científico Culturais
AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise de Discurso
ALBA	Assembleia Legislativa do Estado da Bahia
BBB	Bancadas da Bala, da Bíblia e do Boi
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	Colaborador Discente
CDH	Colaborador Discente de História
CDL	Colaborador Discente de Letras
CDP	Colaborador Discente de Pedagogia
CG	Colaborador da Gestão
CGR	Colaborador Grupo Religioso
CRU	Cruzada Para Cristo
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCV	Departamento de Ciências da Vida
DEDC	Departamento de Educação
DEM	Partido Democratas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MNU	Movimento Negro Unificado
OPP	Observação Participante Periférica
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAES	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PSDB	Partido Socialista Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SECULT	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
STF	Superior Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

Lista de ilustrações	09
Lista de tabelas e gráficos	10
Siglas e abreviações	11
Introdução	14

CAPÍTULO I – Percurso metodológico

1.	O problema e o objeto da pesquisa	24
1.1	Os métodos, questões teóricas que caracterizam a pesquisa	26
1.2	A escolha do campo	35
1.3	Os recortes e critérios para coleta de dados	35
1.4	A análise dos dados: construções teóricas e procedimentais	41
1.5	Organização dos dados para análise	47

CAPÍTULO II – A Universidade do Estado da Bahia – UNEB

2	A criação da UNEB: descrevendo o campo	53
2.1	A formação de docentes na UNEB para diversidade: aspectos legais e as dinâmicas institucionais observadas	62
2.2	Formação docente universitária	63
2.3	A diversidade nos ambientes públicos de interação social	68
2.4	Aspectos legais e as dinâmicas institucionais observadas	75
2.5	As disciplinas nos currículos dos cursos de Letras, História e Pedagogia: uma análise dos conteúdos propostos nos cursos da UNEB que fazem alusão à Lei 10.639 e à diversidade.	88
2.5.1	Projeto pedagógico e matriz curricular do curso de História	90
2.5.2	Projeto pedagógico e matriz curricular do curso de Letras	95
2.5.3	Projeto pedagógico e matriz curricular do curso de Pedagogia	100
2.6	Considerações sobre a formação oficial proposta para os docentes dos Cursos de História, Letras e Pedagogia, partir dos documentos oficiais da UNEB	105

CAPÍTULO III – As práticas educativas

3	As práticas educativas presentes na UNEB que revelam olhares sobre a diversidade religiosa	116
3.1	As práticas educativas formais presentes na UNEB: olhares discentes e da gestão	117
3.2	As práticas educativas informais presentes na UNEB, a expressão de uma nova cruzada (?)	140
3.3	A UNEB frente a diversidade religiosa: a compreensão da gestão nos seus departamentos de Educação e no de Ciências humanas, com seus respectivos colegiados	153

CAPÍTULO IV – A relevância do fator religião

4.	O fator religião	171
4.1	A conformação religiosa no Brasil	177
4.2	Diversidade religiosa e suas contradições nas práticas educativas	191

4.3	Intolerância religiosa na sociedade como assunto educacional	203
4.4	Os costumes religiosos e os limites da dinâmica pedagógica na escola pública	212
4.4.1	Os hábitos do crente e do não crente	212
4.5	O se quer com o conceito de sociabilidade no campo religioso	217

CAPÍTULO V – A laicidade no Brasil

5.	Laicidade: uma questão de respeito à diversidade	222
5.1	Professor religioso ou professor ateu? Uma discussão reflexiva em prol do estado laico	225
5.2	Os desafios da laicidade no Brasil atual	245
5.2.1	O calendário escolar: uma herança religiosa problemática para a laicidade no Brasil	246
5.2.2	Política, laicidade e religião: idas e vindas	249

CAPÍTULO VI - Experiências em debate

6	O panorama dos colaboradores discentes da UNEB: uma análise dos dados gerais coletados.	256
6.1	A experiência enquanto componente da formação	264
6.2	As experiências religiosas trazidas para a UNEB nas revelações dos discentes	271
6.2.1	As experiências religiosas nas revelações dos discentes do curso de História	274
6.2.2	As experiências religiosas nas revelações dos discentes do curso de Letras	284
6.2.3	As experiências religiosas nas revelações dos discentes do curso de Pedagogia	290
6.2.4	Algumas considerações gerais	298
6.3	A compreensão discente nos cursos de Letras, História e Pedagogia em relação à formação na UNEB para a diversidade religiosa	299
6.4	Sociabilidades na UNEB: resistências, tensões e silenciamentos no percurso de formação de professores: o que dizem os discentes	308
6.5	Aproximações conscientes: por uma sociabilidade possível na formação de professores para a escola laica e consequente cultura da paz	322
7	CONCLUSÕES	332
8	REFERÊNCIAS	341
9	APÊNDICES	353
	1. Questionário semiestruturado	
	2. Roteiro de entrevista não diretiva para os discentes	
	3. Roteiro de entrevista não diretiva para líderes do grupo religioso CRUZ	
	4. Roteiro de entrevista não diretiva para os gestores	
	5. Modelo de grelha para explorar a incidência de frequência das questões objetivas nas entrevistas e nos questionários	
	6. Modelo de grelha para explorar a incidência de frequência e intensidade nas características nos discursos das entrevistas e dos questionários por questão apresentadas	
	7. Questionário enviado à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAES	
	8. Respostas da PRAES ao questionário	
	9. Termos de autorização institucionais	
10	ANEXOS	368
	1. Tabulação da escala de distanciamento	
	2. Matriz curricular do curso de Letras do diurno	
	3. Matriz curricular do curso de Letras do noturno	
	4. Matriz curricular do curso de Pedagogia	

O papel do intelectual não é mais o de se posicionar “um pouco à frente e um pouco ao lado” para dizer a verdade muda de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder ali onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e instrumento disso: na ordem do “saber”, da “vida”, da “consciência”, do “discurso”. (FOUCAULT, 2010, p. 39)

INTRODUÇÃO

Pastores chutando imagens religiosas, traficantes obrigando mães de santo a destruírem seus símbolos, indígenas impedidos de realizarem seus rituais, casas legislativas brasileiras protagonizando disputas por representações religiosas em seus espaços utilizando recursos públicos, professores com resistência em tratar das histórias e culturas africana e indígena em escolas públicas. Esses são apenas alguns dos casos noticiados pela imprensa falada e escrita, material e virtual que demonstram o quanto o Brasil está longe de se consolidar como um país de respeito aos diferentes e, sobretudo, quando essas diferenças estão ligadas a alguma questão religiosa.

O trabalho aqui apresentado foi movido pelo desejo de contribuir para uma nação em que todos possam conviver sem se sentirem ameaçados por ter feito opções distintas de seus pares, para além do declarado explicitamente. Nos tempos atuais, dificilmente as pessoas se identificam abertamente a terceiros como intolerantes, cometem seus atos de discriminação pregando a tolerância e o respeito aos diferentes.

Essa contradição recorrente nos discursos se contrapõe ao avanço jurídico que visa coibir o atentado aos direitos fundamentais previstos na Constituição brasileira de 1988. Os preconceituosos mais atentos a isso organizam suas falas de modo a não correrem o risco de serem identificados ferindo a legislação vigente, mas sempre que podem discriminam o seu diferente e constroem profundos abismos no caminho da cultura da paz.

Apesar da inclinação e admiração genuína pelo “*Super-homem*” anunciado por Zaratrusta (NIETZSCHE, 2011), entendo que invocar a morte de Deus diante do mundo não favorece o discurso de respeito à diversidade religiosa. Seria impróprio desacreditá-Lo para os que Nele depositam toda sua fé, quando compreendo e acolho a legitimidade dessa escolha. Concorde-se, nesse raciocínio, com Boaventura Sousa Santos (2010) e outros, que a libertação defendida pela ciência na modernidade não aconteceu e o homem continua preso em seus dilemas e desigualdades, independente de aderir ou não a uma fé.

Contudo, sinto-me profundamente convicto de que com ou sem fé em um Deus, o homem pode superar, não suas diferenças de crenças, mas as contradições existentes entre seus discursos de paz e suas ações. Isso pode fazer com que, mesmo se percebendo diferentes, possam conviver em relativa harmonia. Buscar a superação dessas diferenças seria, de certa forma, empreender esforço de redesenhar os modos de conceber o mundo que vêm sendo reafirmados pela fé e pela ciência, em perspectivas distintas, há séculos.

As concepções cristalizadas em torno da ciência e da fé não se permitem uma experiência concreta e completa de comunhão entre os dois, mesmo que alguns pensadores venham há tempos refletindo as aproximações entre ciência e religião. As demarcações duras de um campo e de outro na concepção de mundo, a exemplo dos fundamentos da própria origem da vida, impossibilitam um empreendimento que busque consenso genuíno.

O mundo contemporâneo não apresenta nenhum movimento de retorno ao teocentrismo pré-moderno, mesmo com toda crítica à cientificidade que a pós-modernidade tece com competência. O que se desenha é um espaço em que, compreendidos os alcances e limites dos dois campos de conhecimento, os dois possam colaborar para uma vida mais plena dos/entre seres humanos com relativa harmonia, admitindo que o homem não seja apenas matéria ou espírito, mas os dois em um.

Daí cabe insistir na força da consciência humana, na assunção da sua capacidade de julgamento sobre si mesma, sem que precise abandonar sua fé ou sua descrença em um Deus. Nessa perspectiva, nem Deus, nem mesmo a ausência Dele é o problema, o problema está no conflito gerado, voluntária ou involuntariamente em torno da imposição de um modelo único de existência, proposto tanto pelos que O adoram, quanto por aqueles que O abominam.

É legítimo o sentimento do ateu em conceber o religioso como alguém frágil por não conseguir se sentir suficientemente capaz de resolver suas questões, delegando a uma força externa essa possibilidade. O religioso é visto aos olhos de Gramsci (2013) como sendo um “homem simples, ou simplório”.

É bom afirmar que, no sentido gramsciano, ser simples ou simplório não implica na ausência de um intelecto desenvolvido, mas de um sujeito que não se propõe a fazer relações de causa e efeito para além do que determinam as suas crenças, resistem em considerar mais que o conjunto de aspectos religiosos, colocam em segundo plano as questões históricas e sociológicas presentes na sua realidade concreta, sustentadas no

conhecimento secular que são, ainda que queiram negar, interconectados quando se pensa em construção de sentidos nas estruturas sociais.

É igualmente legítimo o sentimento do religioso em conceber o ateu como alguém frágil por não conseguir, em muitos casos, resolver suas questões inter e intrapessoais apenas pela via racional, entregando-se a um sofrimento desnecessário, quando poderia aliviar suas dores se apegando a um Deus que o ajudasse a suportar e superar seus fracassos humanos.

A partir desses pontos de vista, mesmo que em discordância quando considerados pelos contrários as percepções opostas de si, nota-se o sentimento de compaixão enquanto elemento afetivo presente nas duas perspectivas, já que o outro estaria, em tese, sendo vítima do seu radicalismo existencial.

Entretanto, o que se percebe na prática cotidiana é que o sentimento de compaixão vem sendo substituído por desprezo e/ou ódio mútuo, os quais tanto o ateu quanto o religioso criticam nas relações humanas a partir dos fundamentos que utilizam para justificar suas visões de mundo. Não há em nenhum texto religioso ou na literatura secular a exaltação ao desprezo e/ou ódio como sentimentos úteis à cultura da paz entre os homens.

Nesse sentido, mais que evidenciar as contradições discursivas nas atitudes, esse trabalho convida a uma profunda reflexão de si mesmo. Convida os profissionais da educação, em especial os professores e professoras, a repensarem os seus compromissos assumidos em cada espaço de convivência, no quanto de honestidade possuem diante do seu fazer pedagógico e da realidade que os cercam nos espaços em que desenvolvem suas profissões.

O lugar de onde falo é o de um professor negro, militante de causas sociais, marcado por 21 anos oficiais de atuação na profissão, divididos entre a educação infantil até o ensino superior, em instituições públicas e privadas das mais variadas características. Minhas relações com as religiões mais presentes no Brasil ocorreram e ocorrem de forma muito natural e por motivos dos mais variados, desde a infância: por influência de amizades, família, curiosidade pessoal e, principalmente, pela convivência obrigatória com diferentes matrizes religiosas que as minhas atividades profissionais me impõem.

Penso ter obtido dessa caminhada a compreensão do processo de colonização e ferramentas para a descolonização do meu pensamento, ampliando minha visão de mundo sobre as representações religiosas das quais tive alguma aproximação,

pessoalmente ou através de autores especialistas, a ponto de não fazer opção por nenhuma matriz religiosa.

Isso não significa dizer que desconsidero, radicalmente, a possibilidade de um dia aderir a alguma matriz religiosa, significa que encontrei um lugar que me parece ideal – e coerente – para exercer minha profissão com o respeito que ela merece, pois ao contrário de ficar em cima do muro (crítica possível a ser direcionada a mim por ateus e/ou religiosos convictos), assumi o lado da vida, colocando a educação consciente na centralidade das minhas lutas por um mundo melhor para todos. Assumi o dever de desenvolver o pensamento complexo (MORIN, 2011) e a postura do intelectual universal (FOUCAULT, 2010).

Concordo que *“a função dos homens de cultura numa sociedade democrática é semear dúvidas e não recolher certezas, é ajudar a um lado entender as razões do outro para melhor decidir”* (BOBBIO, Política e Cultura, 1995, p. 15, apud NOSELLA, 2002, p. 14). Assim descarto também qualquer esforço de neutralidade nesse trabalho, colocando-me contrário a toda e qualquer imposição dogmática que contribua para a permanência de processos de exclusão por discriminação.

“Experiências religiosas e práticas educativas: Sociabilidades no percurso de formação de professores na Universidade do Estado da Bahia – UNEB” tem sua originalidade enquanto objeto de pesquisa. Esta premissa não implica, necessariamente, no ineditismo de um determinado conhecimento, considerando que ele já esteja sempre em algum lugar esperando apenas ser desvelado ou já tenha sido anunciado de alguma maneira, mas na apresentação de possibilidades ainda não exploradas, exploradas de formas e estilos diferentes ou exploradas limitadamente.

Disso resulta que uma tese tem um “quê” de pessoalidade na sua construção que coloca o seu escritor no lugar de autoridade daquilo que escreve, ainda que partindo de outras produções afins.

Portanto, o “eu penso assim”, ou o “pensamos”, a primeira pessoa, do singular ou do plural, acaba por aparecer, inevitavelmente, no decorrer da escrita, o que se pede aqui licença para fazê-lo sem o risco ou o constrangimento de se estar minimizando a linguagem tradicionalmente acadêmica, posto que o rigor teórico seja a tônica fundamental a ser considerada na construção do pensamento científico, independente do estilo como ele se materializa nas palavras.

O objetivo geral desta tese foi analisar, entre alunos das turmas de licenciatura de Pedagogia, História e Letras na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a

dinâmica das relações estabelecidas durante os percursos formativos, entre os discentes e as práticas educativas presentes nos espaços da universidade, relacionadas à diversidade religiosa.

Como aspecto norteador para análise dessas relações, optou-se pelas experiências dos alunos no campo religioso. Com isso se buscou compreender em que medida essas relações podem, ou não, operar como elementos de interferência na qualidade do trabalho docente pós-formatura, diante da diversidade religiosa evidente na escola pública.

Assim, o maior desafio é descrever em que medida a UNEB, com suas práticas educativas, contribui para a formação de professores numa perspectiva de escola laica. Para auxiliar no alcance do objetivo geral, listamos os objetivos específicos componentes da investigação:

- Identificar as disciplinas que trabalham considerando a Lei 10.639 ou outros componentes relacionados à diversidade cultural na matriz curricular das turmas selecionadas de Pedagogia, História e Letras da UNEB;
- Analisar as dinâmicas do cotidiano em sala de aula das disciplinas voltadas para o trato com a diversidade;
- Evidenciar as práticas educativas presentes no espaço da UNEB que se relacionam com o percurso formativo dos discentes e guardam relação com a diversidade religiosa;
- Levantar dados sobre as experiências religiosas e consequentes características dos alunos nas turmas selecionadas de Pedagogia, História e Letras da UNEB;
- Mensurar as possíveis tensões geradas a partir do encontro com contraditórios durante o percurso de formação dos alunos colaboradores e dos demais locutores da pesquisa;
- Apresentar, a partir das narrativas dos locutores, os tipos de sociabilidade experimentados durante os seus percursos formativos na UNEB.

Nessa construção nos parece relevante refletir, complementarmente, a cerca dos seguintes pontos:

01. A relevância do fato religioso, sua interferência na cultura e nas relações humanas pelo mundo, demonstrando o status que ocupa na vida das sociedades;

02. O que se pensa sobre a diversidade religiosa¹ e sua configuração no Brasil;

03. O conceito de laicidade, entendimentos e configuração na educação do Brasil;

Essas três proposituras nos dão um panorama conceitual sobre o que há de compreensão teórica no campo de estudo no qual resolvemos enveredar.

Há diversos trabalhos no Brasil que pensam na formação docente no campo da diversidade religiosa a partir do Ensino Religioso (ROSSA (2002); PASSOS, (2007); JUNQUEIRA (2007); SOARES (2010) e outros), refletindo as práticas e as melhores formas de se trabalhar a compreensão da espiritualidade, sendo um professor específico a peça motivadora das discussões. Levar a termo a discussão sobre diversidade religiosa, em seu sentido amplo, aponta um caminho tortuoso para o pesquisador e, talvez, mal quisto por certos acadêmicos.

Por outro lado, esta mesma natureza abrangente apresenta nuances delicadas que podem oferecer o grande risco de se perder o foco, já que ao situar-se em diversos campos, também não consegue – nem poderia pretender – repousar em nenhum deles, podendo construir a falsa impressão de uma discussão sem finalidade precisa. Contribuindo com isso, nota-se que a maioria dos trabalhos acadêmicos que são focados em um recorte mais específico, tem quase sempre um conteúdo passível de agradar, partindo de uma expressão popular, ou a gregos ou a troianos². Entretanto, discutir seriamente sobre a diversidade no seu sentido lato corre outro grande risco: o de não agradar nem a gregos, nem a troianos. (OLIVEIRA, 2012, p. 153)

Neste cenário, a formação docente, considerando a diversidade religiosa, assume um caráter extremamente novo, já que esta perspectiva obriga a pensar a formação para além de uma disciplina, caso particular ou interesse individual. Traz à tona o desafio de lidar com todos os diferentes, independente de convicções elaboradas sobre o mundo real e escolhas religiosas, entendendo-se que, no campo da diversidade religiosa, estão também os ateus, agnósticos, irreligiosos e os antirreligiosos.

¹ A perspectiva de diversidade religiosa, nesta tese, considera duas questões essenciais. A primeira é que a ideia de diversidade não se põe como equivalente à de minoria. A segunda é que se inclui, quando se refere à diversidade religiosa, todas as denominações religiosas, os sem religião, os ateus e todas as representações que se relacionam, por afirmação ou negação, com a religião. Mais aprofundamentos, sobre essa perspectiva da diversidade, estão no capítulo II, item 2.3 dessa tese.

² A partir do que escreveu o poeta Homero (850 a.C), foram dois povos do Mediterrâneo, com culturas diferentes, que guerrearam por volta do ano 1194-1184 a.C, fim da Idade do Bronze. O conto dessa guerra inspirou a afirmação de que não se poderia tomar partido de dois lados opostos ao mesmo tempo, analogamente, dá no mesmo que dizer que não se pode agradar a todos, ou, à moda brasileira, que não se pode acender uma vela para Deus e outra para o Diabo.

A tarefa se desloca, assim, da ação particular de um professor para a ação coletiva do corpo docente com implicações na elaboração do projeto político pedagógico de cada escola, que envolve, por sua vez, a sua comunidade escolar.

No âmbito universitário, espaço privilegiado dessa pesquisa, pensar na diversidade religiosa como algo importante na formação docente, requereria incluir tal temática no conjunto de processos, curriculares e extracurriculares, de todos os cursos de licenciatura.

Desse modo, pressupõe-se que saiam profissionais das universidades melhor preparados para lidar com o diverso, sem assumir posturas preconceituosas ou simplesmente de descaso e negação das implicações pedagógicas existentes por conta de características individuais dos alunos, quando se trata desse tipo de diversidade.

É comum que muitos profissionais docentes demonstrem limitações para enfrentar situações de desconforto, quando a representação de alguma diferença religiosa põe em xeque o seu trabalho em sala de aula, sentem-se agredidos em sua estrutura simbólica por serem “obrigados” a tratar de determinadas culturas, a exemplo da africana, com base na Lei 10.639/03.

Não compreendem que trabalhar esses conhecimentos, evidenciando também os aspectos religiosos da cultura, é mais que tratar de uma religiosidade específica, é combater o racismo, é constituir outro modo de coexistir na sociedade brasileira, que negou e desconfigurou parte importante da sua história.

Tal compreensão equivocada foi construída ao longo da vida desses profissionais, na sua exposição a processos reprodutivistas (BOURDIEU & PASSERON, 2010) de uma sociedade que dita padrões culturais a serem respeitados, separando e alijando dos direitos aqueles identificados como fora desses padrões dominantes: a maioria numérica da população brasileira.

As universidades, por gozarem de relativa autonomia nos sistemas de ensino, possuem matrizes curriculares que apresentam suas preferências por esse ou aquele conteúdo. Nesse processo estão implícitas as ideologias dominantes dentro de cada instituição que vão delimitando os seus territórios (ARROYO, 2011). O conflito se apresenta porque os alunos também são diferenciados, com histórias de vida próprias que nem sempre estão em conformidade com os currículos que lhes são propostos.

Uma questão se confronta com a outra – formação pensada na universidade X história de vida do discente –, no percurso de formação docente e apresenta entraves para se pensar a diversidade religiosa como parte das práticas educativas universitárias.

Os momentos de tensão se apresentam no cotidiano da universidade, para preparar um profissional docente voltado a uma prática educativa comprometida com a diversidade religiosa que encontrarão na escola pública. Essas são questões motivadoras do presente trabalho.

Dividimos essa tese em seis capítulos, quais sejam:

No primeiro capítulo há o percurso metodológico, onde apresentamos as motivações que levaram à proposição do objeto de pesquisa desta tese, o caminho trilhado para a construção teórica e metodológica do trabalho, evidenciando de quais concepções e conceitos utilizados, para definir os métodos e instrumentos mais pertinentes para a pesquisa. A perspectiva fenomenológica (GADOTTI, 1984) dos métodos escolhidos, inclusive para identificar a pesquisa enquanto etnográfica. Traz a abordagem da multirreferencialidade (MACEDO, 2004) para contemplar a variedade de fontes convergentes ao trabalho.

Este capítulo apresenta também a fundamentação de escolha dos procedimentos de análise dos dados, que seguiu o que denomino de “análise mista”, na qual os dados são tratados de acordo com procedimentos trabalhados em dois campos teóricos de análise: A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) e Análise de Conteúdo (ORLANDI, 1989, 2009; MAINGUENEAU, 2015), que são postos como complementares para qualificar as análises.

O segundo capítulo segue mostrando a sequência de construção e compreensão teórica e metodológica, trazendo a caracterização do campo escolhido. Buscam-se os processos históricos relacionados com a fundação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (BOAVENTURA, 2011), apontando elementos que sinalizam a percepção dos seus fundadores quanto a identidade cultural circundante à instituição. Reflete também sobre as condições políticas da época em que a UNEB foi criada, que, acredita-se, ter lhe conferido um engajamento marcado nas lutas pela defesa de pautas democráticas.

Na continuidade deste capítulo, estão descritas, como parte da pesquisa etnográfica, algumas das dificuldades e tensões vividas pelo pesquisador durante a execução da pesquisa, que podem ser úteis nos percursos de outros pesquisadores. Faz-se o tratamento dos documentos que balizam as práticas educativas da UNEB no campo institucional (Estatuto, Regimento Geral e projetos pedagógicos dos cursos de História, Letras e Pedagogia), procurando identificar, do ponto de vista formal, o que compunham as formações nas licenciaturas escolhidas.

O terceiro capítulo já começa as primeiras análises dos dados coletados no trabalho etnográfico da pesquisa (observações de campo e entrevistas). Demonstra a relação entre o que está previsto nos documentos analisados com a efetiva prática no cotidiano da universidade. Procura apontar alguns gargalos macro e micro administrativos que permeiam os processos educativos dentro da UNEB. Evidencia também as práticas educativas não formais que concorrem no espaço da UNEB para a construção do respeito à diversidade como um todo e em especial à diversidade religiosa. Empreendendo o esforço de abordar qualificadamente as posições expostas na universidade quanto à diversidade religiosa a partir de suas práticas, as quais vão revelando, por um lado, distanciamentos sociais (BOGARDOS, 1965), gerados por tensões e conflitos (SIMMEL, 1983, 2008) e construções de sociabilidades (SILVA, 2011) de grupos a partir das identificações religiosas.

O quarto capítulo procura oferecer reflexões acerca dos temas ligados à importância do fator religião na sociedade, certos hábitos do homem religiosos (ELIADE, 2010, 2011) que os alunos levam consigo para dentro dos muros escolares e das universidades, tentando fazer um diálogo com vozes diferentes nesse campo.

O esforço de tentar, em algumas vezes, apresentar pontos de vista diferenciados sobre a questão histórica das religiões (WACH, 1990; DURKHEIM, 2009, etc.) ao mesmo tempo em que se traz para a arena críticos do fato religioso (NIETZSCHE (2009); WEBER (2009), etc.), faz-se menos para assumir uma posição pendente a algum dos lados e mais para possibilitar o alargamento sobre a questão.

Discute-se também a conformação religiosa brasileira, no intuito de gerar reflexões com base na realidade mais atual do país, a partir de dados oficiais da realidade gerados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do último Censo realizado, no ano de 2010.

Argumenta-se diante dos aspectos críticos que o panorama religioso brasileiro recebe desde o Censo anterior, do ano de 2000 (PIERUCCI, 2006), a fim de apresentar um olhar sobre a questão das identidades religiosas na contemporaneidade. Na sequência dessa discussão, já mais fundamentada, são apontadas as utilidades de trazer o aspecto da sociabilidade como ponto importante ao trabalho com a diversidade religiosa.

O quinto capítulo, traz o esforço de apresentar fundamentos conceituais e históricos a respeito da laicidade (DINIZ, 2010, 2014; FISCHMANN, 2012), que rebatem diretamente na noção de diversidade religiosa proposta nessa tese. Propõe-se um ensaio

sobre o que justificaria o posicionamento por ser ateu ou religioso, reconhecendo a relação que há entre ciência e religião (CRUZ, 2011). Explora também reflexões a respeito das escolhas na relação com o poder (FOUCAULT, 2010, 2011), discutindo o olhar sobre a liberdade (ARENDT (1993, 2004, 2011); SARTRE (2007)). Ainda neste capítulo, observa-se a questão da laicidade nos tempos atuais, atentando com mais acuidade para as consequências das ações políticas no aspecto religioso nos últimos anos. Ao mesmo tempo, põe em relevo o calendário festivo escolar, enquanto conjunto de práticas enraizadas há séculos na cultura educacional do Brasil, nocivo a afirmação do Estado laico.

O sexto capítulo retoma os dados coletados, em especial das entrevistas concedidas pelos colaboradores discentes, apresentando inicialmente um panorama das características gerais dos alunos da UNEB, tomando os questionários passados nas turmas como fonte de dados.

Em seguida, antes de apresentar as experiências religiosas dos colaboradores da pesquisa, procura situar sobre o conceito de experiência (DEWEY (1978); FREINET (1998)), demonstrando o quanto isso é imprescindível para compreender as respostas produzidas pelos colaboradores discentes durante as entrevistas. Demonstra-se, ainda, como se configuram as sociabilidades no percurso formativo dos discentes da UNEB, em cada um dos cursos selecionados. Descrevem-se também os pontos de vista e posicionamentos dos colaboradores discentes que, somados aos outros elementos da tese, dão unidade ao trabalho, demonstrando o encadeamento de ideias desenvolvido em torno do objeto de pesquisa proposto.

Considerando conceitos difundidos na literatura que tentam traduzir perspectivas de convivência não belicosa entre os diferentes, tendo o respeito como base, a exemplo de tolerância, ecumenismo ou diálogo inter-religioso, e que esses conceitos demonstram fragilidades em suas concepções para darem conta dos seus intentos, ao final do capítulo, contribui-se com a perspectiva de um conceito novo para esse intento, que cunhamos de “aproximações conscientes” (OLIVEIRA, 2012).

As conclusões da tese, retomando as questões de origem da pesquisa, são apresentadas nas considerações finais. Admite-se a possibilidade do caráter provisório dessas conclusões, mas, no momento, representam o conjunto de entendimentos que dá sustentação à tese de que a UNEB não consegue, ainda, dar conta de um processo de formação intencional que consiga operar para desestabilizar práticas discriminatórias na atuação dos seus futuros docentes, marcados pela diversidade religiosa.

CAPÍTULO I – Percorso metodológico

1. O problema e objeto da pesquisa.

É a partir dos dados de uma pesquisa realizada por mim, anteriormente, na Escola Abrigo Filhos do Povo, em 2012 – onde procurava conhecer como essa unidade escolar lidava com a diversidade religiosa presente em seu espaço –, que o presente trabalho encontra inspiração inicial³.

Percebeu-se, como resultado da pesquisa anterior, o consenso entre os professores de que a opção religiosa dos alunos interfere no seu aprendizado e nas relações interpessoais. A comunidade escolar demonstrava dificuldade na relação com o diferente, verificada a partir da aplicação de uma escala de distanciamento (nos anexos), onde ficou explícito que além do preconceito histórico direcionado a religiões afro-brasileiras, havia preconceitos direcionados às outras formas de representação religiosas, inclusive a certas denominações cristãs.

Os arranjos estabelecidos pelo corpo docente da instituição para resolver a questão das aproximações e distanciamentos sociais (BOGARDUS, 1965), demonstravam que havia dificuldade da maioria dos docentes – praticamente todos – em tratar a diversidade religiosa sem deixar que as suas escolhas pessoais interferissem nas suas práticas educativas (LIBÂNEO, 2004).

Os professores participantes da pesquisa, inclusive os declarados candomblecistas e espíritas, conceberam a Lei 10.639 como instrumento que privilegia as religiões de matriz africana em detrimento das outras, uns entendendo como positivo e outros entendendo como negativo. Entretanto mas todos demonstravam conhecimento impreciso da legislação, tendo alguns operando com o que Simmel (BOGARDUS, 1965) conceitua como “informações de segunda mão”, que têm a capacidade de potencializar preconceitos sobre terceiros, sem nenhuma base de sustentação na experiência ou conhecimento científico.

³ OLIVEIRA. Adauto Leite. Diversidade religiosa, um desafio educacional: a escola municipal Abrigo Filhos do Povo. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2012.

Chegou-se à conclusão de que a avançada “maturidade cronológica”⁴, experiência profissional e bom nível de formação acadêmica não se apresentam como fatores determinantes de qualidade na atuação profissional quando a questão da diversidade religiosa está em jogo.

Portanto, intuímos que poderia haver algo localizado, justamente, em dois pontos principais que interferiam no trabalho dos profissionais daquela escola pesquisada: 01. elementos na história de vida dos professores – vivências em espaços religiosos e na família, anteriores à sua vida profissional –, que se enraizaram de tal modo que impediram a sua abertura a conteúdos diversos da sua estrutura cultural; 02. No tipo de formação recebida por esses profissionais para atuarem na atividade docente, possivelmente, despreocupada com o conteúdo da diversidade religiosa.

O panorama encontrado na escola Abrigo Filhos do Povo é mais comum do que se possa imaginar na rede municipal de ensino da cidade de Salvador. Apresenta-se como um caso relevante que suscita diversas dúvidas relacionadas a fatores anteriores às práticas educativas existentes dentro da instituição.

O que de fato interferiria para que um grupo de professores bem formados academicamente se colocasse de maneira tão conflituosa diante da diversidade religiosa, mesmo reconhecendo suas obrigações profissionais?

Por outro lado, tendo em vista haver também no grupo pessoas que se interessavam por estudar as relações étnico-raciais e não conseguiam fazer distinções entre as suas próprias escolhas e o que deveriam fazer no campo profissional, o que poderia estar gerando uma relação conflitante com a Lei 10.639?

Tendo que os professores dessa escola, sem exceção, passaram por uma universidade, como auferir com segurança que essa formação deu ou não conta suficiente de prepará-los para a realidade que encontraram no chão da fábrica?

As experiências religiosas poderiam ser tão enraizadas nos sujeitos, que nenhuma formação acadêmica seria capaz de fazê-lo refletir sobre si mesmo e suas convicções?

⁴ Utilizamos esse termo tendo como pressuposição que o tempo de existência, cronologia linear, implica em gradação na maturidade, admitindo-se que quanto mais tempo de vida, mais experiências vividas e, portanto, mais maduro/experiente o homem se torna. Com isso não se quer invalidar a relativização existente na relação idade-maturidade, mas apoiar-se no que os estudos da psicologia do desenvolvimento (Piaget, Vigotsky, Freud...) apontam, enquanto aspectos gerais do sujeito, em relação às suas fases/momentos de ser e estar no mundo, implicadas, no primeiro plano, em condições tidas como normais, por questões biopsicossociais específicas de cada faixa etária, que são de cunho temporal linear.

Como os sujeitos compreendem a formação que recebem na universidade, tendo como referência suas experiências religiosas? Que elementos interferem no percurso de formação dos discentes no campo da religiosidade, a partir e para além das horas dentro da universidade?

Seria possível uma formação universitária que pudesse atenuar as dificuldades dos futuros docentes em lidar com a diversidade religiosa?

São essas as primeiras questões motivadoras dessa tese, que contribuem na elaboração do nosso problema desta tese, considerando os dois pontos principais citados acima:

Compreender em que medida a história de vida no campo religioso dos sujeitos, nos diversos espaços de sociabilidade anteriores à universidade, em especial na família e espaços religiosos, interfere no seu percurso formativo dentro da universidade e como as práticas educativas presentes na universidade, em contato com essa história de vida, poderiam contribuir, ou não, para a atuação desse futuro profissional docente, considerando a diversidade religiosa presente na escola laica.

Nosso objeto de pesquisa é, portanto, entender as relações dialéticas (sociabilidades), vividas por discentes das graduações dos cursos de História, Letras e Pedagogia, no encontro de suas experiências religiosas com as práticas educativas que promovem alguma mobilização dos sujeitos, quer sejam de compreensão ou de atitudes, dentro da UNEB.

1.1. Os métodos, questões teóricas que caracterizam a pesquisa

A pesquisa se fundamenta nos pressupostos da etnometodologia, a qual compreende, em última análise, que a produção do conhecimento está centrada nos sujeitos-objetos da pesquisa, que suas enunciações podem se constituir em um parâmetro não apenas legítimo, mas também livres das amarras dos enquadramentos teóricos pré-existentes para entender o funcionamento de certas estruturas sociais. Esses sujeitos não são concebidos como “*idiotas culturais*” (GARFINKEL, Apud MACEDO, 2004, p.110).

A etnometodologia se insere no contexto da etnografia e é ancorada na abordagem dos estudos culturais mais recentes (MATTELART, 2004), onde o cotidiano

é escrutinado como organismo vivo e produtor de saberes que são, muitas vezes, obscurecidos intencionalmente pelas camadas e/ou grupos que detêm o poder, a ponto de promoverem um contínuo civilizatório que deslegitima qualquer interpretação de mundo que abale suas estruturas.

Como afirma Demo (2001), “*A etnometodologia pode ser considerada como um dos esforços mais sérios para saber ‘partir do aluno’*”. No nosso caso, partir dos sujeitos que podem apontar os sentidos presentes nas suas relações com o espaço educativo da UNEB.

O poder instituído trabalha para cristalizar versões culturais acrílicas e desconexas, impedindo que os sujeitos compreendam com mais nitidez a dinâmica da sua própria realidade. Portanto, os pressupostos dos estudos culturais que adotamos para a nossa pesquisa põem em xeque as versões postas à disposição da sociedade, principalmente, por atores pertencentes às forças hegemônicas, seja qual for o campo de poder que eles se encontrem.

Vão se construindo e desconstruindo narrativas, a partir daqueles que produzem sentidos mais próximos da realidade, nos diversos contextos da vida cotidiana, por serem eles componentes orgânicos dessa dinâmica social.

Essa desconstrução de uma herança de pesquisa abre caminho para um último objetivo: compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX, questionar tanto os modos em que a cultura funciona na época da globalização como os riscos de uma visão de sociedade reduzida a um caleidoscópio de fluxos culturais que leve a esquecer que nossas sociedades também são regidas por relações econômicas, políticas, uma armadura social que não se reduz nem às séries de televisão de grande sucesso, nem ao impacto dos *reality shows* (MATTELART, 2004, p. 17).

Com isso intuimos que haveria uma dimensão das relações culturais acontecendo no espaço da UNEB que não está descrita, nem é considerada como relevante na construção das propostas pedagógicas. Os aspectos das experiências religiosas dos discentes, não figurariam nas discussões acadêmicas, enquanto elementos relevantes. Seriam conteúdos marginalizados.

Nessa direção, alguns aspectos relevantes do trabalho precisam ser postos em relevo para consolidarmos onde se situa a nossa pesquisa metodologicamente. Para tanto, precisaremos passar por momentos importantes na sua construção desde a versão

inicial do projeto, onde a perspectiva de se realizar uma etnografia, embora apresentada de forma opaca, sempre se constituiu como fundamento essencial.

Para compreender essa construção, tomaremos como referência para efeito de exemplo as modificações no título da pesquisa. Foram concebidas duas possibilidades principais antes de se chegar ao título final. Seguiremos por esse caminho por admitir que o título já anuncie, em certa medida, o objeto da pesquisa e, conseqüentemente, os seus pressupostos metodológicos.

Na elaboração desse objeto acabamos por definir previamente, com base em pressupostos teóricos, o conjunto de técnicas, instrumentos e procedimentos mais pertinentes aos estudos desejados, ou seja, definimos o método. Portanto, não estamos nos referindo apenas a um enunciado livre, mas a um conjunto de sentidos relevantes que remetem ao “*corpus*” (BAUER & ARTS, 2003) de uma pesquisa.

O título inicial do projeto de pesquisa “Diversidade religiosa e docência: implicações curriculares e humanas na formação de nível superior” nos levava a pensar na relação do enunciado com o corpus presente no interior do projeto. Esse título, embora entendido como bem concebido por mim à primeira vista, apresentava imprecisões por falta de clareza em sua proposição. A ideia dava espaço para múltiplas possibilidades, incluindo um conjunto de elementos que poderiam ser considerados mais temas e categorias constitutivas do trabalho do que o prenúncio de uma discussão científica.

Por outro lado, falar de implicações curriculares e humanas na formação de nível superior punha a nossa intencionalidade em campo de ambigüidade sobre qual a finalidade da pesquisa, já que essa proposição remete inferências que podem ser extraídas qualitativamente a partir de uma fonte de dados unicamente documental (o currículo da universidade), onde se poderia perceber a relação em sua construção de interesses ou não sobre a diversidade religiosa.

Não estávamos interessados também na diversidade religiosa enquanto descrição das representações religiosas, nem mesmo na relação entre essas representações especificamente, mas na diversidade religiosa enquanto componente reflexivo para a prática docente, a partir das histórias particulares dos sujeitos. Disso o primeiro título não dava conta de anunciar, sem corresponder ao objeto imerso no corpo do projeto.

A ideia se ampliou para estudar “Currículo oculto religioso e universidade: Contrapontos na formação docente da Universidade Estadual da Bahia – UNEB”. Esta perspectiva desloca a noção de currículo enquanto instrumento normativo para uma

dimensão mais humanística, interessando-se pelas histórias de vida não contadas ou não reveladas na universidade.

Contudo, se considerarmos o argumento na construção do problema, perceberemos que essa ideia também não dá conta, ainda, de estabelecer uma relação coerente entre seu enunciado e o objeto da pesquisa.

O termo “contrapontos” sugeria comparação entre saberes, ou alguma tarefa que residia na especulação restritiva aos componentes formais da educação ofertada na UNEB, que não representava a dimensão relacional da qual deveria ser direcionado o foco da pesquisa, também não localizava na universidade quais os componentes a serem postos em relevo para dar sentido ao objeto pensado.

A intuição de que haveria algo a ser desvelado que envolvia a história de vida dos sujeitos e sua relação com a universidade, só ficou claramente organizada após a banca de qualificação.

Por fim, após muitas reflexões sobre o objeto e os dados encontrados no campo, surgiu o título “Experiências religiosas e práticas educativas: sociabilidades no percurso de formação de professores na Universidade do Estado da Bahia – UNEB”. Esse título coloca todos os elementos em seus devidos lugares, nos permitindo fazer afirmações quanto aos métodos que sustentam a pesquisa.

Tomamos o conceito de práticas educativas a partir do que explica José Carlos Libâneo:

As formas que assume a prática educativa, sejam não-intencionais ou intencionais, formais ou não formais, escolares ou extra-escolares, se interpenetram. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação (LIBÂNEO, 1994, p. 18).

Isso significa dizer que não nos restringimos às formalizações dentro dos documentos oficiais da instituição, ou mesmo no que ocorre ordinariamente dentro da sala de aula, ampliou-se o campo de observação para todos os movimentos que se pudessem considerar parte integrante do percurso de formação dos discentes colaboradores, na sua estadia dentro da UNEB, inclusive, as relações entre seus pares, professores e outros elementos representativos fora das salas de aula, a exemplo de atividades extracurriculares, institucionalizadas ou não, que guardam relação com algum aspecto da religiosidade.

Portanto, o modo como os alunos interagem nas relações estabelecidas nos diversos espaços (portaria, cantina, biblioteca, corredores, áreas de lazer, etc.), é tão importante quanto as relações estabelecidas em sala de aula com o professor (a), tão educativo quanto e, portanto, apresenta experiências educativas, vinculadas a um determinado fazer pedagógico – mesmo que não consciente ou sistematizado –, reconhecendo-se a igual importância das diversas modalidades possíveis de educação (OLIVEIRA, 2012, p. 20).

As práticas educativas se relacionam, por sua vez, a um conjunto de experiências dos sujeitos nem sempre aparente. Tomamos como principal referencial teórico para compreender a experiência enquanto componente educativo, no mesmo viés das práticas educativas, que podem se dar em diversos contextos, os estudos de Jhon Dewey, que em uma definição mais resumida, tem a experiência como um “*agir sobre o outro corpo e sofrer do outro corpo uma reação*” (DEWEY, 1978, p.13). Essa escolha se deu por seus estudos terem uma relação explícita com a educação, campo primordial da nossa pesquisa.

Entretanto, sabemos que o conceito de experiência não é tão transparente quanto se possa parecer. Por isso recorreremos complementarmente aos estudos organizados por Turner e Bruner (1986), sobre a experiência na ótica da Antropologia e Freinet (1998) no campo da Psicologia, para ampliar o ângulo de visão sobre esse conceito.

Estamos tratando de uma cultura escolar (VALDEMARIN, 2000), que é construída naturalmente com a participação de todos os atores envolvidos, a comunidade escolar, mas nem sempre de maneira articulada e de consciência coletiva, sobre qual cultura a UNEB precisa lançar um olhar especial, para afastar o risco de estar contribuindo para perpetuar uma dinâmica excludente na educação brasileira, quando os professores formados no seu espaço saem sem ferramentas para evitar as discriminações de cunho religioso nos ambientes da escola pública, cometidas, na maioria dos casos, por eles próprios.

Seguramente, a pesquisa se trata de um estudo de caso, posto que o nosso objeto parte da realidade específica de uma unidade de ensino, tendo um corpo muito próprio ao considerar certa singularidade (alunos de três cursos de licenciatura, por exemplo), não se tratando, portanto, de “*uma amostragem com preocupações nomotéticas*”⁵

⁵ As nomotéticas são aquelas medições observadas numa amostra relativamente grande e possuem um caráter mais geral. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nomot%C3%A9tico>. Acesso em 07/06/2011.

(MACEDO, 2004, p. 150), mesmo reconhecendo as suas relações com um corpo maior do contexto ao qual pertence, não tendo a pretensão de generalizar os seus resultados.

É um estudo etnográfico por guardar, em sua execução, procedimentos característicos como:

O uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências; a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p.41).

Ao nos preocuparmos com as relações tecidas por sujeitos que convivem em uma comunidade específica, a universitária na UNEB, pretendendo descrever a cultura que envolve as formas de como os consensos e dissensos são vividos e percebidos por seus membros, reafirmamos a natureza etnográfica da pesquisa.

Nesse aspecto, valoriza-se intensamente a perspectiva qualitativa-fenomenológica, que orienta ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos e ações (MACEDO, 2004, p. 145).

Teve-se como norte a compreensão de que as relações constituídas entre sujeito e instituição de ensino são permeadas também por elementos não institucionalizados ou reconhecidos nos contratos formais estabelecidos. Esses elementos têm a ver com as singularidades de cada pessoa (DELORY, 2012), constituídas ao longo de sua existência nas interações com os seus pares mais próximos e a sociedade maior que a circundam, interferindo nas formas como cada uma vê a mesma questão por ângulos diferentes.

Escavar essas singularidades é um trabalho que não pode ser realizado sem a participação daqueles que as possuem, a partir das suas revelações.

Dada a importância que a memória vem tomando na constituição da história nos últimos tempos, inclusive na revisão histórica de uma nação, muitas vezes encoberta pelas histórias reconhecidas como oficiais (RICOEUR, 2003), a validação de relatos dos cidadãos comuns, enquanto testemunhas oculares de fatos, para fins de pesquisa científica, tem ampliado as possibilidades de fontes em pesquisas qualitativas, já que as

narrativas passam a figurar com a mesma credibilidade que documentos impressos para a elucidação da história real.

Permite também que o pesquisador faça a triangulação de dados com suporte daqueles que efetivamente constroem a história, que são as pessoas. Neste sentido, a história oral, buscando a tessitura de histórias autobiográficas é utilizada para proceder a tentativa de desvendar com maior propriedade as questões pessoais relevantes no trato com a diversidade religiosa.

Ainda que compreendendo suas limitações e críticas no meio acadêmico, aposta-se no *“desafio de encontrar novos modos de enfocar o passado para recuperar seus múltiplos significados e, assim, participar ativamente no processo social da construção da memória”* (SCHWARZTEIN, 2000, p. 103). No caso, a pretensão é a memória da história de vida dos sujeitos colaboradores, não um fato histórico mais amplo ligado ao passado deles. Dando a atenção devida aos procedimentos próprios à aplicação do método (ALBERTI, 2013), se reduzirá a margem de erro no processo de análise dos dados coletados a partir dos colaboradores.

Percebe-se a importância da Análise de Discurso, no trabalho de interpretação dos elementos constitutivos do objeto a ser pesquisado, evidenciados nos discursos dos sujeitos, que representam as dinâmicas de interação, observando os interdiscursos, que se constituem como links que dão unidade à abordagem qualitativa, sobretudo considerando que há 27 entrevistas realizadas.

Nessa perspectiva, os estudos do discurso (OLIVEIRA, 2013) oferecem ferramentas teóricas importantes para realizarmos uma descrição mais densa dos textos coletados e produzidos durante a pesquisa.

O discurso só adquire sentido no interior de um imerso interdiscurso. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).

Assim, os textos expressos pelos discentes, pelos membros da gestão da UNEB e pelos membros do grupo religioso, não são analisados apenas a partir deles próprios, mas nas relações que eles estabelecem com o contexto sócio-histórico e com os outros discursos identificados neles (da família; do campo religioso ao qual pertence ou não pertencimento a nenhum campo religioso; dos professores; de seus colegas; da instituição a qual pertencem).

Alguns campos de compreensão (conceitos) são marcantes no nosso trabalho para determinar o corpo teórico que consideramos suficiente para desenvolver análises críticas dos discursos presentes no campo:

A **Hegemonia** (GRAMSCI, 2008, 2013), imprimindo aos discursos implicações sócio-históricas de sua produção e poder;

A **dialogicidade** (BAKHTIN, 2013; FREIRE, 1983, 1987, 1996, 1998, 2003) onde o discurso não é produzido fora das relações com o outro;

O **poder**, tanto nas práticas discursivas, quanto não discursiva (FOUCAULT, 2010, 2011), demonstrando que sempre há intencionalidades nos discursos direcionados a uma dada situação de poder macro ou microsociológica;

O **habitus** (BOURDIEU E PASSERON, 2010), desvelando contínuos das relações encontradas no campo.

A **Ética** é um conceito transversal na tese. A partir do sujeito, enquanto ser dotado de personalidade intransferível, entende-se que o homem, em condições biopsicossociais tidas como normais, é capaz de julgar e tomar decisões particulares e independentes, podendo se contrapor ao grupo, ou até mesmo a um senso comum vigente, assim como pode escolher assimilar a cultura dominante por conveniência ou imposição. A sua postura ética diante das situações estabelecerá a sua forma de agir e interagir nos ambientes marcados pela diversidade.

O recorte desses campos é marcado por nossa adesão ideológica a pertinência desses teóricos para responder aos desafios conceituais impostos a todo trabalho científico. Esse critério é explicitado por haver um número expressivo de teóricos no campo do discurso, mas que possuem tanto aproximações como distanciamentos no trato do texto produzido.

As discussões referentes à relevância do fato religioso, sua interferência na cultura e nas relações humanas pelo mundo, demonstrando o status que ocupa na vida das sociedades, tem um vasto cabedal teórico. Partiremos de análises sociológicas mais descritivas da religião, tendo como principais fontes as contribuições de Durkheim (2009), Wach (1990) e Eliade (2010, 2011). Sem dispensar as contribuições de autores mais críticos da religião, como Weber (2009) e Nietzsche (2009). Outros autores a exemplo de Boff (2011) e Buber (2001) entram como uma espécie de contraponto na discussão.

O trabalho se propôs a seguir o princípio do diálogo entre todas as fontes. Por isso a utilização de vozes diferentes, e até antagônicas, em torno das questões abordadas, de modo que se pudesse ter caminhando lado a lado o que parece estar, conceitualmente, completamente afastado.

Resguardada a indiscutível aderência às concepções de Foucault (2010, 2011) sobre o poder e seu funcionamento, bem como do que entende Morin (2011), enquanto pensamento complexo, que vislumbra pôr em evidência a unidade das partes, para que se promova um cuidar de tudo coletivo, colocar em diálogo pensamentos distantes, é uma tentativa de demonstrar que todos em seus argumentos, de alguma forma, possuem razão, mas também é reforçar a reflexão que nenhum deles sozinho – assim como nenhum de nós –, possui toda razão.

O método é, por todo exposto, fenomenológico. Todo o desenvolvimento da pesquisa se situa na expressão conceituada por Husserl de “coisa mesma”, conforme esclarece Gadotti:

Isto significa pôr em questão tudo que se sabe a respeito dela, os preconceitos, as premeditações. [...] Toda compreensão de um fenômeno, toda interpretação é continuamente orientada pela maneira de se colocar a questão elaborada pelo sujeito a partir de uma práxis. [...] Isto significa, ainda, que o objeto se revela. À revelação do objeto corresponde a abertura do sujeito [...] esta abertura pode manifestar-se através do discurso, pois, chegado o momento, o caminho se revela, *a experiência da situação acede* à palavra e à comunicação; o verdadeiro caminho se faz palavra. Neste momento, então, não há mais um discurso “sobre” mas uma palavra enraizada. O estar com o outro que fundamenta a atitude fenomenológica se traduz pela comunicação dessa experiência (GADOTTI, 1984, pp. 34-35).

Dessa forma, o trabalho foi desenvolvido objetivando fazer emergir as experiências das relações tecidas no espaço da UNEB, mas que ainda são postas em um lugar de desprestígio na organização das práticas educativas institucionais. Esses sujeitos revelam sociabilidades que podem dar conta de se estabelecer novos rumos educacionais, capazes de contribuir na direção de enfrentar a questão da intolerância religiosa, que reside, necessariamente, na educação, em seus processos formativos de toda ordem e em todos os espaços de sociabilidade dos quais os sujeitos participam.

1.2. A escolha do campo

Pesquisar a Universidade do Estado da Bahia, uma instituição escolar de nível superior, se justifica, concordando com Nosella (2009), sobre a importância em estudarmos instituições escolares, que haja um “*valor educativo, cultural e social de que se reveste um estudo sobre uma instituição escolar* (p. 55)”, que pode promover mudanças significativas nos arranjos estabelecidos para se viver na coletividade.

Quatro motivos principais nos levaram a escolher a UNEB:

- Primeiro por ser uma instituição pública e, portanto, obrigatoriamente regida pelo princípio da laicidade devido à Constituição brasileira;
- Segundo, por se localizar em um bairro de identidade cultural territorial que há algum tempo vem sendo reclamada como componente constitutivo da sua história, ou pelo menos dos seus objetivos na definição de suas políticas educacionais (NICOLIN, 2016), figurando também como argumento em alguns documentos normativos da instituição, ainda que a fundação da UNEB tenha se ancorado mais em aspectos sociais dos territórios, do que nas identidades culturais circundantes;
- Terceiro, o fato de ser o pesquisador estudante da própria universidade, facilitando a entrada, permanência e compreensão das dinâmicas que se pretende investigar no campo de estudo;
- Quarto, por ser a UNEB uma universidade que tem tradição na oferta de cursos de licenciatura, responsável por um número muito significativo de docentes que entram no mercado educacional todos os anos.

1.3. Os recortes e critérios para coleta de dados

O procedimento de revisão teórico-conceitual das temáticas enfocadas no projeto para dar início às atividades de campo é uma constante em todo trabalho de pesquisa, tendo em vista a velocidade com que o conhecimento se desenvolve e se propaga. Aderimos à multirreferencialidade (MACEDO, 2004), recorrendo a todas as fontes e

procedimentos ao nosso alcance para obter o máximo de elementos que propiciassem densidade nas análises posteriores à coleta de dados.

Foi feito um recorte de cursos dentro da UNEB, considerando a dificuldade dos professores, já identificada na minha pesquisa de mestrado, para lidarem com a Lei 10.639. Pela lei, as disciplinas privilegiadas para trabalhar a cultura e história africanas são Literatura, História e Artes, portanto os cursos de Letras, História e Artes. Tendo em vista que, no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), são os pedagogos que trabalham todas essas disciplinas, entendeu-se como importante a inclusão do curso de Pedagogia.

As condições objetivas que constituem uma pesquisa apresentam, conforme assinala Macedo (2004), seus vieses. Como não há oferta do curso de Artes na UNEB, isto restringe o universo pesquisado aos cursos de História, Letras e Pedagogia.

Um dos critérios foi escolher turmas que já estivessem próximas ao final do curso. Logicamente, quanto maior o tempo de permanência na universidade, maior as experiências vividas e condições de obter relatos mais ricos dessas experiências.

O outro critério para a escolha das turmas foi cumprir com um dos objetivos específicos da pesquisa “Identificar as disciplinas que trabalham considerando a Lei 10.639 ou outros componentes relacionados à diversidade cultural na matriz curricular das turmas selecionadas de Pedagogia, História e Letras da UNEB”.

Essa identificação pretendeu alcançar dois objetivos secundários. Um é perceber em que nível esses cursos privilegiam a discussão sobre a diversidade; o segundo é, a partir de observação participante nas aulas das disciplinas selecionadas, compreender a dinâmica dessas discussões, observando as possíveis tensões que delas adviriam.

A busca pelas disciplinas pertinentes se baseou no que ensejava seu próprio título e no semestre que se localizava. Isso trouxe certa dificuldade para que se firmasse um semestre único para todas as turmas, considerando que essas disciplinas eram ofertadas em semestres diferentes em cada graduação.

Contudo, o princípio relacionado ao tempo de vivência dentro da universidade não teve prejuízo, já que as turmas onde as disciplinas mais desejadas se encontravam, no semestre mais avançado, estavam a partir do 5º semestre, as dos cursos de História e Letras. No curso de Pedagogia, a disciplina era ofertada na turma do 6º semestre. Na prática, trabalhou-se mais com turmas que se encontravam no 6º e 7º semestres.

É preciso destacar também que, mesmo as disciplinas sendo ofertadas em um determinado semestre previsto no curso, participavam da turma alunos mais avançados que estavam cumprindo créditos, alguns inclusive que dependiam apenas dela para

concluir o curso, os semestralizados. Nesse sentido, a pesquisa não perdeu em absoluto no que se refere ao critério tempo de permanência na instituição.

Os colegiados dos cursos de Pedagogia e Letras disponibilizaram suas matrizes curriculares impressas, mas o colegiado de História optou por autorizar apenas a visualização de sua matriz na tela do computador do colegiado e por isso não pudemos incluir nos anexos, entretanto pesquisamos no site da UNEB e conseguimos algumas matrizes curriculares destinadas aos cursos de História nas cidades onde a instituição também oferta o mesmo curso. As disciplinas escolhidas foram, em História: Cultura e ensino aprendizagem; em Letras: Diversidade Linguística e em Pedagogia: Relações Étnico-raciais.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, ao instituir o recorte temporal das disciplinas, já foi balizado um primeiro requisito: um tempo de permanência na instituição que fosse considerado suficiente para que os mesmos pudessem fazer inferências mais seguras a respeito das experiências educativas vividas dentro da UNEB.

Durante o processo de construção de escolha dos interlocutores da pesquisa, emergiram recortes de gênero e geracional. Entretanto, considerou-se como pressuposto que tais características poderiam não proporcionar uma visão mais abrangente do objeto da pesquisa, posto que não importasse a idade ou o gênero, todos seriam afetados de alguma forma nas relações permeadas pela diversidade religiosa. Além do que, nada nos garantiria que esses traços revelariam algo relevante o suficiente para os objetivos da pesquisa que justificasse fazer exclusões de colaboradores por esses critérios.

Um critério relevante foi identificar, a partir de questionários, a diversidade de autorrepresentação religiosa, buscando a adesão de sujeitos que compusessem um cenário mais diverso possível nesse quesito. Assim, os critérios fundamentais para participar da pesquisa se resumiram ao tempo de vivência na instituição, diversidade das autorrepresentações religiosas e aceitação voluntária para participar.

Havíamos previsto a observação não participante, contudo, compreendemos com o desenrolar da pesquisa que *“A intervenção do pesquisador no meio é condição também irremediável do conhecimento, assim como a visão da população sobre a própria pesquisa”* (MACEDO, 2004, p. 155). Isso ficou bem nítido quando consideradas as condições de entrada e permanência no campo. O que se pode delimitar numa pesquisa etnográfica é o tipo de implicação do pesquisador, mas não é uma opção se manter como um agente oculto ou neutro em um determinado espaço.

Portanto, considerando as condições com as quais adentramos no campo, tivemos um grau de participação definido como “Observação Participante Periférica” – OPP (ADLER e ADLER, apud MACEDO, 2004), na qual os pesquisadores “*procuram não assumir nenhum papel importante na situação estudada*” (MACEDO, 2004, p. 156), o que não significa que a nossa passagem nas salas de aula passou despercebida e sem nenhuma interação com os sujeitos participantes.

Por outro lado, nosso objeto implicou, sobretudo, em captar compreensões dos sujeitos, partindo de cada relação individual dentro da UNEB e no que essas relações interferiram para cada percurso formativo.

A observação participante encontrou certas dificuldades, principalmente na relação com os professores, em especial nos cursos de História e Letras. Nos cursos de História e Pedagogia, ficou-se restrito a assistência em seminários planejados pela turma, o que se sabe, normalmente, não transparece a dinâmica vivida no cotidiano entre os alunos. No caso do curso de Letras, todos os esforços foram envidados pelo regente da turma para que não houvesse nenhuma observação, e não houve. Desse modo, a observação participante foi descartada, na perspectiva de recurso metodológico de coleta de dados. Os momentos de participação em sala foram incluídos enquanto registros do diário de campo.

Assim, o trabalho de coleta de dados foi desenvolvido a partir de pesquisa documental, aplicação de questionários, realização de entrevistas não diretivas e os registros no diário de campo. Entendemos que esses procedimentos foram suficientes pra dar conta da pesquisa.

Inicialmente, pretendia-se alcançar cinco colaboradores de cada curso, que tivessem escolhas religiosas distintas, incluindo quem se declarasse não possuir nenhuma ou mesmo aversão a religião, para narrar em profundidade a sua história de vida ligada ao campo religioso que influenciam as suas escolhas e posturas diante do tema, ter-se-ia assim quinze entrevistas ao todo.

Entretanto, por conta da dinâmica da pesquisa, ligada à realização das entrevistas, optamos por incorporarmos outros atores indicados, passando de quinze para vinte e uma entrevistas de discentes.

O ideal seria de que se tivesse 07 alunos de cada curso para assegurar certo equilíbrio quantitativo também. Contudo, por conta das imprevisibilidades enfrentadas para a realização das entrevistas com os discentes, não houve uma divisão igualitária no número de colaboradores em cada curso. Foram 06 alunos do curso de Letras, onde

houve a maior incidência de desistência em conceder as entrevistas, 07 alunos do Curso de Pedagogia e 08 alunos do curso de História.

A ampliação de alunos do curso História se deu por conta de se encontrar um terreno mais fértil nos diálogos e por necessitar incluir algumas vozes que foram evocadas frequentemente em entrevistas anteriores dos colaboradores, que significavam contrapontos mais incisivos dos discursos coletados.

Durante a coleta de dados, precisou ampliar também os grupos de colaboradores, já que as práticas educativas presentes na UNEB diziam respeito a eles. Incluímos os responsáveis pelos Departamentos de Educação (DEDC) e de Ciências Humanas (DCH), com os seus respectivos colegiados dos cursos escolhidos. A coordenação do colegiado do curso de Letras decidiu não conceder a entrevista e nesse espaço houve posturas muito truncadas para a execução da pesquisa que serão tratadas mais adiante.

Incluiu-se também um grupo religioso que atua no espaço da universidade, chamado de “Cruzada”, por conta de um panfleto exposto na cantina do DCH que nos chamou a atenção, pois sinalizava um movimento que de alguma forma implicava na dinâmica com a qual alguns estudantes se posicionavam explicitamente a partir das suas convicções religiosas na UNEB. Esse grupo foi citado por um dos colaboradores e por um dos gestores, como sendo parte de atividades que contribuía na formação docente e discente.

Portanto, teve-se um total de 27 entrevistas⁶, sendo 21 de discentes dos cursos escolhidos, 02 de participantes do grupo religioso e 04 de gestores, divididos entre os departamentos e colegiados, conforme representado no quadro abaixo.

Tabela 01 – Quadro de colaboradores por grupo de entrevistados, 2018

Grupos entrevistados	Quantitativos	
Discentes	História	08
	Letras	06
	Pedagogia	07
	Total de discentes	21
Gestores	04	
Grupo religioso	02	
Total de entrevistados	27	

⁶ Os roteiros das entrevistas encontram-se nos apêndices

Os questionários semiestruturados⁷, que contém informações elementares a respeito da opção religiosa e a frequência com que os discentes mantinham a relação com os espaços religiosos, dados sobre suas famílias e uma questão aberta.

Havia em torno de 17 alunos na turma de História para a disciplina escolhida, 15 alunos na turma de Letras para a disciplina escolhida e cerca de 30 alunos na turma de Pedagogia para a disciplina escolhida, perfazendo um total estimado em 62 alunos. Tendo em vista que responder ao questionário foi por aceitação voluntária, 32 responderam ao questionário, 09 no curso de história, 08 no curso de Letras e 15 no curso de Pedagogia. A aceitação para conceder as entrevistas, de acordo com o número de discentes que respondeu aos questionários, foi em torno de 51.5%.

Tabela 02 – Quadro de respondentes ao questionário semiestruturado, com percentual de adesão por curso, 2018

Cursos	Nº total de discentes presentes	Nº de discentes respondentes ao questionário	Adesão na relação de total presente e respondentes (%)
História	17	09	53%
Letras	15	08	53%
Pedagogia	30	15	50%
Totais	62	32	51,5%

Considerando que nosso interesse era também compreender os aspectos formais que interferem nas práticas educativas na UNEB, complementamos o conjunto documental, além das matrizes curriculares e dos projetos pedagógicos dos cursos de História, Letras e Pedagogia, com o estatuto e o regimento geral da UNEB.

Não foram encontradas produções científicas que abordassem a temática com o viés proposto nesta tese. As discussões das produções encontradas giram em torno de elementos específicos da religiosidade, tratando da história das religiões. A diversidade religiosa é tratada a partir da relação estabelecida na sociedade enquanto espaço de apresentação das minorias, ou a apresentação de uma dada representação religiosa, quer seja a partir de suas aproximações ou distanciamentos com o contexto territorial ou

⁷ O questionário utilizado se encontra nos apêndices.

geopolítico a qual se inserem, quer seja a partir de tensões geradas entre concepções religiosas hegemônicas e minoritárias.

1.4. A análise dos dados: construções teóricas e procedimentais

A proposta desta pesquisa é unir análises de dados quantitativos e qualitativos, tendo a etnografia como fundamento para coleta, ampliando as possibilidades de abertura aos discursos dos sujeitos convidados a participar da pesquisa para que exponham suas impressões, tanto sobre a temática, como sobre si próprios na relação com a diversidade religiosa, agregando valor simbólico aos dados objetivos e, ao mesmo tempo, confrontando perspectivas diferentes sobre a problemática, partindo de formações e lócus de enunciação distintos (BHABHA, 1998).

A partir das contribuições de George Simmel (1965; 2005; 2012), nossa pesquisa, ao investigar tipos de sociabilidades específicas presentes no espaço da UNEB, tomando os discursos dos sujeitos que fazem parte do seu cotidiano como fontes centrais de informação, assume a abordagem qualitativa sobre os dados, com o objetivo de descrever sua dinâmica a partir do olhar do pesquisador. Sendo assim, se insere em um corpo teórico consolidado, mas ao mesmo tempo de difícil manejo.

Obviamente, os riscos de se fazer uma análise pouco ou nada representativa da realidade fazem parte da empreitada, tendo que o pesquisador nesse contexto é parte implicada e não tem condições de assegurar neutralidade. Concordamos que *“Neutralidade é golpe de quem se vende por neutro e supina ingenuidade em quem nisso acredita”* (DEMO, 2001, p. 25).

Contudo, há também que se observar a obrigação de um esforço ético do pesquisador para descrever a realidade com tamanha responsabilidade, que ela não lhe escape por conta de algum desejo pessoal, prejudicando a confiabilidade da informação. *“Na verdade, estamos apostando na capacidade argumentativa para evitar interpretações eivadas de veleidades, pressa e encurtamentos”* (DEMO, 2001, p. 48).

A maioria das pesquisas qualitativas (se não todas) decide por utilizar os procedimentos da *Análise de Conteúdo* – AC (BARDIN, 2009; DEMO, 2001; MACEDO, 2004...), ou da *Análise de Discurso* – AD (MAINGUENEAU, 2015;

OLIVEIRA, 2013; ORLANDI, 2009) para interpretar seus dados. Atualmente, ganhando alguma visibilidade ao lado desses dois campos de análise, aparece a *Análise da Conversa* – AC (WATSON, 2015), ampliando as possibilidades de meios conceituais para interpretação de produções textuais, quer sejam faladas ou escritas, a partir de condições de produção específicas.

Não encontramos, até o momento, em manuais ou livros de metodologia científica, nenhuma citação explícita que expressasse a possibilidade de proceder a interpretação dos dados de uma pesquisa a partir da utilização de duas ou mais orientações metodológicas.

De modo geral, qualquer uma das vertentes de análises de dados apresenta condições de oferecer ao pesquisador caminhos para que ele desenvolva uma abordagem qualitativa segura dos seus dados, sem que precise fazer uma mescla. Então, o que justificaria a análise dos dados considerando mais de um campo conceitual para realizar tal análise?

Obviamente, não há resposta para essa questão nos manuais. Há fronteiras apresentadas que explicitam os limites e encontros entre a AC e a AD⁸. Entretanto, o que nos interessa são, justamente, as complementaridades, o que entendemos ser a resposta para a adoção dessa alternativa de análise mista.

A análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? (ORLANDI, 2009, p. 17).

Responder “o que significa” é tão importante quanto responder “como significa” em um trabalho etnográfico. O problema está em que, dar essas respostas, partindo de um único campo conceitual, encontra limites concretos.

Embora responder o “como significa” implique também em dizer “o que significa”, dada a sua abrangência de sentido, já que descrever “o como” ocorre algo, exige que saibamos sobre “o que” efetivamente estamos descrevendo, estabelecer o “como significa” em profundidade necessita de um conjunto de condições adjacentes à produção do texto (informações sobre o contexto histórico do momento da produção, as

⁸ Não foi acrescida a Análise da Conversa como outra vertente de análise de dados para a nossa argumentação, por compreendermos que seus pressupostos teóricos e metodológicos pertencem intimamente aos estudos do discurso e, portanto, há uma aproximação muito evidente com a análise de discurso e possui os mesmos limites postos entre a análise de discurso e a análise de conteúdo.

implicações dos sujeitos envolvidos nela, a dinâmica dos autores estabelecida no momento da produção...).

Difícilmente se consegue descrever o “como significa” com a devida profundidade quando se debruça em textos que não tiveram a participação do pesquisador em sua produção, ou não possuem registros que descrevam detalhadamente as condições e os sujeitos envolvidos no processo de sua produção. Os riscos de imprimir sentidos impróprios aos textos analisados, sem informações sobre as devidas condições adjacentes de produção, são muito grandes.

Por outro lado, restringir a descrição a “o que significa”, tendo elementos suficientes para descrever o “como significa”, seria empobrecer a descrição do texto e negar os sentidos próprios neles presentes.

Por isso assumimos nesta pesquisa o desafio de trabalhar tanto com procedimentos da Análise de Conteúdo, quanto com os da Análise de Discurso para descrever os textos que compuseram o nosso trabalho. Preferencialmente, interpretaremos as entrevistas e questões abertas dos questionários na perspectiva da AD e os demais textos na perspectiva da AC.

Em alguns momentos essa opção não aparecerá tão nitidamente, pois padrões como intensidade e frequência são comuns às duas análises, bem como a repartição do material em categorias e unidades de registro. A presença de uma ou outra forma de análise ficará mais evidente na própria interpretação dos dados e nos instrumentos utilizados para organizar tecnicamente os mesmos.

Entendemos que da mesma forma que se superaram as restrições a pesquisas quanti-qualitativas, a possibilidade de análise mista por pertinência dos dados⁹ também deixará de ser um tabu.

Conforme Bardin (2009), a categorização ajuda a tratar de forma temática o conteúdo de uma pesquisa. Assim, identificamos algumas categorias que se apresentam em nosso trabalho e compõem nosso percurso metodológico para a compreensão dos dados gerados no campo e escolha do quadro referencial básico. As categorias Resistência; Permanência; Silenciamento; Tensão; Formação e Família, tomaram importante lugar no trabalho.

⁹ Cunhamos o termo “**análise mista por pertinência**”, considerando que pode não haver pertinência de se utilizar mais de um campo conceitual para tratamento e análise de dados em toda e qualquer pesquisa. A decisão dependerá da segurança do pesquisador em identificar essa possibilidade, com base nos materiais que tem em mãos.

Tratamos de resistência a partir de dois pontos de vista, o da subjetividade e o da cultura. Para apoiar as análises da subjetividade, as teorias freudiana e foucaultiana nos ajudou a compreender, por um lado, como o componente psicológico é um mecanismo de defesa que objetiva manter intactas certas estruturas mentais e, por outro, para colocar a resistência para além do inconsciente na produção de um texto, implicando em dizer que o discurso também tem em si uma intencionalidade no plano da consciência ao ser enunciado e essa intencionalidade está sempre permeada por relações de poder.

Do ponto de vista da resistência cultural, empreendido, sobretudo, na base do pensamento pós-colonial, constituído por um conjunto de autores que pretendem com suas contribuições teóricas a descolonização em toda parte do mundo, eles dão ferramentas argumentativas para justificar os movimentos de luta contra a marginalização das culturas africana e indígena aqui no Brasil.

Essas resistências são postas não como um mecanismo de autoproteção e/ou fechamento ao contraditório, mas como ato político que pretende proteger um conjunto de valores simbólicos caros a determinados grupos ou pessoas, em geral pertencentes às minorias na concepção sociológica do termo, são resistências culturais (SANTOS, 2006).

Ao fazer emergir as resistências, pode-se afirmar que elas procuram, em qualquer das vias de análise (subjetiva ou cultural), lutar pela permanência daquilo que seja importante para determinados grupos ou pessoas, entendendo que o *“discurso é sempre marcado por interesses”* (MAINGUENEAU, 2015, p. 61). Cabendo-nos refletir, tendo isso em perspectiva, onde podem estar localizados e quais são esses interesses.

Admitimos também a possibilidade de mudança, onde paradoxalmente a resistência pode sofrer processos de ruptura, desde que seja identificada onde ela reside, pois *“ao mesmo tempo em que é obstáculo contra qualquer tipo de mudança psíquica, a resistência, desde que interpretada e elaborada, também é meio através do qual uma transformação subjetiva poderia acontecer”* (VENTURA, 2009, p. 157).

Apesar de não haver um contrato explícito entre os sujeitos, alguns silenciamentos são aceitos entre os diferentes para evitar maiores conflitos, numa espécie de negociação para a convivência relativamente harmônica – uma forma de sociabilidade. Nesse sentido é que os estudos de Foucault nos dão suporte, nos informando que há um *“entrecruzamento do discursivo e o não discursivo”* (OLIVEIRA, 2013, pp. 147,148).

A discursividade explícita guarda relação com o que ela não revela superficialmente, é um não dito que pode não se apresentar abertamente por singularidades relativas ao que poderia ser dito (medo de retaliações, de ser mal avaliado pelo interlocutor, por insegurança, etc.), que impossibilita dizer de outra forma. *Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário* (ORLANDI, 2009, p. 82).

Percebem-se dificuldades para equacionar certas questões relacionadas às práticas educativas, pensando a diversidade religiosa na UNEB, por estarem em jogo princípios e posicionamentos éticos, políticos e pedagógicos dos sujeitos nos diversos espaços da instituição.

Isso evidencia as condições que caracterizam relações de poder. Para por em relevo onde se localiza as tensões pelo poder, é preciso mobilizar, nas interpretações/análises dos discursos, os conceitos já abordados aqui de hegemonia, dialogicidade/interdiscurso, poder e *habitus* (BOURDIEU & PASSERON, 2010), pois são complementares no posicionamento dos sujeitos, dizem das suas múltiplas dimensões de ser e estar no mundo. Assumimos com isso o pensamento complexo que há em Foucault, mas também em outros pensadores como Morin, Gramsci e Freire, valorizando as inter-relações discursivas.

Falar de sujeito do discurso é, igualmente, multiplicar o sujeito, mostrar as diferentes formas de pensá-lo: quem fala neste texto? E de que lugar fala? De que autoridade se investe alguém para falar aqui e não em outro espaço? Quem pode falar sobre isto? Quais as regras segundo as quais a alguém é permitido afirmar isto ou aquilo, neste ou naquele lugar? (OLIVEIRA, 2013, p. 133).

As experiências, enquanto elementos indissociáveis da vida humana, promovem diversas formações do/no sujeito, permeando encontros nem sempre harmoniosos entre a educação formal, informal e não formal nos espaços de convivência com o diverso.

Tratando-se do contexto educacional, as teorias que abordam a experiência, mais precisamente na sua relação com a educação, bem como na valorização dos diversos saberes, frutos das experiências, nos fornecem campos conceituais valiosos. Retomamos Dewey, Gramsci, Freinet, acrescentando Arroyo, Libâneo e Freire para traçar uma linha de raciocínio em torno de aspectos ligados aos processos de formação identificados, mas, sobretudo, nos princípios aos quais esses processos se relacionam, especialmente, a ética nas relações interpessoais.

Há sem dúvidas grande interferência das famílias nos processos de significação do mundo para os sujeitos, sobretudo no campo religioso. Alguns sujeitos com o tempo resolvem percorrer caminhos diferentes da orientação experimentada no núcleo familiar, mas sempre são marcados de alguma forma por suas experiências nesse espaço de socialização.

Essa é a categoria que guarda maior relação com as demais categorias eleitas neste trabalho, sobretudo pela função de *agente educador* (LAKATOS, 1982), ainda vigente e bastante debatida nos tempos atuais.

A família também funciona como agente educador, exercendo a função *socializadora*, na transmissão da herança cultural e social, durante os primeiros anos de vida: linguagem, usos e costumes, valores, crenças etc., preparando a criança para o seu ingresso na sociedade, e a função social, quando proporciona a conquista de diferentes status: étnico, nacional, religioso, residencial, de classe, político e educacional (LAKATOS, 1982, p. 156).

Concordamos que “*a família se torna um instrumento primordial e fundamental na formação do indivíduo*” (SANTOS e TONIOSSO, 2014, p. 124). Portanto, não há como compreender a posição dos sujeitos diante de temas implicados por relações socioafetivas, como é o caso da religiosidade, sem considerar suas experiências nessa poderosa instituição social, independente das configurações que a família vem assumindo ao longo do tempo.

A premissa de ser a família o primeiro grupo que, ressaltados os casos de extrema excepcionalidade, inaugura os sujeitos na trama das relações sociais, continua e continuará válida enquanto não houver a dissolução de sua concepção enquanto estrutura social básica para as sociedades.

Por isso reforçamos a importância da história de vida, que mexe com o campo das memórias, para entender a perspectiva individual do sujeito diante do diverso e perceber o que move cada indivíduo a aderir ou não certo escopo cultural pré-estabelecido na sociedade em que vive a partir do seu julgamento e de sua história de vida, em especial, tomando a família como referência.

1.5. Organização dos dados para análise

Tanto para as entrevistas quanto para os outros textos coletados para a pesquisa, utilizamos modelos técnicos propostos na AC para construir nossos instrumentos que possibilitaram fazer seleções e agrupamentos de informações nos materiais, com o objetivo de verificar nelas os elementos de intensidade e frequência para os temas construídos segundo referências da AC e da AD.

Tabulamos os dados de forma individualizada, tanto das entrevistas quanto dos documentos institucionais, para evitar generalizações impróprias e identificar com precisão as unidades de discurso mais marcantes. Depois realizamos comparações a partir de outro instrumento para tabular as repetições presentes em todos os textos correlatos, delineando as frequências e intensidades mais importantes para as análises.

No que se referem às entrevistas e aos elementos/dados percebidos na observação participante, sobre os quais já abordamos quanto às condições adjacentes à produção do texto, que não são objetos da AC, foram considerados, no momento da interpretação dos dados, objetivando dar maior densidade à descrição da pesquisa. Além de consagrar a sua natureza etnográfica no estilo descritivo, consegue demonstrar, nesse momento, a utilização de marcadores teóricos e metodológicos próprios da AD.

Excluimos do campo da análise de conteúdo tudo o que não é propriamente linguístico, tal como filmes, representações pictóricas, comportamentos (considerados “simbólicos”), etc., embora em certos aspectos o tratamento destes materiais levante problemas semelhantes aos da análise de conteúdo... (P. HENRY e S. MOSCOVICI ⁽¹⁰⁾, apud BARDIN, 2009, p. 35).

Ainda que admitida a possibilidade de aplicação de instrumentos da análise de conteúdo para tratar linguagens não linguísticas, estas não compõem o seu campo privilegiado de análise. A partir desses parâmetros, para organizar os nossos dados, tomamos como referência alguns exemplos de grelhas de análise¹¹ propostos por Bardin.

Nos elementos constitutivos das grelhas, em especial a direcionada ao trabalho com as entrevistas, utilizamos como base de orientação as características presentes nos discursos apresentadas por Maingueneau (2015) e Orlandi (2009), visando identificar a

¹⁰ P. Henry e S. Moscovici, <<Problème de l'analyse de contenu>>, em Langage, Setembro 1968, nº II.

¹¹ Instrumento que organiza os dados conforme as categorias e temas eleitos pelo pesquisador para interpretar os seus materiais coletados durante a pesquisa. As grelhas construídas se encontram nos apêndices.

incidência de *propriedades enunciativas* (MAINGUENEAU, 2015) que pudessem desvelar as relações próprias de cada discurso.

Diferentemente dos registros linguísticos, os registros de ordem *comunicacional* são estreitamente ligados às práticas sociais, à diversidade das situações de comunicação. Neste ponto, os parâmetros que podemos levar em conta são muito heterogêneos, como o testemunham as etiquetas de uso: “cômico”, “didático”, “literário”, “informativo”, “científico”, “jurídico”, “polêmico”... Mesmo que aconteça de algum desses registros investir de maneira privilegiada em certos gêneros de discurso, eles não se deixam fechar apenas neles. [...] Além disso, para o analista do discurso, o estudo do registro não poderia ser uma finalidade em si: ela é necessariamente levada em conta nos jogos da enunciação (MAINGUENEAU, 2015, p. 100).

A grelha que se construiu para tratar as entrevistas e questões abertas dos questionários tem sua estrutura e propriedades de tabulação (a forma), formuladas a partir dos fundamentos da AC e seus elementos constitutivos a partir dos fundamentos da AD (o conteúdo). Já as grelhas dos documentos complementares foram elaboradas e tratadas apenas a partir das orientações metodológicas da AC.

As entrevistas de caráter não diretivo foram realizadas com base em um roteiro de questões que deram o ponto de partida para as enunciações. Então, submetemos cada questão feita a cada sujeito à grelha desenvolvida, para depois tabular as incidências mais frequentes em cada entrevista individualmente e, posteriormente, no conjunto das entrevistas.

É importante frisar que no universo das entrevistas tivemos três grupos distintos de análise: o dos discentes, o da gestão e o do grupo religioso que atua na universidade. A relação discursiva entre esses três grupos foi interpretada após a compreensão das estruturas sociais que compunham cada um deles. Para cada grupo houve inclusão ou exclusão de questões específicas nos roteiros, de modo que se extraísse o que havia de mais pertinente em cada um deles, segundo o lugar a priori de fala.

Salientamos que as *entrevistas não diretivas* (BARDIN, 2009), com maior liberdade de enunciação para os entrevistados, apesar de terem sido realizadas partindo de roteiros prévios, a dinâmica delas ensejou a inclusão de questões outras dentro de cada questão pré-definida de acordo com as respostas obtidas, ou com o espaço permitido pelo locutor para ampliar a proposição, em geral, todos os locutores permitiram, em maior ou menor abertura, condições de inclusões. Isso deu para cada entrevista acréscimos específicos de conteúdos relacionados.

Houve um total de 18.9h de gravação. Os tempos das entrevistas variaram entre o mínimo de 16 minutos e o máximo de 87 minutos (uma hora e vinte e sete minutos). O tempo médio foi de 42 minutos por entrevista.

Apesar do pesquisador já fazer parte do campo na condição de aluno, se desenvolveu o trabalho de campo a partir das devidas formalizações até a realização da última entrevista. Desse modo, permaneceu-se no campo durante 12 meses. Participou-se nesse período de 04 aulas na condição de observador. Essas aulas foram seminários propostos pelos professores das disciplinas, onde os alunos apresentaram trabalhos pré-elaborados para o momento.

Não submetemos os documentos oficiais da UNEB selecionados para a pesquisa à grelha, mas a sua análise seguiu também os princípios de intensidade e frequência para destacar as relações com o objeto de estudo, procurando identificar onde se poderia encontrar, ou não, elementos que sugerissem um compromisso da UNEB com a questão da diversidade de forma geral e, mais especialmente, a trazida pelos seus discentes.

Para salvaguardar as identidades dos colaboradores no tratamento das informações, quando utilizamos declarações individuais, resolvemos identificá-los a partir do grupo e curso que participam, utilizando a ordem em que foram realizadas as entrevistas. No caso dos dados oriundos dos questionários, identificaremos o curso e a numeração dada para cada colaborador.

Assim, em relação às entrevistas, teremos informações destacadas do grupo COLABORADOR DISCENTE DE HISTÓRIA (CDH) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ou 8; COLABORADOR DISCENTE DE LETRAS (CDL) 1, 2, 3, 4, 5 ou 6; COLABORADOR DISCENTE DE PEDAGOGIA (CDP) 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7; COLABORADOR DA GESTÃO (CG) 1, 2, 3 ou 4; COLABORADOR DO GRUPO RELIGIOSO (CGR) 1 ou 2. Quanto aos dados oriundos dos questionários, teremos apenas COLABORADOR DISCENTE (CD), numerando de 1 – 32, partindo da ordem de recebimento dos questionários nos três cursos¹².

Portanto, não há relação direta ou indireta entre os nomes descritos, nos agradecimentos, àqueles que concederam as entrevistas, postos em ordem alfabética e sem definição de qual grupo pertencem. A sigla e numeração dedicadas para identificar

¹² Havia a pretensão inicial de se fazer alguns recortes (geracional e de opção religiosa) para a fase das entrevistas com base nos questionários, então foi auferida uma numeração em que os alunos também saberiam qual era e assim eles seriam procurados pelo número do questionário, já que se preferiu não identificar nominalmente os mesmos. Com a flexibilização dos recortes, privilegiando a ampliação do universo da pesquisa, os números auferidos acabaram servindo para a apresentação dos dados, de forma individualizada, nos momentos que se fizeram necessários.

as contribuições individuais no decorrer das descrições constantes desta pesquisa, seguiram a ordem cronológica de realização das entrevistas, não alfabética.

O questionário semiestruturado (ver nos apêndices) foi dividido em duas partes. Na primeira parte, preocupou-se em identificar informações do contexto familiar e de preferências individuais que pudessem apresentar um primeiro perfil dos estudantes de cada curso. Então, se ainda moram com parentes ascendentes, a exemplo de pai, mãe, padrasto, madrastra, avós, tios, há uma grande possibilidade de ainda estarem sofrendo algum tipo de interferência direta dessas pessoas.

O tempo de atuação profissional nos remete ao quanto de elementos os sujeitos possuem para refletir a respeito dos processos educacionais a partir das próprias experiências. Essa questão também pode revelar a permanência de práticas anteriores à entrada nos cursos ou, se começaram a atuar após a entrada, se há diferença de percepções envolvendo o antes e o depois de adentrar na UNEB.

A regularidade com que frequentam os templos religiosos também é um fator importante, já que quanto mais intensa a participação do sujeito nos espaços religiosos, maior será o seu comprometimento com os dogmas religiosos e, por conseguinte, maior a possibilidade de se sentir desconfortável em contato com as práticas educativas dentro da universidade, considerando a constante contestação que a maioria dos estudiosos e professores universitários tece ao fundamentalismo religioso, em especial no Brasil, aos aspectos doutrinários das denominações cristãs.

A segunda parte, que acaba por revelar, por concordância ou contradição, a avaliação dos discentes em relação às práticas educativas na UNEB, corroborando com Simmel quanto a aproximação e o distanciamento, marcados por processos de identificação ou resistência ao que é ofertado enquanto formação na universidade, vai expor uma percepção de fora que tem a ver intimamente com questões internas de cada um.

Solicitar que descrevessem a Deus teve como objetivo perceber não só as diversas formas de sua descrição, mas também a intensidade das relações dos respondentes com essa representação, pois mesmo os declarados sem religião podem não ser necessariamente ateus, o que poderia demonstrar também um perfil religioso que estivesse predominante no espaço da universidade.

Solicitou-se uma redação autobiográfica a respeito das experiências vividas, dentro da instituição, põe em relevo a dinâmica das relações experimentadas pelos discentes, independente das aulas regulares, que marcam certo tipo de sociabilidade no

seu percurso de formação, tendo as referências do que consideraram significativos, enquanto componente formativo, ligadas a questões de ordem pessoal, não necessariamente a aspectos formais das práticas educativas presentes nos diversos espaços do campus I.

As questões para os roteiros das entrevistas (ver nos apêndices) foram construídos para atender ao que se pretendia compreender em cada grupo específico de colaboradores, mas algumas foram repetidas em todos os roteiros para tentar perceber pontos de convergência e divergência entre os grupos a respeito dos temas postos a reflexão.

No caso do grupo Gestão, as questões foram exatamente as mesmas para os gestores dos dois departamentos. Isso daria também uma visão do quanto de articulação estaria presente na dinâmica dos gestores da instituição quanto ao tema, tendo como objetivo maior a definição de estratégias comuns de enfrentamento às intolerâncias e, sobretudo, promover uma educação suficiente aos alunos, pensando na qualidade dos futuros profissionais que são postos na sociedade todos os anos com a chancela da UNEB.

Foi preciso construir instrumentos (ver nos apêndices) para tratar as questões objetivas das dos questionários e das entrevistas. Essas questões ajudaram e compreender traços predominantes no universo pesquisado de opções religiosas, predominância geracional e de sexo, além de perceber a o quanto cada grupo já atua na docência e, portanto, o quanto de intimidade possui com a atividade de professor.

As grelhas foram utilizadas para tratar os dados das entrevistas e as questões abertas dos questionários respondidos pelos discentes.

As características para análise das unidades de registro guardam relação entre elas e com as categorias eleitas. Para exemplificar, admitimos que quanto maior for a aderência ao discurso religioso, possivelmente, o seu funcionamento tende a ser mais autoritário, com maior incidências de enunciações aforizantes e esquecimento número um. Provavelmente se expresse mais a partir de discursos constituintes do que políticos.

Esses traços, vistos individualmente, contribuem para observar as ligações existentes entre os discursos e as características pessoais, ajudando a compreender a formação discursiva predominante nos locutores.

A sequência de procedimentos da pesquisa quanto a aplicação dos instrumentos no campo foi: 01 aplicação dos questionários para os discentes; 02 a partir de análises preliminares dos questionários, a construção dos roteiros para entrevistar os discentes

colaboradores que também responderam aos questionários; 03 realização das entrevistas com os discentes; 04 durante o processo de entrevistas, percebeu-se a necessidade de inclusão de novos grupos de atores dentro da UNEB e se construiu roteiros para entrevistar membros da gestão e de um grupo religioso que foi identificado com ações dentro da UNEB.

O mesmo processo de agrupamento, feito para as questões abertas, foi utilizado também para as questões objetivas, favorecendo perceber o fio condutor entre o particular, o geral e os interdiscursos.

Por ter repetidas questões como idade, sexo, idade e opção religiosa, nos questionários e nos roteiros das entrevistas, eliminou-se, por comparação, o risco de duplicidade de informações.

Para o tratamento das questões contidas nos roteiros das entrevistas, apenas as realizadas com os colaboradores discentes, foram agrupados blocos de perguntas por semelhança, de acordo com o assunto tratado, já que durante a entrevista se preferiu organizar as questões de forma não linear, de modo a auxiliar na percepção de possíveis “deslizes” ou “contradições” (ORLANDI (2009); MAINGUENEAU (2015)) nos discursos.

Poderia acontecer de que, em sendo feitas as perguntas já em blocos por semelhança, os colaboradores percebessem a relação entre elas e elaborassem as respostas pretendendo externar um discurso sem brechas de unidade no pensamento.

Embora a pesquisa tivesse, inicialmente, apenas os discentes como sujeitos colaboradores, a ampliação se fez necessária no trabalho de investigação, no intuito de conseguir compreender com mais solidez as relações presentes no espaço da UNEB, enquanto contexto formativo de professores.

As relações tecidas entre os discentes com tudo que acontece na universidade são marcadas por essas características individuais e grupais que o tratamento dos dados nos permitiu identificar.

Obviamente, que quando se fala aqui de relação, está-se lidando em um campo que onde se situam movimentos para além das interações perceptíveis através das ações físicas. A recusa de se estabelecer uma relação física, inclusive, ou mesmo o que se pensa sobre certos acontecimentos na universidade representa um tipo de interação social. Muitas dessas percepções foram registradas no diário de campo e são apresentadas no bojo das descrições.

CAPÍTULO II – A Universidade do Estado da Bahia – UNEB

2. A criação da UNEB: descrevendo o campo

A tarefa da descrição do campo de pesquisa é cumprida a partir da análise dos dados históricos encontrados em publicações oficiais da própria instituição (UNEB) e trabalhos científicos que, de alguma forma, lhes deram um papel de destaque nas suas discussões.

Assume-se a postura de fazer tal descrição para além da apresentação formal dos textos que fundamenta a criação da UNEB, mas procurando imprimir um olhar curioso sobre eles, de modo que se possa encontrar mais que um conjunto de informações com finalidade de mero registro, se procurará, na medida do possível, encontrar elementos que guardam relação com o objeto dessa pesquisa.

O trabalho, portanto, não se dará no campo apenas da transcrição isolada dos acontecimentos, mas, sobretudo, com o esforço de tecer descrições sobre o campo, implicadas com uma abordagem qualitativa e conformada no quadro teórico que sustenta as categorias delimitadas.

A UNEB é uma instituição multicampi, ou seja, há campi universitários autônomos, implantados em espaços geográficos distintos, mas vinculados uns aos outros, no caso da UNEB, em vários municípios do Estado da Bahia. Por isso, é importante pontuar que se está tratando especificamente do Campus I da UNEB e a descrição se circunscreve nesse limite territorial.

Portanto, ao se referir nesta pesquisa à UNEB para tecer inferências, se estará reportando com exclusividade ao Campus I, sem estender, ainda que possa admitir a existência de coincidências com outras realidades, aos demais campi da instituição.

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB foi criada em 1983 e teve a autorização para o seu funcionamento a partir do Decreto N° 92.937, de 17 de julho de 1986. A sua organização é fruto do empenho do então Secretário de Educação e Cultura. Edivaldo M. Boaventura.

Para falar da história de fundação, utilizar-se-á como texto base o depoimento de Boaventura, fruto de sua palestra proferida por ocasião da comemoração do 10°

aniversário da UNEB, Campus de Narandiba, 1º de junho de 1993, intitulado **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CRIAÇÃO DA UNEB**¹³.

O Estado já possuía um conjunto de faculdades que ofertavam cursos de nível superior, mas não havia se consignado um vínculo institucional entre elas que se pudesse conferir-lhes o título de universidade, se consideradas individualmente. A solução encontrada para integrar as faculdades espalhadas no território da Bahia, com o objetivo de criação de uma universidade, foi pensada nos moldes de um multicampi. Esse modelo teve inspiração em outras experiências brasileiras.

A concepção de uma universidade multipolar começava a tomar corpo em face do exemplo das universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), todas três com pluralidade de campi (BOAVENTURA, 1998, p. 239).

Certamente não era apenas o título de universidade que interessava, havia o objetivo de instituir um sistema de ensino mais organizado no estado da Bahia, com uma identidade bem definida do ponto de vista administrativo e político. Ao unificar as faculdades, o então secretário imprimia sua marca na esfera educacional e dava às faculdades isoladas uma importante organicidade sem lhes tirar a autonomia no fazer de suas atividades, vinculando todas elas a um sistema que compreendia a formação superior como parte integrante dos outros níveis de educação.

A entidade mantenedora da referida Universidade, ou seja, Autarquia Universidade do Estado da Bahia foi criada pela Lei Delegada nº 66/83 e pelo Decreto nº 31.299/83, ambos do Governador do Estado da Bahia, como instituição de personalidade jurídica de direito público, consequentemente, vinculada ao sistema estadual. Trata-se de uma Universidade multicampi, à semelhança da Universidade Federal da Paraíba, que, uma vez autorizada, vai de encontro às aspirações dos habitantes de inúmeras cidades interioranas, evitando, assim, o êxodo rural para as periferias urbanas. [...] Área de influência da Universidade (folhas 26 e 31), compreendendo: a) indicação e natureza dos cursos; b) núcleo de Paulo Afonso; c) Faculdade de Educação do Estado da Bahia; d) Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco; e) Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas; f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro; g) Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Caetitê; h) Faculdade de Formação de Professores de Jacobina; i) Faculdade de Formação de Professores de Antônio de Jesus; i) Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim; k) Centro de Ciências da Saúde e dos Alimentos; os cursos ministrados pelas instituições acima, que integrarão a futura Universidade do Estado da

¹³ Texto publicado na íntegra na Revista da FAEEBA, Salvador nº 10, jul./dez. 1998.

Bahia, encontram-se, em sua maioria, reconhecidos pelo Governo do Estado¹⁴ (BOAVENTURA, 1998, p. 246).

Como se vê, a Bahia, considerando estruturas físicas e oferta de cursos de nível superior, já possuía aparato suficiente no seu território para consolidar uma universidade. O trabalho que se constituiu não significou, portanto, investimentos financeiros pesados na implantação de infraestruturas físicas, mas muito em articulações para unificar a luta em torno da construção pedagógica e técnica de uma universidade multicampi. Hoje a UNEB possui 24 campi.

Apesar de não haver barreiras significativas do ponto de vista financeiro, a consolidação de uma proposta de funcionamento dessa natureza, precisou de interlocuções diversas e estabelecimento de relações com organismos internacionais, a exemplo do que se estabeleceu com a Universidade de Québec, do Canadá.

Iniiciou-se um profícuo e duradouro, e nem sempre calmo, período de relacionamento entre UNEB e Québec. Criei um centro de excelência para estudos universitários, mediante convênio triangular UNEB-Québec-OUI, acordo que permitiu a participação em congressos e cursos e a criação do Instituto Interamericano de Gestão e Liderança Universitária (IGLU). Instalei um seminário anual sobre universidade multicampi. Professores foram cumprir programas de pós-graduação na Universidade de Québec e, vitória maior, a Universidade de Québec se propôs e executou um Mestrado em Educação na UNEB, com a vinda de professores para ministrar aulas e realizar pesquisas (BOAVENTURA, 1998, p. 242).

A relação com a universidade de Québec, ao que aponta o fundador da UNEB, colaborou muito tecnicamente, inclusive na formação dos professores das faculdades que se integrariam ao sistema multicampi proposto. Contudo, esse corpo docente apresentava certa reserva em relação à parceria firmada, o que explica o adendo na adjetivação desse período de relação “*nem sempre calmo*”.

Esse aspecto do conflito fica mais evidente nas palavras do criador da sigla UNEB, professor Alírio de Souza (UFBA)¹⁵, em parte do seu depoimento, intitulado “*A empreitada da UNEB*”, citado pelo professor Boaventura, onde ele relata que “*Instalamos um Seminário anual sobre universidade multicampi, hoje cancelado pela xenofobia*” (BOAVENTURA, 1998, p. 241).

¹⁴ Parecer para autorização de funcionamento da UNEB, da Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/SUPES/CODESU, Processo Nº 23000.012259/86-96, 1986).

¹⁵ Alírio Fernando Barbosa de Souza, doutor em educação pela The Pennsylvania State University.

O professor Boaventura, para demonstrar o seu entendimento sobre essa postura, diz que “*Para concluir a colaboração canadense no projeto da UNEB, direi apenas que uma universidade só é digna de ser assim chamada se estiver aberta para o mundo*” (BOAVENTURA, 1998, p. 242). Ele está, dessa forma, dando apoio ao professor Alírio e criticando os movimentos que se apresentavam contrários à parceria feita com a universidade do Canadá.

Estava explícita a desconfiança por parte dos docentes de que a autonomia da universidade fosse sequestrada por uma instituição estrangeira. Isso tinha muito a ver com o descontentamento com o regime político vigente, marcado por acordos educacionais internacionais no âmbito educacional que não foram tão benéficos para a construção de uma sociedade mais democrática e de livre pensamento.

O Acordo MEC-USAID¹⁶ surgiu da necessidade de adequar o ensino superior à realidade brasileira e solucionar também a crise pela qual passava a universidade. O Acordo passou assim a ser chamado em razão da série de convênios assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) a partir do Golpe Militar de 1964. O Acordo objetivou uma reforma em todos os níveis de ensino brasileiros, adotando-se para tanto, o modelo norte americano, especialmente no ensino superior. Pelo papel estratégico deste nível, a reforma visava uma formação técnica mais ajustada ao plano desenvolvimentista e econômico brasileiro, em consonância com a política norte-americana para o país. Foram firmados convênios entre o MEC (através da Diretoria do Ensino Superior) e a USAID, visando à constituição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior – EPES.³ Com base neste acordo, foi organizada uma comissão de especialistas cujos resultados dos estudos efetuados e das recomendações dadas não foram divulgados. Tudo foi

¹⁶ Na década de 1960, após o Golpe Militar, pelo menos nove acordos ou convênios foram assinados entre a parte brasileira e a norte-americana, cujos textos dos convênios são citados por ALVES (1968), abrangendo os três níveis de ensino: o primeiro acordo relativo ao ensino superior - de ASSESSORIA PARA MODERNIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA - foi assinado a 30 de junho de 1966; em 9 de maio de 1967, o acordo de 30 de junho de 1966 foi reformulado e ampliado, denominando-se “ASSESSORIA AO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR”; o CONVÊNIO ENTRE O MEC ATRAVÉS DA DES, O CONTAPE E A USAID/BRASIL foi o primeiro acordo sobre ensino médio, assinado em 31 de março de 1965; em 17 de janeiro de 1968 foi assinado o novo convênio PLANEJAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO E SERVIÇOS CONSULTIVOS relativamente ao ensino secundário; em 3 de junho de 1966 foi assinado o CONVÊNIO ENTRE A AID E MEC, ATRAVÉS DA SUDENE E DA CONTAP – CRIAÇÃO DE UM CENTRO DE TREINAMENTO EDUCACIONAL visando ao treinamento de professores; em 30 de dezembro de 1966 foi assinado o ACORDO DE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA; em 24 de junho de 1966 foi firmado novo convênio de ASSESSORIA PARA EXPANSÃO E APERFEIÇOAMENTO DO QUADRO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL prevendo o treinamento de professores secundários; em 27 de novembro de 1967 foi assinado o convênio EVOLUÇÃO VOCACIONAL E TREINAMENTO RURAL, versando sobre a educação e treinamento rural; em 6 de janeiro de 1967 foi assinado o convênio acerca de PUBLICAÇÕES TÉCNICAS, CIENTÍFICAS E EDUCACIONAIS MEC/SNEL/USAID (Franzon, 2015: 40621).

feito a portas fechadas e não houve participação popular ou das partes interessadas da sociedade. (FRANZON, 2015, p. 406).

A década de 80 marcou os últimos anos do golpe militar de 64 no Brasil, já em decadência, mas que ainda estava vigente durante o processo de criação e autorização de funcionamento da UNEB que levaram três anos (1983-1986). Portanto, as liberdades civis ainda eram limitadas. Por outro lado, o enfraquecimento do regime obrigou um processo de abertura do país para o pluripartidarismo já no início dos anos 80.

No período de 1966-1979, havia apenas dois partidos políticos, o Movimento Democrático Brasileiro – MDB e o Aliança Renovação Nacional – ARENA. Em tese, esses dois campos partidários compunham oposição e situação, respectivamente. Entretanto, registros demonstram que não havia tanta dissonância na prática, o que levava muitos remanescentes das lutas de esquerda, mesmo sem pertencer a nenhuma agremiação partidária reconhecida legalmente na ditadura, a olhar com maus olhos intervenções estrangeiras nos processos educacionais brasileiros.

Movimento Democrático Brasileiro (MDB): fundado em 1966 como consequência do Golpe Militar de 1964. Reunia ex-integrantes da PTB e de outros partidos contrários ao Golpe. O partido era formado por setores liberais da sociedade brasileira. Porém, eram poucos os representantes das classes operárias, já que a maioria havia sido cassada ou presa. O MDB era o único partido autorizado a fazer oposição ao regime. A existência de uma oposição dava ares de democracia à ditadura (FABER, 2010, p. 27).

Isso explica o porquê o Professor Alírio afirmava que os partidos políticos estavam apodrecidos por conta da ditadura militar. Muitos foram cassados e impedidos de atuar pelo regime, a exemplo do Partido Comunista Brasileiro – PCB, fundado em 1922, primeiro partido ideológico do Brasil¹⁷, hoje reconhecido como Partido Comunista do Brasil (PCdoB). A permissão de fundação de um partido de “oposição” constituiu-se mais como uma estratégia para que se houvesse na sociedade uma falsa percepção de correlação de forças políticas. Poder-se-ia dizer que os dois partidos eram mais do mesmo.

Os partidos políticos apodrecidos pela ditadura não ofereciam a real possibilidade de participação. Dentre os setores atingidos, a universidade brasileira foi um daqueles que até hoje paga o preço dessa politização estéril e histórica. Nesse contexto criou-se a UNEB (SOUZA, apud BOAVENTURA, 1998: 240).

¹⁷ Apresentava uma pauta fundamentada nos pressupostos ideológicos do filósofo alemão Karl Marx. Portanto, com princípios claros sobre a luta de classes e contra o capitalismo.

Com o caminho aberto para novas representações partidárias na década de 80, seria de se esperar que essas “novas” representações, com partidos compostos por sujeitos oriundos da classe operária e dos espaços acadêmicos, começassem a produzir campos de tensão em relação a tudo que pudesse representar uma tutela estrangeira. Assim, a xenofobia inicial, enfrentada no processo de criação da UNEB, tem a ver com um momento histórico em que se estavam reafirmando outras forças políticas que, dessa vez, disputavam verdadeiramente o poder, para além das aparências.

Coincidentemente, é nesse período que nasce o Partido dos Trabalhadores (PT) e o MDB, a partir de 1988, se divide em dois partidos distintos, O Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o primeiro com inclinações para o chamado centro político¹⁸ e o segundo inclinado para a esquerda política, demarcando campos ideológicos bem definidos na disputa pelo poder.

Há que se atentar que as lideranças dos novos partidos dissidentes do MDB se originaram de uma mesma posição partidária fisiológica dentro do regime militar.

Principais lideranças do MDB: Tancredo Neves, Ulysses Guimarães (ambos ex-PSD), Mário Covas (ex-PST), Franco Montouro (ex-PDC), Fernando Henrique Cardoso, Pedro Simon (exPTB), Itamar Franco e Márcio Moreira Alves (para muitos seu discurso quando candidato ao governo da Guanabara em 1968, foi responsável pelo lançamento do AI-5) (FABER, 2010, p. 28).

Ainda nos anos 80, o ARENA, partido oficial do regime militar, transformou-se no Partido Democrático Social (PDS). Aparece também o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e ressurge o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Tem-se então, no período entre a criação da UNEB (1983) e a sua autorização para funcionamento (1986), a presença atuante de cinco partidos: o PDS, PT, PMDB, PDT e PTB.

Apesar das implicações históricas, a conjuntura da década de 80, com o clamor pelo fim da ditadura e a construção de uma nova Constituição, todos os partidos então autorizados para atuar estavam tentando (re) afirmar suas lideranças no novo momento histórico nacional, disputando cada palmo de poder onde e, obviamente, a universidade

¹⁸ Partidos de centro são assim reconhecidos no meio político por transitarem em partidos identificados como de direita e esquerda, sem restrições ideológicas para tecer composições políticas em disputas eleitorais. Via de regra, são partidos que podem estar presentes, em qualquer que seja a conjuntura política, tanto na situação quanto na oposição, quer seja o governo reconhecido como de direita ou de esquerda.

era – como ainda o é –, campo privilegiado para afirmação e contraposição de forças ideológicas.

Essa disputa política pelos espaços de poder fez com que o professor Alírio se referisse ao processo que se iniciava para escolha de reitores como uma “*via malfadada da eleição direta*”. Está evidente que o professor entendia que não havia um momento amadurecido dos partidos políticos que se constituíam na época e que isso poderia interferir no sucesso de implantação do funcionamento da neonata instituição, nos novos moldes a que se estava levando a termo.

Contudo, passados os momentos de tensão e os anos, percebe-se que a UNEB vingou e que seus profissionais conseguiram dar conta do seu funcionamento adequadamente, afastando o temor que pairava do avanço político democrático no Brasil, já que havia certa acomodação imposta pelos muitos anos de regime militar, o professor finaliza seu depoimento com outra visão sobre o comportamento do corpo docente da própria instituição.

Dez anos depois observa-se alguma mudança. A xenofobia, se não desapareceu, dorme profundamente. O mundo mudou bastante, também. Existe, hoje, um Centro de Estudos Canadenses inaugurado com “pompa e circunstância” e já se delineia um contorno de Universidade. É possível que a primeira década tenha sido a mais difícil. Resta a esperança, pois o futuro é o que importa. (SOUZA, apud BOAVENTURA, 1998, p. 241).

A UNEB surge, portanto, como instrumento de unificação de instituições de ensino superior sob a responsabilidade do Governo do Estado, demarcadora da compreensão na Bahia de um sistema estadual de ensino integrado a outros níveis da educação e como espaço vigoroso de disputas políticas, em um momento histórico onde se iniciava a reconstituição da democracia brasileira.

Por outro lado, enquanto compreensão política das tensões emanadas das disputas pelo poder dentro da UNEB percebe-se que, em qualquer cenário, a democracia e a diversidade de pensamentos nunca são entraves para o desenvolvimento de boas iniciativas, a exemplo do novo modelo de universidade estava então sendo implantado no estado da Bahia.

Podemos afirmar que havia o componente étnico-racial no ideário dos fundadores da UNEB. Não como um objetivo explícito da instituição, mas percebido na sua expectativa de inclusão social, no que se refere a preocupação em reduzir a enorme

distância na época entre o número de habitantes no estado e o número de estudantes universitários.

Outro fator importante foi o interesse de se enfrentar o êxodo rural para estudos na capital. A questão se localizava, primordialmente, no que se conceitua como desigualdade social e, desse modo, dentro das reivindicações de reparação social próprias dos que compreendem a dinâmica da luta de classes. Certo que a população negra compunha, em sua maioria – assim continua até os tempos atuais –, a grande parte parcela dos cidadãos fora das universidades.

A preocupação no processo de criação da UNEB foi mais de dar conta dos aspectos estatísticos de acesso ao ensino superior de modo geral. Entretanto, a questão étnico-racial se apresentava como uma inspiração aliada ao fator estatístico. O seu fundador a insere, eticamente, no prisma de resistência ao longo do tempo, tanto na luta classes, quanto no reconhecimento das minorias étnicas.

A Constituição Federal de 1988 consagrou a organização multicampi, quando dispôs que *"as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional"*. Isso é o que a UNEB está fazendo. Cresce no espaço, atingindo centros urbanos importantes como Paulo Afonso, Barreiras, Jacobina, Itaberaba, Serrinha. E cresce no tempo, quando assume a herança telúrica de Canudos e a negritude (BOAVENTURA, 1998, p. 248).

O compromisso da UNEB é com a Bahia, especialmente com a população jovem dos seus sertões. A UNEB é uma organização voltada para os problemas da educação, da alimentação e da saúde. A circunstância muito especial da sua sede ser no Cabula, mais precisamente no bairro da Engomadeira, cria compromissos sociais com a instituição. A UNEB tem cada vez mais a cor morena da Bahia, das suas regiões, especialmente, do Nordeste da Bahia (BOAVENTURA, 1998, p. 265)¹⁹.

Pelo exposto, percebe-se que o campo da pesquisa guarda em suas origens uma história de fundação marcada por disputas políticas e reflexões sobre os direitos civis, com a preocupação de enfrentar distorções sociais e de se aproximar das lutas de classes, assumindo o lado das minorias, mais precisamente, em seu ideário, do povo negro.

¹⁹ Trecho da entrevista de Edivaldo Boaventura, então Secretário de Educação e Cultura da Bahia (1983-1987) e primeiro reitor da UNEB, para o Documento Memória 1983-1993, Salvador, abril de 1993. Entrevistadora Lycia Margarida Dorea Guedes. Íntegra na Revista da FAEEBA, Salvador nº 10, jul./dez. 1998.

Obviamente, a realidade das décadas de 1980 e 1990 não favorecia a inclusão ampla do negro nas universidades públicas baianas, principalmente na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Na UNEB havia uma realidade diferenciada por ter turno definido para a realização de seus cursos e de não haver aulas pulverizadas em espaços diversos espalhados na cidade, como há na UFBA, facilitando a entrada da classe operária em seu espaço, que precisava trabalhar para sobreviver e tinha (tem) na UNEB uma possibilidade de conciliar trabalho e estudos.

Entretanto, cabe acentuar, que o processo do vestibular tenha servido também como uma peneira importante na UNEB que, em certa medida, reproduzia a situação de exclusão do povo negro, já que o ensino médio público não proporcionava – e não proporciona – condições suficientes para preparar seus discentes para enfrentar o exame vestibular em pé de igualdade com a classe média e alta, composta basicamente por brancos.

Além do que, poucos eram os pobres negros que conseguiam acessar os famosos cursinhos pré-vestibulares, que sem dúvidas foi um “sistema de ensino extralegal”, que funcionavam vigorosamente sem o reconhecimento oficial na legislação educacional. Assim, o cursinho pré-vestibular “*era (e é) o instrumento de triagem do capital cultural da juventude que aspira à universidade*” (NOSELLA, 2002, p. 168). Esse não era (é) um cenário desejável, quando se pensa na inclusão das camadas populares, em sua maioria negra e pobre, nos cursos superiores.

Em outras palavras, nossa proposta parte do princípio de que a instituição universitária precisa articular-se diretamente com o ensino médio, eliminando aos poucos a mediação do binômio “cursinhos-vestibular” (NOSELLA, 2002, p.169).

No que se refere à questão de minorias religiosas, esse espírito combativo nunca esteve delineado enquanto pauta ou idealismo da UNEB, nem mesmo quando observadas as últimas palavras do seu fundador, ao contar a história do surgimento da instituição: “*Que Santo Antônio proteja a UNEB*”. Esse aforismo religioso na frase de despedida, expressa uma relação religiosa com a igreja Católica, reconhecidamente hegemônica.

Por outro lado, isso também não revela nenhuma predileção religiosa do ponto de vista institucional, mas uma possível tendência religiosa de foro íntimo (possível mesmo, porque tendo em vista o mês de criação da UNEB, Santo Antônio se tornou seu padroeiro e a frase estaria expressando apenas esse reconhecimento), diferente dos

outros pronunciamentos, que podem ser compreendidos como um posicionamento institucional evidente de combate ao racismo.

Firmada nesta convicção, a secretaria de educação e Cultura do estado da Bahia, gestão 1983-1987, instituiu a disciplina Introdução aos Estudos Africanos, precedida do Curso de Especialização em estudos da História e das Culturas Africanas para habilitar docentes no ensino dessa matéria. Desenvolvemos uma iniciativa pioneira e condizente com as tradições afro-baianas (BOAVENTURA, 2003, p. 143).

Como se pode constatar, foi o próprio Edivaldo Boaventura, em sua gestão enquanto Secretária da Educação no período citado, que fomentou as primeiras iniciativas da UNEB que favoreciam o aprofundamento das questões étnico-raciais.

2.1. A formação de docentes na UNEB para diversidade: aspectos legais e as dinâmicas institucionais observadas

Para discorrer sobre a formação de professores na UNEB para a diversidade, precisam-se desenvolver três discussões distintas, mas complementares. A primeira é sobre a formação docente universitária, delimitando o entendimento sobre aspectos relevantes dessa formação, bem como de pontos que podem limitar o desenvolvimento dos discentes e das instituições de nível superior. Não se esgotará a discussão sobre formação, tendo que essa categoria toma todo o trabalho nas suas várias perspectivas. A abordada neste momento será, especificamente, a formal, voltada para discentes no nível superior de ensino.

A segunda discussão será sobre a diversidade enquanto elemento inerente aos ambientes públicos de interação social, em especial nos ambientes escolares, sem entrar, por enquanto, nas questões de cunho mais estruturantes da diversidade, incluindo conceitos de diferença, igualdade e identidade, os quais serão tratados, por convergência e conveniência da análise, no capítulo seguinte.

A terceira é a discussão sobre os aspectos legais e as dinâmicas institucionais observadas, justamente, onde essas copreensões se encontram para preparar adequadamente profissionais para o exercício da docência, considerando a diversidade.

Além disso, se considerarão documentos oficiais da UNEB – Estatuto da instituição, o Regimento geral e um Projeto Pedagógico, produzido pelo colegiado do curso de administração –, que apontam pistas sobre a visão institucional em relação ao trato pedagógico dirigido à diversidade no Campus I.

Nesse item se poderá também verificar a relação teórica desenvolvida nos dois itens anteriores com o conjunto de observações registradas no diário de campo, sobretudo dos pontos mais marcantes das relações estabelecidas para o desenvolvimento da pesquisa. Relações essas que dão base para discorrer sobre um tipo de sociabilidade existente na UNEB, derivada de certas práticas educativas.

2.2. Formação docente universitária

Ao falar sobre formação docente universitária, se está querendo lançar o olhar mais atento para os processos pedagógicos destinados às pessoas que adentram as universidades e se tornam seus discentes, portanto, a formação conduzida pela universidade para preparar futuros docentes.

Em tese, a formação universitária contemporânea deve se preocupar com dimensões técnicas e humanas nos seus processos, ou seja, não basta apenas a apropriação dos conteúdos pertinentes a certa área do saber para se considerar uma formação completa, a compreensão relacional entre os saberes científicos e os saberes da experiência, não acadêmicos, passa a figurar como componente indispensável à práxis docente.

Não se pode negar que houve um avanço significativo ao se reconhecer que nesse espaço os conteúdos não são mais os únicos elementos importantes para se auferir a excelência profissional, dominar um conjunto de conceitos técnicos passa a dividir lugar com a capacidade de leitura de mundo. Esse entendimento parece estar consolidado no discurso e nos documentos da universidade.

Quando se trata da gestão democrática, a relação estabelecida se dá com o princípio da colaboração entre todos os envolvidos dentro dos ambientes organizacionais, visando o alcance de um determinado objetivo comum. Esses objetivos devem estar consoantes com as finalidades do trabalho que se propõe uma determinada instituição. Não há perspectiva de avanço e cumprimento de finalidades quando há

resistência em processos que podem contribuir, mesmo parecendo exógenos, o que não é o caso da presente pesquisa.

Nesse sentido, cabe revisitar o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto as finalidades do Ensino Superior.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (LDB, 9.394/96).

É importante frisar que qualquer movimento que tenta impedir ou dificultar a realização de uma pesquisa devidamente identificada, sobretudo dentro de uma instituição que tem isso como uma de suas principais finalidades, acaba também por gerar um “clima organizacional” (SILVA, 2001) desfavorável a processos formativos muito valiosos, aqueles em que a essência da gestão participativa se faz presente, onde todos os envolvidos sentem-se implicados positivamente com os resultados a serem alcançados a partir de um dado esforço.

O comportamento do gestor educacional pode estabelecer diferentes meios ambientes na sua organização. Por exemplo, pode estabelecer um ambiente em que os professores, alunos, funcionários e pais, façam pleno uso de suas qualidades, para atingir os objetivos da instituição de uma forma saudável, expressando, abertamente, as suas ideias ou

sentimentos; ou pode também, estabelecer um meio ambiente em que as pessoas se sintam insatisfeitas com a organização, com a realidade de suas tarefas sociais (SILVA, 2001, p. 50).

A dinâmica universitária, em suas relações interpessoais, também representa uma dimensão importante da formação discente. Quanto mais autoritárias forem as relações, menor será a capacidade de se produzir inovações em áreas sensíveis às relações humanas, a preocupação da formação não é voltada para o ser humano, mas tão somente para a melhoria das técnicas de execução.

Não por acaso, as instituições militares avançam mais tranquilamente em inovações de cunho tecnológico, tendo que o rigor da hierarquização as impeçam de se dirigirem a outras perspectivas concernentes à compreensão de organicidade entre esses sistemas operacionais e a sociedade, não há avanço humanitário significativo na sua dinâmica de relações com a população, o cidadão é visto como mero componente a ser compreendido em termos de eficiência e eficácia de uma determinada missão.

Não há espaço real para a possibilidade das instituições militares serem organismos mais próximos dos anseios dos cidadãos. Na prática, esses cidadãos não são sujeitos representativos nas instituições militares, mas objetos, seus interesses não produzem movimentos que demandem reestruturações significativas no *modus operandi*, inverte-se a lógica de quem está a serviço de quem, desconsiderando que os civis são os que, afinal de contas, financiam as atividades militares com seus impostos.

As universidades têm outra natureza, são abertas aos conhecimentos de toda ordem e, para o bem dos processos civilizatórios mais humanizados, precisa-se lutar em seu espaço para que essa natureza seja defendida por todos que as compõem, evitando que na prática se esteja replicando ações assemelhadas a instituições militares, em prol de uma suposta excelência de resultados.

A perspectiva sobre o ideal de formação universitária necessária, pensando na preparação de docentes mais conectados com as demandas contemporâneas, vem se ampliando substancialmente nas produções científicas dentro do Brasil nos últimos anos. Essas perspectivas dão conta de abarcar uma série de elementos que antes não tinham grande importância, a partir de Freire (1998), temos o exemplo das experiências/saberes docentes enquanto fator de resignificação da práxis.

A própria UNEB atesta isso na proposição de experimentos pedagógicos envolvendo seus discentes em vias de conclusão do curso de Pedagogia (Lago, Almeida

e Machado, 2013), onde o estágio curricular supervisionado – ES, foi utilizado para fomentar a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC.

Além de se trabalhar nesse processo os pressupostos teóricos e metodológicos inerentes à produção científica dessa natureza, as experiências nos estágios se apresentaram com fator determinante do sucesso da referida experimentação pedagógica, pois deram conta da aquisição de habilidades e competências que se impregnaram do vivido por cada discente.

Nesse contexto, a tríade Didática/ES/TCC pode gerar muitos frutos, especialmente, porque nela estudantes universitários estão aprendendo por investigação e problematização da realidade, de forma eficaz e colaborativa. Cada momento de estudos suscita uma rede de relações que permite um crescimento articulador e filosófico, sustentado no modelo dialógico de construção de posicionamento frente à realidade (LAGO, ALMEIDA e MACHADO, 2013, p. 100).

A promoção de atividades que aproximem conscientemente os sujeitos da realidade que o envolve se apresenta como aspecto valioso que interfere na arquitetura de profissionais mais preparados para enfrentar o exercício da profissão docente após a saída da universidade. Contudo, há que se responder: quais experiências são mais adequadas na formação desejada desses sujeitos? O ES é o único momento relevante dos cursos para aproximar os discentes da realidade que os espera fora da universidade? Há experiências dentro da universidade que cumprem com esse objetivo?

Deve-se também por em reflexão não só as experiências das quais sua promoção pode ser construída pela universidade, mas também as experiências que excedem o controle e a intencionalidade institucionais, mas são tão formativas quanto. Surge daí outra questão: o quanto de sua própria realidade cotidiana a universidade se apropria para promover a formação de seus discentes?

O aspecto das relações parece ser o ponto-chave dessas reflexões, pois não se está reportando apenas a uma questão de modos, comportamento afetivo, empatia, ética, respeito ou democracia, se está falando de tudo isso como um corpo único, onde esses conceitos se fundem e se apresentem, ou não, nas formas estabelecidas de socialização, socialização essa que pode tornar mais significativa a formação.

Há muito se discute a horizontalidade do conhecimento, a premissa freireana de que quando se ensina também se aprende, desloca o foco do processo educativo, não para polos opostos, que seria o do discente ou o da instituição através dos docentes, não

é uma apologia à experiência discente enquanto aspecto único formativo que Freire propõe nessa premissa.

Bem entendida, é a proposição da relação de igualdade entre os saberes, isso não retira a autoridade do docente ou a organização das operações administrativas e burocráticas institucionais, mas oferece para o coletivo a possibilidade de ir para além das suas perspectivas pessoais sobre certo conhecimento ou procedimento.

Assim, a prática pedagógica, efetivamente inovadora, transmuta-se do concebido para o experienciado, transforma-se na vivência concreta dos discentes, o que permite que ela ganhe sentido para os discentes, no momento em que são propostas em sala de aula e durante o seu desenvolvimento, mediante negociação permanente, incorporando alterações que possibilitam o engajamento, a construção, a reflexão, a autonomia intelectual e moral dos discentes (SOARES, GARRIDO e CORREIA, 2016, p. 13).

Nessa direção, pode-se ampliar o raio de compreensão das práticas pedagógicas que, neste caso, referem-se às atividades planejadas pela instituição, implicando sua construção com outras experiências trazidas pelos discentes. A pretensão de proporcionar experiências concretas aos discentes nas atividades educativas na universidade, ao que se pode notar, toma como referência uma dada realidade social em que o discente esteja envolvido ou que se entenda importante envolvê-lo. Contudo, não há referências a trabalhos que considerem como ponto de partida as experiências dos sujeitos discentes.

Não se está falando aqui, por exemplo, nos estudos dessas experiências em um determinado período histórico, dos quais a história de vida pode revelar saberes a serem observados para atender melhor aos sujeitos dentro das instituições de ensino. Há trabalhos que indicam o quanto é importante o reconhecimento desses saberes, em todos os níveis e modalidades de educação (ARROYO (2011); IBERNÓN (2009); BACELOS & DANTAS (2015)). O que se reclama, enquanto organização das práticas educativas universitárias é que, a partir do reconhecimento dessas experiências, haja um trabalho consciente e sistemático para qualificar o processo formativo dos futuros docentes.

A incursão numa dada realidade social deveria ser feita considerando as características daqueles que nela se inserem. É com esse cuidado que se poderão estabelecer objetivos mais eficazes no trato de certos conteúdos, a forma como esses conteúdos serão trabalhados e quais atividades ou realidades sociais serviriam melhor aos propósitos de formação assumidos pela instituição.

Só para exemplificar, reflita-se qual seria o valor de se proporcionar um contexto de realidade, enquanto elemento para formação de consciência, onde haja complicações de locomoção encontradas nas vias públicas da cidade para deficientes visuais? É de se considerar que a eles seria mais interessante conhecer sobre como funcionam os mecanismos e espaços pertinentes para promoção de mudanças nas vias públicas, pois a experiência das complicações da locomoção já é vivida por eles cotidianamente sem que essa intervenção externa seja necessária.

Assim, o conhecimento novo se somaria ao consolidado, gerando outros saberes, seria a partir do que Vygotsky²⁰ chama de *zona de desenvolvimento proximal*, momento psicológico onde os sujeitos possuem, por um conjunto de signos já dominados sobre determinado conteúdo, que se gerariam as condições favoráveis para avançarem a patamares mais refinados de compreensão a respeito de determinado conteúdo. Esse seria o ponto de partida para se iniciariam as práticas pedagógicas, essa zona de desenvolvimento proximal representaria nessa analogia, as experiências dos discentes.

Ainda segundo Vygotsky, esse movimento de partir do que já há nos sujeitos, para refinar sua compreensão, media as aprendizagens de modo que cheguem à *zona desenvolvimento real*, onde se pode estabelecer com alguma segurança que houve uma apropriação adequada de conhecimentos recentes, relacionados aos já existentes.

Obviamente, não se está conjecturando de um tratamento pedagógico institucional individualizado, ou que se deva promover uma sujeição das prerrogativas da universidade aos desejos individuais, ou mesmo coletivos, dos discentes sem a devida reflexão, mas o que se atenta é para a consideração mais aguda dos perfis e das práticas discentes. Há predominâncias e movimentos que poderiam ser mais refletidos qualificadamente, pensando uma formação docente mais significativa.

2.3. A diversidade nos ambientes públicos de interação social

A pretensão de apresentar um panorama do que seria essa formação para a diversidade na UNEB exige fazer uma reflexão acerca de quais caminhos estão postos nessa direção, mas, sobretudo, se há uma prática educativa concreta no espaço da

²⁰ Ver Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico* (OLIVEIRA, 1995).

UNEB que promove a formação de docentes mais abertos à diversidade. Mais à frente, essa discussão se afunilará para a questão da diversidade religiosa.

Contudo, antes de aprofundarmos na questão da diversidade enquanto elemento norteador desse trabalho, cabe se estabelecerem, ainda que resumidamente, duas distinções semânticas entre os termos pluralidade e diversidade e entre os termos diversidade e minoria, não muito simples pelas suas aproximações, uma vez que comumente se utiliza de um termo como sendo sinônimo perfeito do outro.

Essas distinções nos são valiosas por conta da presença religiosa à qual se quer por em relevo dentro das escolas que, necessariamente, são admitidas como diversa e não apenas plural ou expressão exclusivamente de grupos sociologicamente minoritários. Trazer à baila essas distinções nos ajuda a compreender a forma por vezes difusa com que o tema é tratado nas produções acadêmicas e seus reflexos na atividade docente.

Apesar de haver vasta bibliografia sobre definição e aspectos culturais da diversidade (SILVA (2009); HALL, (2001, 2009); COSTA e MESSEDER (2010); BENEDICT (2013); BARROS (2016), etc), se considerará, inicialmente, essa discussão sobre diversidade partindo de uma análise que toma um dicionário como referência, pois se deseja refletir nesse momento favorecendo a compreensão gramatical do termo.

A palavra “diversidade” origina-se do latim *diversitate*, que significa: diferença, dessemelhança, dissimilitude (BUARQUE, 1999). Essa definição do termo diversidade como diferença nos permite afirmar que a diversidade significa o contrário da homogeneidade. E, portanto, diversidade cultural é diferença existente entre as culturas, ou seja, cada cultura tem sua forma de conceber o mundo, de modo que não há lugar para discriminação e hierarquização de valores (KADLUBITASKI, 2012, p. 30).

No que se refere à palavra pluralidade, se reduzida ao seu substantivo primitivo, encontrar-se-á a palavra “plural”. Em Língua Portuguesa se utiliza o plural para referir-se a mais de um elemento. É dessa compreensão gramatical que o termo pluralidade ganha certa similitude com o termo diversidade. Contudo, o simples acréscimo do “s” não demarca a diferença entre elementos, já que o plural implica em se ter dois, três ou mais elementos de uma mesma espécie.

Trazendo para a discussão para as denominações religiosas, para exemplificar, tomemos duas grandes categorias, evangélico e católico. Dentro da categoria evangélico têm-se várias denominações: batistas, assembleanos, adventistas [...]; dentro da

categoria católico, encontram-se ramificações: carismáticos, ortodoxos [...]. Poder-se-ia dizer que há pluralidade na reunião desses dois grupos, considerando inclusive traços que os distinguem, mas os traços que os aproximam são tão fortes que se sobrepõem às suas diferenças, uma vez que eles estão em uma categoria maior denominada de cristã.

Daí há uma pluralidade de igrejas de base cristã que não podem, em sua raiz, ser consideradas como diversas se concordarmos com o conceito de diversidade trabalhado acima, o qual justifica a opção nessa tese em utilizar o termo diversidade religiosa e não pluralidade religiosa para se estabelecer um campo de análise, já que o segundo corre o risco de encobrir o que realmente se quer quando apontado o que seria o encontro de diferentes em um determinado espaço. Feita essa primeira distinção, pode-se refletir sobre outras questões que envolvem a diversidade para além, mas a partir do seu significado real.

Fala-se muito no respeito à diversidade em todos os espaços de convivência. Entretanto, um aspecto peculiar é que o termo “diversidade” vem acompanhado no uso cotidiano da ideia de minoria. Assim, este é um importante (des) entendimento que demanda se fazer outra distinção relevante. É preciso compreender a possível justificativa para a imbricação dos dois termos, a ponto de que, ao se pronunciar um, esteja-se, inconscientemente, referindo-se ao outro, como se, defendendo o respeito a um, já se estivesse, por conseguinte, defendendo o respeito ao outro.

Aceitando a diversidade como o oposto da homogeneidade, é lógico que aqui se considera qualquer diferente como pertencente à diversidade, tenha ela o complemento que for: cultural, religiosa, musical, étnica, de gênero... Nela cabem todas as representações existentes, independente de quem domina ou é dominado.

Diferente disso, a ideia de minoria não aceita todas as representações existentes, porque a partir dela só é possível tratar de grupos específicos com identidades demarcadas por processos de exclusões nas suas mais variadas faces.

Segundo Meunier (2007), o conceito de minoria pode ser definido como uma coletividade constituída com base em uma origem comum, real ou imaginária. A minoria pode ainda ser étnica, cultural, religiosa, nacional, regional ou mesmo sexual. Esse conceito não se refere necessariamente a grupos numericamente insignificantes, mas a conjuntos coletivos historicamente dominados (AKKARI, 2010, p. 31).

Ainda que a justa reparação histórica se faça necessária para combater a condição de minoria, inclusive, para além do que se luta na perspectiva da justiça

distributiva²¹ (LIVET, 2009), é importante que os termos também sejam utilizados com responsabilidade, ou a discriminação se fará presente, fortalecendo ou criando novas minorias. Conforme ensina Paulo Freire:

Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 1998, p.136).

É preciso estabelecer novas pontes comunicativas com o diverso, de modo que a luta pelas garantias sociais, bandeira justificada das minorias, não se transforme em instrumento de inversão radical do poder ao invés de equilíbrio do mesmo, cedendo à recorrente tentação por que passa o oprimido de se tornar opressor.

No que concerne à diversidade religiosa, os equívocos de entendimento têm promovido atitudes contrárias ao trabalho consciente, pois se há uma notória postura histórica de professores cristãos, em especial os protestantes, de aversão a religiões de matrizes africanas, surge, nos últimos anos, um movimento de professores adeptos de religiões de matrizes africanas que tentam, tomando com um dos motes as leis 10.639/03 e 11.645/08, demarcar espaços de prevalência no reconhecimento da sua doutrina no espaço da aula, ainda que as referidas leis não explicitem tal recomendação em seus textos (OLIVEIRA, 2011, p.15).

Nossa atenção a essa distinção não tem por objetivo tecer qualquer crítica pejorativa às produções científicas de cunho militante em prol das minorias, mas apenas apontar a necessidade de se demarcar as posições quando se descreve a compreensão no encontro com um determinado conhecimento, o que constitui o sujeito quando se está a produzir algo que se identifica como sendo sensato e ético, no esforço de limitar a presença de aspirações outras no seu conteúdo que podem contaminar a validade do que estudos e pesquisas pretendem descrever. Em outras palavras, há que se ter cuidado para que os discursos não apresentem contradições insuperáveis.

A depender do arcabouço cultural, as identidades se apresentarão mais ou menos diversificadas. De qualquer modo, essas identidades são percebidas em contextos

²¹ O tipo de justiça focada nos interesses contemporâneos é aquele da justiça de repartição dos bens produzidos coletivamente por uma sociedade, portanto, da justiça distributiva (LIVET, 2009, p. 125).

macrossociais (país, estado ou cidade) e construídas em contextos microsociais (família, escola, igreja/espço de culto e adoração, sindicatos, associações, vizinhos, grupos geracionais...).

Ao conceber as ligações permeadas por relações interpessoais, tratam-se mais atentamente as identidades a partir das relações existentes em três grupos sociais primários: família, escola e igreja/espços de culto e adoração. Tanto as relações estabelecidas intra grupo, quanto as relações extra grupo e na interação entre os grupos, sem perder de vista que eles não estão dissociados das macroestruturas sociais, mas considerando que são nessas microestruturas que as diferenças e sociabilidades se apresentam mais concretamente, nas aproximações ou distanciamentos entre grupos e indivíduos.

Devemos compreender o indivíduo vivendo na sua cultura e a cultura vivida por indivíduos. O interesse nestes problemas sociopsicológicos não é de modo algum oposto à abordagem histórica. Pelo contrário, ele revela processos dinâmicos que têm estado ativos em mudanças culturais e nos permite avaliar evidências obtidas na comparação detalhada de culturas vinculadas (BENEDICT, 2013, p. 12).

Em países reconhecidos como antidemocráticos, que geralmente apresentam tendência a regimes ditatoriais, há menor preocupação dos governos em respeitar a diversidade religiosa, como é o caso de alguns países árabes. Entretanto, essa não é uma realidade na maior parte do mundo, pelo contrário, a diversidade religiosa, com o processo de globalização, tem tomado destaque nas pautas governamentais, inclusive em países onde há religiões oficiais, a exemplos de Israel e Síria.

O Brasil é um exemplo muito rico quando se trata de diversidade, o seu processo de constituição permitiu que houvesse diferenças culturais bem definidas entre as regiões dentro do país, entre estados dentre das regiões, entre cidades dentro dos estados e até entre bairros e ruas dentro das cidades.

Há que se reconhecer que essas diferenças se mostram tanto em regime de interferência do local para o global dentro do país, quanto no seu inverso. Ao se verificar a vida comunitária em seus recortes, é possível perceber a presença, por assimilação ou negação, de aspectos da cultura mais gerais do Brasil. Entretanto, é quase impossível perceber o tecido social que permeia as relações nas comunidades e entre indivíduos tomando apenas os aspectos gerais do país.

Essas microrrelações conformam um conjunto de possibilidades potentes nos processos de transformação da cultura global, pois vão fomentando movimentos de luta

diante dos que, partindo analogicamente do que Norbert Elias classifica como sendo os *instituídos*, ou seja, indivíduos ou grupos detentores dos mecanismos de controle e dos bens em um determinado território. Esses movimentos impõem reflexões e rupturas acerca de procedimentos nas macroestruturas, onde se estabelecem as condições que determinam quem são os *outsiders* dentro de determinado arranjo social, representados por indivíduos e/ou grupos minoritários do ponto de vista sociológico, excluídos das benesses reservadas aos instituídos.

Reconhecendo o papel importante da educação para o desenvolvimento e transformação das sociedades, que pode fornecer ferramentas para tornar mais equilibrada a relação entre instituídos e outsiders, práticas educativas mais inclusivas podem contribuir para que a diversidade como um todo seja tratada no cotidiano escolar de maneira mais apropriada, no respeito e reconhecimento mútuos entre os diferentes.

Essa diversidade que adentra nas unidades escolares participa de outros grupos de socialização (família, igreja/espço de culto e adoração, sindicatos, associações, vizinhos, grupos geracionais...) que, por sua vez, possuem as suas próprias formas de interação entre os pares, explícitas ou não, que definem esquemas simbólicos específicos de sociabilidades.

Esses esquemas simbólicos, quando introjetados pelo indivíduo como sendo algo positivo ou, simplesmente, inquestionáveis, se expressam nas suas ações cotidianas e influenciam nas suas interações com grupos diferentes, pois lidam com a constituição de sua essência enquanto ser humano, incorporam um *habitus* (BOURDIEU & PASSERON, 2010) dificilmente abalado quando os processos educacionais tendem a ser reprodutivistas, quando simplesmente replicam esquemas de poder, quer seja na condição de opressor ou de oprimido, consolidados e reafirmados pela classe dominante.

Em se tratando de uma unidade escolar, há sempre uma configuração de sociabilidade em seu contexto a ser interpretada no trabalho docente, ainda que não se possa definir precisamente a identidade presente numa determinada escola, seus acordos de convivência com o diferente, explícitos ou não, estão latentes no seu cotidiano, bem como os conflitos gerados pela presença de pessoas pertencentes grupos distintos em um mesmo espaço físico.

Pondo em relevo os discentes e o objetivo geral proposto nesse trabalho, sabe-se que, indiscutivelmente, os alunos trazem uma bagagem cultural construída no seio da família ou das igrejas/ espaços de culto e adoração. Os arranjos de sociabilidades

vivenciados por esses sujeitos determinam, por sua vez, a qualidade de sua participação em grupos diferentes, pois precisam dar conta de certa postura para obter aprovação nos espaços que lhes parecem mais significativos por constituírem suas identidades iniciais.

A sociabilidade ideal, no sentido weberiano, é marcada pelo testemunho. Testemunhar é demonstrar para o não crente como a verdade aceita pelo crente torna a sua vida superior e melhor. [...] Ele deve sempre agir como ideal, falar e viver de forma adequada. É claro que, efetivamente, essas duas faces podem ter um preço meio elevado para o crente (SCHÜNEMANN, 2011, p.128).

À universidade cabe ofertar um processo de formação docente que prepare o profissional para desenvolver sua “consciência planetária” (MORIN, 2011), uma capacidade de lidar com os diversos contextos sem ver neles nenhum tipo de impedimento apenas pelas suas características culturais diferentes, capacidade para tratar os conhecimentos com ética, consolidando a interdependência humana e o pé de igualdade necessário no encontro com o diverso. Isso é possível caso a universidade considere em sua concepção de formação as dimensões do conhecido e do vivido trazidos por cada aspirante a docente, na relação com o conhecido e vivido próprios do meio acadêmico.

Esse esforço não deve ser conduzido para moldar “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010), nem para estabelecer, como missão precípua, um campo fértil para insurgência de ativistas de qualquer espécie, mas simplesmente um espaço preparado para contribuir na ampliação do entendimento de mundo necessária à prática docente consciente, que consiga estabelecer relações de troca e construções coletivas com qualquer que seja a realidade encontrada no contexto escolar, tendo sempre como foco a cultura da paz, ainda que, no seu processo, se admitam os inevitáveis e saudáveis conflitos impostos pelas representações da diversidade presentes.

A questão passa por proporcionar ambiente em que as alteridades percebam, inclusive em suas relações históricas, os percalços engendrados para tornar aspectos das diferenças em referenciais civilizatórios hierarquizados, onde os detentores de determinadas características passam a ocupar lugares diferenciados de poder que nada tem a ver com essas características em si, mas com a construção cultural delas em torno de uma suposta superioridade que lhe é atribuída por interesses meramente políticos e econômicos.

Os desafios impostos pelas relações conhecido – vivido dos aspirantes a docentes nas instituições de nível superior para dar conta dessa formação, precisam ser explicitados, pois essa é uma questão ainda não discutida em profundidade, possivelmente, porque não se vislumbrou adequadamente a relevância de tal discussão para a formação docente.

Independente de se haver um compromisso político na universidade em torno da luta por estabelecer, através da produção do conhecimento, relações mais igualitárias dentro da sociedade a qual faz parte, as instituições não podem, arbitrariamente, desconsiderar que dentro delas há, inevitavelmente, um microcosmo da diversidade, que desenvolvem estratégias de sobrevivência e concorrência por espaços de poder.

Para internalizar o que elucidou Edvaldo Boaventura (2010), que “*o significado do lema Hominem augere, "para o aperfeiçoamento do homem", sugerida por dom Timóteo Anastácio Amoroso, é a razão de ser da UNEB*” (p. 248), esse “aperfeiçoamento” não pode ser considerado apenas em termos de conteúdos técnicos, melhorando os processos mecânicos ou tecnológicos propostos para o desempenho profissional voltado ao mercado, mas como um objetivo de melhoramento das relações humanas, que poderão melhorar a atuação profissional em favor também do mercado, mas, sobretudo, a favor da vida em paz compartilhada e em pé de igualdade, o que a técnica por si só não dá conta.

2.4. Aspectos legais e as dinâmicas institucionais observadas

A incursão no campo desta pesquisa demonstrou que ainda se precisa superar a distância entre teoria e prática também na dinâmica da universidade. Inicialmente, é preciso registrar que para além da legítima e legal burocracia para se conseguir as autorizações previstas para começar o trabalho de campo, houve um movimento de resistência quando se expôs que seria a própria UNEB espaço para observação e seus cursos comporiam o objeto de investigação.

As reticências para a realização do trabalho, sobretudo em um dos Colegiados de curso, onde as conversas para negociação de espaço para visitar a sala nos momentos de aula, ou mesmo ter acesso aos documentos públicos do curso, foram sempre tensas e recheadas de autoritarismo por parte da coordenação desse colegiado, a ponto de se

dizer repetidas vezes que “a colaboração ali era uma prerrogativa e que a negativa poderia ser dada”, como se isso precisasse ser ratificado para delimitar os lugares. Percebeu-se que, pelo menos a partir das respostas obtidas da gestão do colegiado e de um dos docentes, a abertura ao novo não se constitui em um processo bem assimilado por essas pessoas que detém um lugar de poder na instituição.

A estada no campo para coletar dados no curso de Letras foi um tanto inquietante, pois além dos óbices, apresentado em forma de “aconselhamento” que se tentou induzir sobre a pertinência do objeto de estudo naquele espaço. Se podem-se levar a termo os estudos de Pierre Weil e Roland Tampakov (2001), onde eles afirmam que “o corpo fala”²², sentia-se sempre no ambiente certo desconforto ou descontentamento pela presença do pesquisador, como numa tentativa de desestimular o empreendimento do qual se estava imbuído.

Certamente, tais atitudes devem ser compreendidas na sua esfera mais particular, das ações que podem ser atribuídas às pessoas, enquanto exercício de suas individualidades. Entretanto, deve-se também, ao isentar a UNEB de determinações expressas e orgânicas para que as relações se estabeleçam em atos de cerceamentos, não se pode, por sua vez, excluir do debate que tais práticas façam parte de sua estrutura, já que são exercidas por seus representantes oficiais, independente de não serem autorizados a fazê-las, pois os mesmos atuam em nome da instituição em suas funções regulares.

Assim, mesmo não se podendo afirmar que a situação de exercício do poder seja, objetivamente, uma norma institucional, houve o exercício dele por pessoas que utilizaram a representação da instituição. Portanto, para aqueles que não tivessem contato com outros espaços institucionais da UNEB, a ponto de conseguir perceber as diferentes formas de exercício do poder, poderia muito bem afirmar que essa conduta representa a imagem da UNEB enquanto característica geral de gestão.

Essas posturas reforçam um poder ainda presente na sociedade brasileira, exercido em escalas menores, mas bastante eficientes para a manutenção do status quo, onde se evita qualquer ação que possa abalar a estrutura já estabelecida, mesmo que com um discurso democrático, o cerceamento de espaço e o diálogo autoritário refletem a resistência ao que se pudesse insurgir como resultante de determinados trabalhos, se

²² Obra publicada em 2001, pela Editora Vozes, onde seus autores, Pierre Weil e Roland Tampakov, apresentam didaticamente como cada expressão corporal, aliada ou não a expressões faciais, pode revelar sobre os sujeitos, nas diversas situações de comunicação, o estado emocional do momento, predisposição para certos diálogos ou resistência para outros.

dando conta, ou não, que “*uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder*” (FOUCAULT, 2010, p. 231).

Optou-se por não levantar questionamentos mais incisivos sobre as condutas de distanciamento e de negativas, para não inviabilizar a outra parte da coleta de dados, e a mais importante, que se constituiu das entrevistas com os discentes.

Essa sociabilidade – pode-se demarcar assim a partir de Simmel (SILVA, 2011), pois houve certo tempo de convivência até que se chegasse à determinação final das negativas –, foi permeada de uma relação onde se percebia o medo mútuo, de um lado que alguma revelação incômoda estivesse premente e pudesse de alguma forma desestabilizar o que estava estruturado, de outro que o espaço fosse cerceado com alguma acusação infundada de desrespeito às “autoridades” acadêmicas instituídas.

Outro ponto, é que a forma impositiva dos discursos demonstra, se descartadas as hipóteses da falta de empatia pelo pesquisador ou o medo da autoexposição, que há uma possível dinâmica de relações nesse espaço, também com os alunos, menos democrática do que o desejável. Daí se depreende que há um tipo de sociabilidade sustentada na rigidez das relações, com base na observância dos lugares ocupados por alguns de seus profissionais em relação aos demais sujeitos, o que não favorece a construção de um espaço propício ao fomento de inovações educacionais.

Portanto, é possível falar, a partir desse primeiro enfoque, da possibilidade de haver no colegiado do curso de Letras uma “experiência deseducativa” (SOARES, GARRIDO e CORREIA, 2016) vivenciada por quem depende das suas decisões, já que o argumento das negativas se constituía, tão somente, na explicitação do poder de dizer sim ou não, detido pelas pessoas em seus lugares privilegiados. Registre-se que o argumento dessa prerrogativa dos profissionais também foi utilizado no colegiado do curso de História e pelo professor da disciplina escolhida, entretanto, não se levou a termo na concessão da entrevista ou na visita em sala para observação das aulas.

No curso de História também houve tensões geradas pela presença do pesquisador no seu espaço que pretendia compreender questões relacionadas à universidade, contudo, as posturas do colegiado e do professor podem ser mais compreendidas como movimentos de desconfiança e autopreservação, bastante compreensíveis quando se sente alvo de alguma coisa, ainda que não se saiba ao certo do que.

Havia sempre por parte do professor, a pretexto de uma relação ética com os discentes, a determinação dos momentos nos quais o pesquisador poderia ou não estar presente na sala de aula. Deve-se acentuar que esses possíveis sentimentos de desconfiança não implicaram numa tentativa nítida de inviabilização do trabalho e, portanto, não se constituíram atos de cerceamento, sem descartar o exercício do poder que, de alguma forma, limitou o alcance das observações em sala de aula.

Não houve resistências que mereçam maiores apontamentos no Departamento de Educação, sobretudo por parte da professora da disciplina escolhida que franqueou de pronto o espaço para observação. Entretanto, foi preferível uniformizar os momentos de presença na sala com o objetivo de horizontalizar também as análises a partir dos mesmos parâmetros metodológicos no tratamento dos dados.

Trazer essas informações sobre os percalços enfrentados para a realização da pesquisa no espaço da UNEB ao se tratar da formação docente universitária é muito pertinente para que se levantem alguns pontos importantes, julgados necessários para a realização de uma formação relevante no ensino superior.

Em tese, a universidade ao formar futuros trabalhadores docentes, precisa levar em consideração o que ocorre também fora dela, uma realidade inescapável, onde a simples transmissão de conteúdos perde espaço para os conflitos gerados a partir das relações estabelecidas dentro das escolas.

Um dos documentos que serão apreciados é um projeto pedagógico construído pelo colegiado de administração, mas que congregou os cursos do Departamento de Ciências Humanas – DCH I²³. Esse plano contém informações a respeito das estruturas físicas, apresentando fotos e plantas baixas, recursos materiais e humanos disponíveis no DCH, acervo da biblioteca, políticas de valorização profissional e suas categorias, relação de professores, suas respectivas disciplinas (conceituadas como componente curricular), com situação de carga horária e formação dos mesmos. Dá tratamento especial ao detalhamento da criação, concepção e estrutura do curso de Administração, finalizando com os Currículos Lattes dos docentes cadastrados.

A partir da análise inicial do projeto pedagógico, percebe-se que sua elaboração levou em conta a realidade externa à universidade.

²³ Esse documento reflete apenas a realidade do Departamento de Ciências Humanas do Campus I da UNEB, com espaço privilegiado para o curso de Administração, não sendo extensivo aos demais departamentos existentes no campus I da UNEB. Entretanto, ao contemplar os cursos de História e Letras, suas informações são pertinentes à pesquisa enquanto recorte do campo.

De acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Região Metropolitana de Salvador (RMS) possui um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,759 (2010), sendo Salvador a cidade com maior influência na economia baiana, está na 383ª posição no ranking nacional de IDH. Entretanto, há um elevado índice de desigualdade social: 60% da população recebe entre um e cinco salários mínimos e a taxa de analfabetismo é de 10,7%. Ainda segundo o PNUD, se a Região Metropolitana de Salvador fosse um país, teria a segunda pior distribuição de renda do planeta, ficando atrás somente do país africano Namíbia, pelo índice de Gini, que mede essa desigualdade. É nesse contexto de muitos contrastes e desigualdades que o Departamento de Ciências Humanas - Campus I da UNEB através dos cursos de Administração (reconhecido pelo Dec. Est. nº 9.208 do DOE de 04.11.2004), Ciências Contábeis (reconhecido pela Portaria Ministerial nº 509/1989 do DOE de 25.09.1989), Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas (processo de renovação de reconhecimento em tramitação no CEE), Direito (reconhecido pelo Dec. Est. nº 13.747 do DOE de 10 e 11.03.2012), Turismo e Hotelaria (reconhecido pelo Dec. Est. nº 10.028 do DOE de 15.06.2006), Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (reconhecido pelo Dec. Est. nº 12.854 do DOE de 12.05.2011), Letras - Língua Inglesa e Literaturas (reconhecido pelo Dec. Est. nº 12.647 do DOE de 25.02.2011), Letras - Língua Espanhola e Literaturas (reconhecido pelo Dec. Est. nº 12.663 do DOE de 03.03.2011) e História (autorizado pela Resolução CONSU nº 1.002 do DOE de 15.08.2013), esses cursos têm buscado contribuir para a melhoria dos baixos indicadores sociais dessa região (UNEB, Colegiado de Administração, 2014, p.03).

Nota-se, por outro lado, que a preocupação se restringe a questão da desigualdade econômica, não há no decorrer do documento alusão a componentes culturais considerados relevantes enquanto meta, estratégia de gestão, ou missão institucional. Possivelmente, o foco privilegiado ao curso de Administração e também por ter sido um instrumento construído pelo seu colegiado, as preocupações se limitaram em proposições de cunho técnico, visivelmente com preocupação com resultados de avaliações externas sobre a qualidade dos cursos, tendo como elemento fundamental a demonstração de conhecimentos teóricos por parte dos seus discentes.

A preocupação se encontra focada em atender ao mercado e aos organismos de avaliação. A promoção à diversidade, a partir do plano diretor analisado, não está posta no rol das práticas educativas propostas no documento. É verdade que há, dentro de um ou outro componente curricular, conteúdos que por suas naturezas fazem emergir a questão da diversidade, mas isso não indica que isso faça parte da gestão ordinária dos processos educativos, enquanto política oficial estabelecida na UNEB.

Cabe aqui trazer uma das tantas indagações postas por pensadores da educação: *“o que têm feito essas reformas e reorientações curriculares para fazer o caminho de*

volta às experiências e suas indagações desafiantes e desestabilizadoras que mestres, alunos e seus coletivos levam às escolas?” (ARROYO, 2011, p. 128). Há uma limitação dentro das disciplinas diversas (no caso analisado, dos componentes curriculares), não suporta a complexidade das experiências levadas a esses futuros profissionais pelos alunos que estarão sob suas responsabilidades.

O projeto pedagógico citado acima é derivado de outros documentos gerais da UNEB. Por isso faz-se necessário partir para sua análise. Far-se-á um esforço para identificar nesses documentos elementos que possam demonstrar que a UNEB apresenta uma política definida pensando na diversidade enquanto elemento norteador de suas práticas educativas.

Um desses documentos analisados é o Regimento Geral da UNEB, aprovado pela Resolução CONSU nº 864/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011), homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012). Nele tem-se que “**Art. 4º.** *O presente Regimento Geral tem por objetivo disciplinar a organização e funcionamento comum dos diversos órgãos, serviços e atividades desta Universidade*” (Regimento geral UNEB, 2012: 07).

O Estatuto da UNEB, aprovado pela Resolução CONSU nº 863/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011), homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012), é outro documento que tem caráter de orientação geral, menos abrangente, derivado do Regimento Geral, também se destina a normatizar as atividades acadêmicas em suas instâncias. Por uma questão de lógica, os dois apresentam escritas exatamente iguais nos assuntos da mesma natureza, contudo, o conjunto de cada documento com suas especificidades se complementam para dar unidade aos procedimentos da instituição.

Ou seja, esses documentos, mais que os outros, são a representação irrefutável do que se construiu, em tese, coletivamente, a partir do Conselho Universitário – CONSU, para orientar a gestão da UNEB, oficialmente, em seus mais variados aspectos. Deles emanam as orientações gerais para a elaboração dos demais documentos provenientes das diversas instâncias nele reconhecidas.

Para selecionar o que se busca nos documentos que norteiam práticas pedagógicas de uma instituição com maior eficiência, precisa-se identificar previamente onde possivelmente se encontrarão os elementos que apontem para os pontos relevantes a serem observados. Considere-se que “*a primeira condição para o planejamento são*

convicções seguras sobre a direção que queremos dar ao processo educativo na nossa sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 226).

Partindo desse pressuposto, as convicções em documentos dessa natureza se encontram, invariavelmente, na descrição de sua missão, nas finalidades estabelecidas, concepções, objetivos, princípios e diretrizes. Tudo mais deve refletir esses itens anteriores.

Atentou-se, na pré-análise desses dois textos, para uma ou outra variação, não para buscar contradições, mas que compusessem sua complementaridade, que têm o Regimento Geral e o Estatuto da UNEB, podendo ser eles entendidos juntos como o corpo normativo mais importante da instituição, configurando-se em ponto de partida para quaisquer outras construções que se dirijam aos discentes, pensando em proposições de práticas educativas.

Essa escolha, por tomar como referências principais os dois documentos mais importantes que orientam a instituição, deu-se por dois motivos: o primeiro porque não se pretendia escrutinar amiúde a relação entre os diversos textos institucionais internos que de alguma forma orientam o fazer pedagógico na UNEB, objetivando apontar inconsistências ou desalinhamentos, isso seria objeto para uma tese específica; o segundo, porque se entendeu que para identificar qual seria a posição oficial da UNEB, em seu conjunto, quando tratada a relação com a diversidade e as práticas educativas formais que levassem em consideração os seus discentes, os outros documentos não se apresentam tão representativos ao se fazer referência à instituição como um todo. Eles são derivados dos documentos principais.

Assim, a relação entre das determinações legais da UNEB e o seu cotidiano, são postas a partir da descrição dos dados coletados em campo e das observações nos diversos contextos. Certamente, o cumprimento parcial ou total do Regimento Geral e do Estatuto da UNEB, no que concerne as suas orientações, emergiram das vozes que dão vida ao seu cotidiano. Os documentos oficiais podem balizar um procedimento, mas a execução dele depende, necessariamente, do movimento humano, com suas implicações, nos mais variados campos de compreensão, que determinam as sociabilidades, convergentes, divergentes ou ambíguas em relação aos textos oficiais. E é disso que se está tratando.

Isso não significa que se desprezou a utilização de documentos derivados dos gerais, a exemplo das matrizes curriculares e projetos pedagógicos, mas estes representam um pequeno recorte dirigido ao que interessava para a análise dos dados de

campo, não para o exercício de confrontação documental interinstitucional, mas na sua relação com a dinâmica observada em cada um dos cursos observados, a partir das vozes dos sujeitos que expressam com maior precisão a medida experimentada por eles entre os aspectos formais e práticos da formação universitária.

Serão destacados trechos dos documentos, onde se entendeu que havia abordado em seus textos, elementos explícitos consoantes com a previsão pedagógica de ações concretas que favorecem o trabalho com a diversidade. Buscou-se também encontrar onde se poderia caracterizar como parâmetro a consideração de informações referentes aos discentes para a definição das proposições.

Observar-se-á, então, os trechos considerados relevantes para a presente tese, retirados a partir dos itens descritos nos diversos documentos coletados, objetivando identificar e refletir sobre os aspectos formais da educação ofertada, tomando os registros nos seus documentos oficiais e sua relação com a realidade observada no campo.

Esses recortes implicam no cumprimento de parte do objetivo geral da pesquisa que é: descrever em que medida a UNEB, com suas práticas educativas, contribui para a formação de professores numa perspectiva de escola laica. Tendo que a laicidade *“oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana”* (FISCHMANN, 2012, p. 16).

Procurou-se, assim, encontrar os elementos que fizessem alusão à diversidade e pluralidade presentes nos documentos oficiais em comento, onde de forma inequívoca houvesse orientação institucional para um fazer pedagógico nessa direção.

Art. 3º. As atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão têm por objetivo, a formação do homem como ser integral e o desenvolvimento sócio-econômico, político, étnico-cultural, artístico e literário da região e do país, com vistas à: I - produção crítica do conhecimento científico, econômico, tecnológico, político, étnico-cultural, artístico e literário, para promover o acesso, difusão e socialização do saber (Regimento geral UNEB, 2012: 06-07).

Art. 144. A pesquisa e a inovação têm com objetivo a produção do conhecimento científico, tecnológico, étnico-cultural, artístico e literário necessários à melhoria da qualidade de vida e ao desenvolvimento humano, considerando também as características e demandas dos grupos sociais, culturais e os anseios regionais (Regimento geral UNEB, 2012: 65).

Art. 155. A Assistência Estudantil será entendida como: I - política universitária direcionada ao estudante da UNEB; VI - manutenção e ampliação de programas de ações afirmativas (Regimento geral UNEB, 2012: 68).

Art. 96. O Núcleo de Estudos Estrangeiros (NEE) é Órgão Suplementar de Natureza Interdisciplinar da Universidade, vinculados à estrutura da Reitoria/Pró-Reitoria de Extensão, tem por finalidade promover o intercâmbio científico, tecnológico, social, étnico-cultural, artístico e lingüístico, entre o Estado da Bahia e os países conveniados, por meio do Governo do Estado, Consulados e Embaixadas desses países, no Brasil, conforme Anexo II do Estatuto (Regimento geral UNEB, 2012: 54).

Art. 97. A Editora UNEB (EDUNEB) é Órgão Suplementar de Natureza Interdisciplinar da Universidade, vinculado à estrutura da Reitoria, em colaboração com a Pró-Reitoria Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG), tem por finalidade: III - manter permanente articulação com as editoras nacionais e internacionais com a finalidade de ampliar e disseminar a produção científica, tecnológica, social, étnico-cultural, artística e literária da universidade (Regimento geral UNEB, 2012: 55).

§ 2º Objetiva a Universidade do Estado da Bahia a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social - dos direitos humanos -, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público (Estatuto da UNEB, 2012: 03).

Art. 41. Os cursos de graduação terão a finalidade de habilitar à obtenção de graus acadêmicos de nível superior ou de atender às exigências da programação específica da Universidade e fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional, estando abertos, em qualquer caso, à matrícula de candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e classificados em processo seletivo. **§ 3º** Os currículos dos cursos contemplarão, obrigatoriamente, disciplinas das áreas de ciências humanas e tecnológicas, com o objetivo de ministrar e produzir conhecimentos, propiciar elementos de cultura geral e incentivo artístico, de identidade sócio-cultural, conferindo a mais ampla formação no âmbito da Universidade (Estatuto da UNEB, 2012: 25).

Art. 59. A assistência estudantil será entendida como: III - mapeamento da realidade sócio-econômica dos discentes para propor alternativas favoráveis ao processo de desenvolvimento integral (Estatuto da UNEB, 2012: 27). VI - manutenção e ampliação de programas de ações afirmativas (Estatuto da UNEB, 2012: 27).

A perspectiva que se assume nesta tese é de que a questão religiosa está, explícita ou implicitamente, com maior ou menor frequência e intensidade, em todos os parâmetros que regulam as relações humanas e em todos os campos do saber, conforme se pode verificar nos estudos de Durkheim (2009) e Wach (1990) sobre a sociologia das religiões. Por outro lado, no campo dos estudos culturais, numa abordagem antropológica, se revelam mais concretamente suas influências na regulação das microrrelações, evidenciando as contradições e conflitos que os aspectos religiosos podem gerar entre grupos e indivíduos.

Então, as unidades de registro que foram recortadas, seguiram os critérios orientados por Bardin (2009) de frequência e intensidade, na sua relação com os pressupostos teóricos que as sustentam enquanto elementos que os remetem a reflexões sobre a diversidade cultural.

Analisando os artigos dos documentos, a unidade linguística “étnico-cultural” é reafirmada enquanto componente dos objetivos a ser considerada em todas as unidades da UNEB ligadas às práticas pedagógicas, direta ou indiretamente, demonstrando o marcador de frequência. Esse binômio posto na palavra composta por aglutinação, por si só já remete ao que se justifica, mas cabe um olhar mais atento decompondo o termo.

O componente da etnicidade (étnico) ganha notoriedade a partir das lutas por igualdade de direitos entre grupos de origens étnicas diferentes, devido às espúrias relações constituídas com base nas discriminações raciais. Estudos de Munanga (2008), Fanon (2008), Moore (2010), Silva (2009), Hall (2001), etc., apontam o racismo enquanto construção cultural.

No Brasil, é na década de 70 que se começa a questionar a ideia até então prevalente de democracia racial, que naturalizava a disparidade de acesso a bens e de tratamento social, negando a relação de desigualdade com a existência do racismo na sociedade brasileira.

Os movimentos sociais aceleravam a compreensão de fundo a qual a questão racial começa. O racismo é a causa fundamental da desigualdade social no Brasil, influenciando atores sociais, nos mais variados campos de luta antirracista. Um desses campos mais importantes foi o cultural, a exemplo do bloco Ilê Aiyê que para além, mas a partir da identidade racial, passa a incorporar a “reivindicação de políticas reparatórias” (Junior, 2007), hoje nomeadas de políticas de ações afirmativas.

Portanto, a frequência com que o termo “étnico-cultural” aparece nos documentos da UNEB, remonta a uma diversidade cultural específica, sustentada na luta do povo negro por equidade dentro das políticas institucionais.

Esse não é o único elemento que leva a perceber que, ao incorporar a questão étnica ao aspecto cultural, formando o termo composto, a UNEB expõe a intencionalidade de promoção e reparação social direcionada a categorias historicamente inferiorizadas.

Os documentos normativos em análise foram construídos em 2012, portanto, dez anos depois da eleição do primeiro operário à presidência da república, Luiz Inácio da Silva, O Lula. Esse presidente abriu caminho para a convalidação, ainda que não na

proporção desejada pelos movimentos sociais afins, de reivindicações de longas datas na sociedade brasileira, vindas de vários grupos minoritários sociologicamente: LGBT, mulheres, trabalhadores rurais, sem-teto, pessoas com deficiência, indígenas e, com uma força intensa e aglutinadora, o povo negro.

No primeiro mandato de Lula se sancionou a Lei 10.639/03, modificando a legislação educacional, incluindo no currículo o estudo da história e cultura africana. No seu segundo mandato, Lula sanciona a Lei 11.645/08, que modifica a 10.639, incorporando também os estudos da história e cultura indígena. Por certo requinte histórico, essas leis ganham materialidade com a ascensão ao poder do fundador do primeiro partido ideológico²⁴ de esquerda, Partido dos Trabalhadores – PT, autorizado a funcionar livremente na década de 1980, ainda no regime militar, época da criação da UNEB.

Com a eleição da primeira mulher presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, também do PT, em 2010, as políticas de ações afirmativas continuam ganhando espaço no cenário nacional. Os documentos que regem a UNEB, atualmente, foram escritos nesse contexto histórico. Obviamente, essas diretivas não seriam desprezadas enquanto norteadoras das orientações formais das práticas pedagógicas da universidade. Corroborando com esta perspectiva analítica, encontra-se em outros trechos o termo “ações afirmativas”, fazendo a relação histórica conceitual quando se coloca o termo “étnico-cultural”.

É óbvio que, vista fora de um contexto sócio histórico, a proposição de se contemplar o termo étnico-cultural poderia ser interpretada como uma ação de caráter generalista, mas, posto adequadamente no contexto histórico, não o é. Esse termo revela a tentativa de valorização do povo da pele “morena”, como observou Boaventura, que cercava/cerca a UNEB campus I, desde os anos 80, quando então foi criada.

Se no aspecto da frequência se pode afirmar uma direção ideológica adotada pela UNEB, também enquanto critério de intensidade, tomando aspectos semânticos da língua, em que se considera “*tempo do verbo (condicional, futuro, imperativo...), advérbios de modo, adjetivos e atributos qualificativos...*” (BARDIN, 2009, p. 137), há o que se refletir quanto ao compromisso político assumido pela UNEB no artigo 41,

²⁴ Como já posto anteriormente, o primeiro partido ideológico de esquerda foi o Partido Comunista Brasileiro, criado em 1922. Contudo, o seu funcionamento foi proibido pelo regime militar, só retornando a funcionar após a fundação do Partido dos Trabalhadores – PT. Por isso, na década de 80, o PT foi o primeiro partido de esquerda a funcionar mais livremente, ressalvadas algumas limitações na liberdade de expressão ainda vigentes por conta do regime.

inciso terceiro do Estatuto, que diz que os currículos dos cursos contemplarão, obrigatoriamente, disciplinas que propiciem, dentre outros conteúdos, elementos de identidade sociocultural.

Levantar o conceito de identidade sociocultural enquanto componente curricular obrigatório em todos os cursos da graduação, é abrir um leque de possibilidades que, caso seja visto também fora de um contexto sócio-histórico, receberia avaliação de ter um caráter mais abrangente. Contudo, é pertinente indagar de qual identidade os sujeitos que propuseram a questão da identidade sociocultural, no texto normativo, estariam se referindo.

Conforme Silva (2009), a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Assim, vale buscar compreender de qual campo simbólico e de qual espaço social se estaria tratando essa identidade prevista nos documentos da UNEB.

A ausência de informações sobre elementos das condições de produção desses documentos não permite inferências conclusivas, mas, se *“uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”* (SILVA, 2009, p. 11), o contexto revela que a presença da obrigatoriedade de se propiciar elementos de identidade sociocultural está ligada à afirmação étnico-cultural, prevista nas duas leis supracitadas e na consequente ascensão das minorias históricas, favorecidas nos governos “Lula e Dilma”²⁵. A identidade da qual se refere a UNEB não parece guardar relação com o conjunto geral de seus estudantes, mas àqueles encaixados nas identidades de minorias sociológicas.

Para além desses indícios, suficientes para auferir um compromisso político nítido nos documentos da UNEB com a implementação da legislação de reparação étnico-racial, há componentes previstos no seu regimento geral que torna essa constatação irrefutável.

Art. 90. O Centro de Estudos das Populações Afro-Indígenas Americanas (CEPAIA) é Órgão Suplementar de Natureza Interdisciplinar UNEB, vinculado à estrutura da Reitoria/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) e tem como finalidade realizar estudo, pesquisa, inovação e atividades sobre as culturas que compõem o universo africano, afro-brasileiro e indígena com suas diversas etnias,

²⁵ Luis Inácio da Silva, o Lula, foi eleito para o seu primeiro mandato de presidente em 2002 e para o segundo mandato em 2006. Dilma Vana Rousseff, Dilma, foi eleita para o primeiro mandato em 2010 e para o segundo mandato em 2014, tendo sido esse mandato interrompido, em 2016, a partir de um “golpe parlamentar” (justificativa para tal perspectiva se encontra no capítulo V), imposto por forças conservadoras que se constituíram maioria no Congresso Nacional e no Senado Federal.

visando sua divulgação, reconhecimento e valorização (Regimento geral UNEB, 2012: 52).

Art. 153. A extensão será desenvolvida pelos Departamentos, Núcleos de Pesquisa e Extensão (NUPES) e, subsidiariamente, pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Órgãos Suplementares e de Apoio Acadêmico-Administrativo, atendendo às diretrizes gerais traçadas pelo CONSU, ouvido o CONSEPE. § 4º A Extensão se desenvolverá nas áreas acadêmica, educacional, socioeconômica, comunitária, cultural, artística, literária, tecnológica e ambiental, priorizando a geração de trabalho e renda, os empreendimentos solidários, as tecnologias sociais, voltadas para a diversidade de gênero, sexual e étnico-racial, povos tradicionais e do campo (Regimento geral UNEB, 2012: 67).

A existência de uma unidade específica (CEPAIA) em sua estrutura, para gerar promoção a estudos dos povos africanos e indígenas, bem como a priorização na extensão de atividades voltadas à promoção da “diversidade de gênero, sexual e étnico-racial, povos tradicionais e do campo”, não resta dúvida de quais identidades a UNEB assumiu o compromisso político de fortalecer.

Assim, é possível auferir que há amparo normativo suficiente para o debate da diversidade no espaço da UNEB, notadamente a partir de um recorte específico, mas que não exclui os demais, já que o privilégio dos grupos minoritários nas normas da UNEB se dá na observação dos privilégios concretos, vivenciados na realidade social, inclusive dentro da instituição, dos grupos hegemônicos. Os documentos norteadores das políticas gerais na UNEB estão impregnados do compromisso de fortalecer as ações afirmativas.

Meta especial – Incluir as diversidades étnicas raciais, culturais e de gênero na política universitária como exigência fundamental da contemporaneidade. Resultados esperados – 100% de professores, discentes e técnicos administrativos contemplados em pelo menos 01 atividade afirmativa (por ano) (Plano de metas UNEB, 2010-2013, p. 25).

Ao considerarmos que as ações afirmativas estão voltadas para correção e reparação de desigualdades sociais historicamente estabelecidas, é pertinente afirmar que a Uneb se configura, desde o seu nascimento institucional, como uma universidade de referência e liderança no tocante às ações afirmativas. Efetivamente, parte substantiva da população jovem do interior da Bahia não teria acesso à universidade, não fosse a presença transformadora da Universidade pública e democrática. Além desses aspectos, o abrigo institucional dado pela Uneb às demandas acadêmicas e sociais de outros grupos populacionais historicamente discriminados como, por exemplo, as mulheres e as comunidades LGBT, referendam a sua vocação fundadora para o que se nomeou, posteriormente, de Ações Afirmativas (PDI UNEB, 2013-2017, p. 27).

Nota-se um esforço importante para assegurar garantias de minorias no regramento jurídico da UNEB. Em que pese a pertinência de possíveis críticas que se direcionem a pôr em pauta um caráter universalista da instituição, não caberia entendê-las como justas. Seriam pertinentes pelo direito que todo contraditório tem de se expressar, mas não seriam justas, porque o fortalecimento de ações afirmativas não nega a universalidade da instituição, ao contrário a afirma, incluindo os que tradicionalmente sempre estiveram de fora desse espaço, tanto fisicamente quanto simbolicamente no campo discursivo.

Por outro lado, a constatação de que essas questões ainda figuram em um plano de metas recente, somando à estadia no campo da pesquisa e os dados coletados, apontam, inicialmente, para práticas educativas inclusivas e democráticas ainda em processo de adaptação aos dispositivos normativos gerais da instituição, quer sejam pelas dinâmicas cotidianas percebidas, pela limitação em favorecer a realização da pesquisa, ou mesmo pela tentativa de desqualificação quanto à pertinência do objeto pesquisado, por parte de alguns componentes da gestão, em especial no colegiado do curso de Letras.

Ainda não é possível concluir aqui sobre qual formação para diversidade está posta para os futuros docentes nas práticas educativas da UNEB, mas já se começa a perceber pistas importantes, as quais serão dissecadas nas discussões seguintes.

2.5. As disciplinas nos currículos dos cursos de Letras, História e Pedagogia: uma análise dos conteúdos propostos nos cursos da UNEB que fazem alusão à Lei 10.639 e à diversidade

Antes de entrar especificamente nas disciplinas, é preciso identificar a origem e responsabilidade pela sua construção. A delineação de competências administrativas e gerenciais aponta para a relação democrática evidente na UNEB, onde a autonomia é concedida aos departamentos e colegiados para definirem suas propostas pedagógicas.

Conforme previsto no Estatuto da UNEB:

Art. 22. Compete ao Colegiado de Curso: I - elaborar o projeto pedagógico do curso; II - orientar, coordenar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas, bem como, propor e recomendar modificações nas diretrizes gerais dos programas didáticos do curso [...]

Art. 27. Compete ao Departamento: [...] IV - aprovar os planos de ensino das disciplinas, atendidas as diretrizes fixadas pelos Colegiados de Curso (Estatuto da UNEB, 2012, pp. 17, 19).

Portanto, a origem na construção dessas propostas se encontra nos colegiados de curso. Essas propostas devem passar pelo aval dos departamentos. Há, portanto, uma co-responsabilidade entre essas duas unidades administrativas que, em tese, garantem que os dispostos nos documentos gerais de orientação serão contemplados.

Admitidas as peculiaridades indispensáveis de cada formação acadêmica ofertada, ao definir quais elementos se estava procurando nas matrizes, foram estabelecidos os pontos de convergência, tomando as orientações previstas nos dispositivos legais da universidade, para a elaboração dos projetos pedagógicos de cada curso.

Portanto, as especificidades não são vistas como justificativa para se eximir da obrigação de “*propiciar elementos de cultura geral e incentivo artístico, de identidade sociocultural, conferindo a mais ampla formação no âmbito da Universidade*”. Esses elementos guardam relação com a discussão sobre a diversidade e a lei 10.639.

Partiu-se para a identificação, nas matrizes curriculares dos cursos de História, Letras e Pedagogia, das disciplinas que trouxessem a discussão sobre a diversidade e/ou contemplassem a lei 10.639. Por uma questão didática, decidiu-se fazer essa análise considerando as matrizes curriculares uma por vez, apresentando as possibilidades compreendidas em cada curso, separadamente.

Após esse tratamento particularizado, desenvolver-se-ão considerações levando em conta os elementos observados em cada curso. Com isso, pode-se refletir também sobre a variedade de proposições encontradas nas formulações dos projetos pedagógicos para contemplar as orientações do regimento geral e do estatuto da instituição.

Tendo em vista o tripé composto por ensino-pesquisa-extensão, reconhecido como função articulada primordial da universidade, esses aspectos presentes nos documentos que compõem um conjunto de orientações normatizadas na UNEB, contribuíram para se refletir sobre as práticas educativas e sua relação de efetividade enquanto elementos formadores dos discentes dos cursos ora analisados, tomando o objeto da presente tese como fio condutor das observações.

Tratou-se de verificar o que se ofertava, na perspectiva formal, no ensino, tomando como parâmetro os recortes propostos na pesquisa e as condições de produção de uma proposta pedagógica, conforme propõe Libâneo (1994), pondo em foco a

concepção e a organização pedagógica pensada para a oferta do ensino, tendo a pesquisa enquanto componente indissociável das atividades de ensino e da extensão.

2.5.1. Projeto pedagógico e matriz curricular do curso de História

Em se tratando do curso de História, cabe rememorar a limitação de acesso à sua matriz curricular no seu colegiado, sendo permitido apenas olhar na tela do computador os componentes do curso. Caso a busca se resumisse a essa fonte, pouco se poderia descrever a respeito, entretanto, far-se-á aqui um exercício a partir do que se encontrou nos arquivos virtuais da UNEB, quais sejam, o projeto pedagógico do curso e sua estrutura curricular.

O curso de História da UNEB começou a ser ofertado nas cidades do interior, nas cidades de Alagoinhas e Santo Antonio de Jesus. O que começou a ser ofertado no campus I, Salvador, só deverá diplomar sua primeira turma em 2018.

Em consonância com o redimensionamento curricular das ofertas do curso de História – Licenciatura da UNEB, aprovado pelo CONSU através da Resolução nº 339/2005, estando de acordo com a incorporação das novas exigências legais, o projeto do curso de História – Licenciatura do Campus I tramitou no Departamento de Ciências Humanas e nos Conselhos Superiores da UNEB, sendo autorizada a sua criação e implantação através da Resolução/CONSU nº 1002/2013, de 14/08/13, publicada no D.O. de 15/08/2013 (Projeto pedagógico, curso de História, UNEB Campus I, 2016, p. 5).

Sua implantação, portanto, é recente e justifica que ainda não se tenha uma matriz curricular definitiva, dados os ajustes normais por que passam os cursos até assumirem uma identidade mais consolidada, mesmo admitindo que o processo de revisão é e deve ser permanente em qualquer curso, há que se ponderar que os desafios da implantação são sempre maiores e produzem muito mais incertezas.

A estrutura curricular do curso de História é apresentada como uma inovação, já que não se estabelecem disciplinas fixas. Em tese, os conteúdos disciplinares são dissolvidos nos grandes temas escolhidos dentro de cada eixo. A justificativa disso é ter um currículo mais dinâmico, que se ajusta às necessidades de cada ano letivo, para cada nova turma.

Ao descrever a relevância social do curso no seu projeto pedagógico, é indiscutível o compromisso com uma educação que se aproxime da realidade social e

contribua para a construção de novos conceitos e arranjos societários pautados no respeito aos saberes local e à diversidade. Essa concepção é marcante nos levará a reflexões futuras.

Assim, a concepção de ensino e aprendizagem que orienta a práxis formadora do curso tem como perspectiva promover a compreensão, pelos graduandos das demandas sociais das comunidades que estarão inseridos enquanto sujeitos, capacitando-os para o entendimento do processo de construção/reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, os componentes curriculares têm como princípio oferecer, aos educandos, a oportunidade de conhecer distintas concepções históricas, historiográficas e educacionais que, ao longo do tempo, vem orientando a práxis profissional do historiador. Dessa forma, a intenção é que o curso siga ampliando a sua atuação, evidenciando que o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, devem estar atreladas a construção de uma sociedade menos excludente (Projeto pedagógico, curso de História, UNEB Campus I, 2016, p. 4).

Identifica-se a pretensão de uma prática educativa formal que contempla no horizonte uma sociedade menos excludente. Nesse caminho, é possível admitir que se pretenda, formalmente, fazer erigir identidades desconsideradas no processo histórico do país. Esse movimento faz com que se possam direcionar os esforços para uma ação que Arroyo (2011) propõe de fazer “*os esquecidos reconhecidos*”. Isso quer dizer que os currículos, para se tornarem legítimos e eficazes, precisam abordar com precisão suas intencionalidades quanto à conformação da realidade dos sujeitos ao qual se destina.

Desse modo, há uma imposição ética na direção de um processo educativo que esteja conectado não apenas com terceiros, mas, sobretudo, com aqueles que serão alvos desses currículos, pois tão mais efetiva será a formação se essas histórias de vida, saberes constituídos pelos educandos, entram “*como conhecimento legítimo no ordenamento curricular que somos obrigados a seguir*” (ARROYO, 2011, p. 234). O projeto pedagógico do curso de História abre perspectivas abertas à inclusão. Demonstra uma ampla compreensão de onde se pretende chegar com o processo formal de educação nele pensado.

Dessa forma, toda e qualquer atividade, configurada neste projeto educacional, terá por base o respeito e a valorização das características próprias de cada grupo social e étnico que compõe a sociedade brasileira, bem como deve empenhar-se, no que lhe competir, para a promoção da igualdade de tratamento, oportunidade e representação entre as diferenças raciais, de gênero, etárias, de orientação sexual e de confissões religiosas (Projeto pedagógico, curso de História, UNEB Campus I, 2016, p. 55).

Outra particularidade a se observar, está na estruturação do curso de História, no campus I, que não segue o modelo disciplinar pré-definido, igual aos cursos de Letras e Pedagogia, há uma divisão do currículo em três eixos fundamentais e seus desdobramentos, denominados componentes curriculares.

Os componentes curriculares do Eixo 1 – Conhecimentos Científico-culturais articula conhecimentos específicos da área de história que norteiam a formação do profissional oportunizando a formação dos futuros profissionais que possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual; os do Eixo 2 – Formação Docente busca superar a oposição do conteudismo e pedagogismo contemplando espaços, tempo e atividades que facilitem os discentes a fazerem a transposição didática dos objetos de conhecimentos específicos em objetos de ensino; e o Eixo 3 – Atividades Complementares atenderão a Resolução nº 578/2003 que estabelece as atividades complementares para os currículos de formação de professores da UNEB, que se encontra em consonância com os MÉRITOS (p.12) do Parecer CNE/CP 028/2001 (Matriz curricular do curso de História, 2016, p. 01).

Existem, no eixo 1, componentes que refletem sobre as culturas indígena e africana, demonstrando alinhamento com os documentos gerais. No que nos interessa com em complementaridade, que é a questão do trato com a diversidade, é no eixo 2 que os contornos se apresentam mais favoráveis, por fazerem links diretos com a questão da prática pedagógica e a formação docente.

Por acerto, começou-se a entrada no campo da pesquisa coincidindo com o momento da inserção da turma no eixo 2 do currículo proposto. O componente curricular escolhido para observação foi “Cultura e o processo de ensino e aprendizagem”. Esse componente pareceu, na comparação com os outros apresentados para escolha, mais completo levando em conta que se pretendia justamente perceber esse aspecto da formação que consideraria a prática docente para após a formação universitária.

EMENTA: Aborda cultura sob enfoque interdisciplinar, estudando seus conceitos, noções e categorias. Discute cultura e contemporaneidade. Analisa interfaces cultura, democracia, cidadania e relações de poder. Reflete sobre identidade e diversidade. Estuda cultura e o processo ensino-aprendizagem, enfocando e experimentando as tendências pedagógicas contemporâneas e as práticas pedagógicas inovadoras. Promove a educação para as relações étnico-raciais e apresenta subsídios teóricos e práticos para abordagem da temática cultura no ensino de História (Projeto pedagógico, curso de História, UNEB Campus I, 2016, p. 139).

Na ementa apresentada se observa a promoção de um espaço propício à enunciação dos diversos discursos que compõem a diversidade, sendo estruturante para a prática docente, considerando os enfoques pensados para discussão, com grande potencial para ser o espaço de desconstrução de certas estruturas culturais que contribuíram para a colonização do pensamento, para o acirramento da intolerância religiosa e da discriminação racial.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Cultura na ótica de distintas áreas do conhecimento; □ Compreendendo e ressignificando conceitos, noções, categorias e representações sobre cultura; □ Tópicos especiais de Cultura e contemporaneidade; □ Interfaces cultura e as relações de poder: democracia e sociedade; □ Indústria cultural / cultura de massa, cultura popular, cultura tradicional; □ Cidadania, cidadania ativa, cidadania terrestre, cidadania planetária; □ Dilemas e desafios de educar para a cidadania no cenário da pós modernidade; □ Diversidade cultural, interculturalidade e multiculturalismo crítico; □ Identidades, territorialidade e pertencimento; □ Pluralidade e riqueza artística - cultural nacional; □ Pluralidade e riqueza artística - cultural regional; □ Tópicos especiais e avançados de Educação e Contemporaneidade; □ Formação docente para o ensino na e da diversidade; □ Análise dos discursos pedagógicos; □ Os sete saberes, As competências para o ensino, Os pilares da Educação, As múltiplas inteligências, O educar para o comum e Resiliência em educação; □ Os processos de ensinagem e a construção do Conhecimento; □ Metodologias ativas e a resolução de problemas; □ Aprendizagem significativa; □ Temas geradores em cultura para abordagem na educação básica: análise crítica e apontamentos práticos; □ Educação para as Relações étnico-raciais: estratégias para o enfrentamento da intolerância religiosa, sexual, étnica e seus congêneres (Projeto pedagógico, curso de História, UNEB Campus I, 2016, p. 139).

Inicialmente, pode-se ponderar que esse componente curricular tem uma estrutura pertinente para dar conta de fornecer conhecimentos necessários à prática docente para além da formação específica de história.

O conjunto de conteúdos reacionados nesse componente tem pertinência para figurar nos cursos de todas as áreas do conhecimento presentes na UNEB e em especial nos cursos de licenciatura, por ter a modalidade de licenciatura finalidade de atuação mais objetivamente ligada aos conteúdos relacionados, ou seja, necessariamente, formam para a atuação docente. A compreensão sobre a diversidade certamente qualifica não apenas a atuação de profissionais das licenciaturas, mas também a dos egressos dos cursos de bacharelados, posto que, em muitos casos, este profissional venha a trabalhar mantendo contato direto com pessoas de características e orientações diversas.

No que se refere à medicina, por exemplo, espaço de atuação profissional, fora da área das chamadas ciências exatas, em que se admite que estejam presentes os pressupostos mais duros das técnicas e metodologias científicas em suas práticas, já se aventam olhares mais amplos, quando no atendimento do ser humano que se encontra enfermo na rede hospitalar, dentro do que se compreende como medicina integrativa, que em seu conjunto implica em reconhecer que *“tais princípios têm como base de intervenção a visão holística do ser humano, focando não apenas a doença em si, mas também a mente, o corpo e o espírito”* (CHAVES e SANTOS, 2017, p. 389). Essa expansão na compreensão da dimensão humana não deve ser ignorada em qualquer que seja o curso de graduação.

Certamente, há possibilidades para complementação de conhecimentos a partir das atividades de extensão. Elas promovem experiências formativas significativas, sobretudo por se constituírem em ações que podem abarcar mais de uma turma do mesmo curso, mais de um curso do mesmo departamento e, às vezes, cursos de departamentos diferentes, promovendo o encontro de alunos com diversas orientações socioculturais.

Art. 152. A extensão será entendida como processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável com o objetivo de garantir a relação transformadora entre Universidade e Sociedade, em uma perspectiva de: I - integração entre Universidade e sociedade; V - inserção da Universidade no contexto histórico social, com a finalidade de propiciar ações acadêmicas de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e de direitos humanos (Regimento geral UNEB, 2012, p. 67).

No âmbito da extensão, os inúmeros eventos que compõem o calendário regular do curso trazem à tona temáticas que refletem as contradições da sociedade brasileira na atualidade, como o preconceito, a intolerância e a pobreza (Projeto pedagógico, curso de História, UNEB Campus I, 2016, p. 55).

Em que pesem as intencionalidades formais louváveis dessas atividades, há que se considerar não apenas os seus alcances, mas também os seus limites objetivos. Precisa-se levar em conta que elas não são obrigatórias para todo e qualquer aluno dos cursos, nem suficientes para contemplar todos os alunos de todos os departamentos, todos os cursos de um único departamento, todas as turmas de um mesmo curso e, muitas vezes, nem mesmo todos os alunos de uma mesma turma. Assim, há que se refletir sobre questões quantitativas e qualitativas das atividades de extensão.

Após essas descrições, dá para auferir que, do ponto de vista normativo, o curso de História apresenta um significativo avanço na sua concepção, ao não engessar sua estrutura curricular e proporcionar conhecimentos muito favoráveis ao fortalecimento das leis 10.639 e 11.645, expressando compromisso nítido com a discussão sobre a diversidade e fomento de uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, cumpre ressaltar que não há uma atividade específica no campo da extensão que materialize sua intenção nesse campo de conhecimento.

Há que se destacar que no curso de história do campus I, o caráter inovador, corajoso, na sua organização, visto que os não haja a mesma estrutura proposta para o mesmo curso nos outros campi da universidade. Os princípios, conteúdos e concepções, presentes nos documentos, apresentam alinhamento, ainda que parcial, com os documentos gerais da UNEB.

2.5.2. Projeto pedagógico e matriz curricular do curso de Letras

No espaço virtual da UNEB, foram encontradas informações sobre o curso de Letras, tanto do turno diurno quanto do turno noturno, então far-se-á a descrição tomando dados dos dois turnos. Decidiu-se por isso devido haver diferenças importantes entre os dados referentes aos dois turnos, de acordo com o que se tem disponível para consulta no portal virtual da instituição.

Não foi encontrado o Projeto pedagógico do curso de Letras do diurno (turno do qual são oriundos os colaboradores da pesquisa), então não há páginas para referenciar os trechos retirados²⁶. As informações de aspectos relacionados a concepção e seu ementário, do curso de letras do turno diurno, foram copiadas diretamente das páginas de acesso virtual que tratam do curso²⁷.

Diferente do curso de História, os cursos de Letras, tanto diurno quanto noturno, já são ofertados há mais tempo na UNEB. Em tese, com maior experiência na oferta e com mais elementos convergentes com os documentos gerais, quanto ao trato com

²⁶ As informações do diurno podem ser encontradas nos links: <http://www.uneb.br/salvador/dch/letras-por/o-curso/> e <http://www.uneb.br/salvador/dch/letras-por/estrutura-curricular/>.

²⁷ Quando se estiver utilizando trechos do projeto pedagógico de Letras do turno noturno, se colocará as referências completas e se indicará o turno, quando se estiver utilizando os recortes retirados do portal, sobre o curso de Letras, se identificará apenas o curso e o turno diurno, indicando que tais informações foram coletadas como já descrito.

componentes que devem privilegiar as legislações que estabelecem o ensino da história e cultura africana e indígena, além de favorecer a discussão sobre diversidade numa perspectiva mais ampla.

O Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas - Licenciatura está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 e nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002, na Resolução CNE/CES 492/2001 que institui novas diretrizes curriculares para as Licenciaturas em Letras, no Parecer CNE/CP 009/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, que reestrutura o Parecer CNE/CP 21/001 e na Resolução CONSU/UNEB no. 271/2004 (Projeto pedagógico, curso de Letras do noturno, UNEB, campus I, 2013, p. 3).

O curso de Licenciatura em Letras nomeado 402- **Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa** foi implantado no Departamento de Ciências Humanas –*Campus I* – no ano de 2004.1 (Curso de Letras do diurno, UNEB, campus I).

Contudo, aprofundando no projeto pedagógico do curso de Letras do noturno, perceberam-se alguns elementos que trazem alguns desafios a serem analisados, tanto da sua estrutura quanto da sua concepção curricular. Há relato de alto índice de evasão por conta de questões econômicas e sociais, que se somam à crítica feita por seus construtores, quanto à estrutura curricular inadequada para o público que adentrou ao curso, trabalhadores com potencial para concluir o curso adequadamente, que são afetados por suas jornadas de trabalho e defasagem de conhecimento.

Por hora, se debruçará na tarefa de descrever, a partir dos documentos acessados, os traços que são mais pertinentes ao objeto de estudo. Retomar-se-á essa discussão mais adiante.

O Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas - Licenciatura foi concebido dentro de uma perspectiva que possibilitasse a formação de profissionais capazes de refletir sobre a sua função na sociedade, com a percepção de que as relações linguísticas são também reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais (Projeto pedagógico do curso de Letras do noturno, UNEB campus I, 2013, p. 4).

No curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, o aprendizado se dá através da busca de conhecimentos científico-culturais e práticos, para contemplar os componentes específicos da área de Letras, bem como as disciplinas teóricas e práticas da área pedagógica (Curso de Letras do diurno, UNEB, campus I).

Nesses trechos acima, dos históricos dos cursos (diurno e noturno), há a demonstração inicial de que há certa preocupação, ainda que não explícita, com questões ligadas à etnicidade, quando incluem no rol de fatores implicados nas relações

linguísticas, os culturais. Contudo, só mais adiante, no projeto pedagógico do noturno, é explicitada a inclusão de um componente curricular visando dar conta das exigências previstas na lei 11.645.

Embora a lei 11.645 de 10 de março de 2008 preveja que o componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena deva ser ofertado nos Ensinos Fundamental e Médio, não estipulando a obrigatoriedade de cursos de Licenciatura de Letras – Língua Inglesa em ofertar tal componente, a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação preconiza que cursos de formação de professores no Ensino Superior contemplem questões relativas a afro-brasileiros. Portanto, em consonância também com a sugestão da PROGRAD, o supracitado componente será inserido no 8º semestre da grade do novo currículo do curso, com carga horária de 60 horas. A próxima seção apresenta o fluxograma do currículo proposto (Projeto pedagógico do curso de Letras do noturno, UNEB campus I, 2013, pp. 18-19).

Note-se que esse componente entrou no projeto pedagógico como perspectiva e com uma justificativa que apresenta lógica um tanto contraditória, já que, se há a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena nos Ensinos Fundamental e Médio, acrescentando que na lei há preferência de abordagem desses conteúdos na disciplina de literatura, seria compatível que esse componente fosse também obrigatório no curso que formará profissionais que têm, segundo a LDB, prerrogativa de trabalhar com a disciplina literatura, em especial no Ensino Médio.

O projeto revela que está em processo de mudança e que os ajustes na grade curricular serão realizados de forma gradativa, ou seja, a cada ano, ou a cada formatura, alguns elementos serão modificados até que se chegue à totalidade das proposições.

Conforme orientação da PROGRAD, esta nova grade curricular será ofertada apenas aos alunos que ingressarem na Universidade após a aprovação da mesma, e a grade já existente será gradativamente eliminada (Projeto pedagógico do curso de Letras do noturno, UNEB campus I, 2013, p. 73).

Cabe salientar que na estrutura simplificada da matriz curricular, disponibilizada pelo colegiado de Letras do diurno, como vigendo no ano de 2016, não contempla ainda esse componente curricular vislumbrado no noturno. Possivelmente, por não ter entrado no rol de prioridades do curso. Inclusive por não se encontrar, nas descrições disponibilizadas em meio virtual, qualquer intenção de reformulação curricular pra contemplar essa perspectiva no turno diurno.

Mesmo havendo, no projeto pedagógico do noturno, o indicativo de trabalho a partir de componentes curriculares, a matriz presente no projeto pedagógico modificado, ainda conserva o termo disciplina, assim como é feito no diurno e, por isso, ao tratar das informações contidas nesses documentos, o termo também será utilizado para fazer alusão aos recortes dos conteúdos propostos para a formação no curso de Letras.

Encontraram-se, na matriz disponibilizada pelo diurno, duas disciplinas possíveis que sugeririam o trabalho com a diversidade. Uma delas é “Estudos da literatura e identidade cultural” e a outra é “diversidade linguística²⁸”. Entrementes, ao investigar a que se propunham essas disciplinas, também não foram encontrados conhecimentos ligados a questões étnico-raciais ou à diversidade cultural.

Disciplina: Literatura Brasileira e Identidade Cultural. **Ementa:** Estudo de representações de raça, gênero e classe na prosa de ficção oitocentista. Estudo das narrativas de fundação do projeto literário dos românticos e a identidade nacional. A ficção de Machado de Assis. A prosa de Lima Barreto. A produção literária modernista. O mito da nacionalidade no modernismo. A antropofagia oswaldiana.
Disciplina: Diversidade Linguística. **Ementa:** Língua e cultura. Língua e contexto social. Variação linguística e norma. O preconceito linguístico. Estudos sociolinguísticos do português brasileiro (Curso de Letras do diurno, UNEB, campus I).

Daí, há que se reconhecer que a proposta levada a termo no curso de letras do noturno traz avanços para a discussão das relações étnico-raciais e da diversidade, não só por causa da disciplina específica, mas por incluir outras disciplinas que apontam para uma discussão com essa preocupação.

A proposta do curso de letras do noturno, a partir de sua ementa, demonstra o esforço em atender ao dispositivo legal com temas pertinentes. Na nova matriz também há outra disciplina que indicaria o trabalho com a lei 10.639: “*Estudo da Cultura e Literatura Negras: Análise crítica da literatura produzida por escritores afrodescendentes em língua inglesa – 2º semestre*” (Projeto pedagógico do curso de Letras do noturno, UNEB campus I, 2013, p. 34). Ao analisar o resumo da ementa e

²⁸ Em Diversidade Linguística, ou Sociolinguística, não trato em nenhum momento de práticas religiosas. Não é da ementa. E nem de metodologia ou conteúdos de ensino. E sim da noção de sistema linguístico heterogêneo; variação, variedade e variantes. Correlação entre variação linguística e variação extralinguística. Tipos de variação. Diversidade e sistematização: a questão da norma. Hiper e hipocorreção. Variedade e ensino do português; preconceito linguístico. A pesquisa sociolinguística. Em suma, é um curso sobre língua / português brasileiro (resposta enviada por e-mail ao pesquisador pelo titular da disciplina no curso de Letras do diurno).

suas indicações bibliográficas, vê-se que se trata de uma disciplina cuja crítica é genérica e ao mesmo tempo descolada da realidade brasileira específica.

EMENTA – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: Discute a discriminação étnico-racial/educação: (re) pensando a identidade étnico-racial do (a) educador (a) e dos (as) educandos (as). Educação anti-racista: contexto escolar e prática docente. Políticas de ação afirmativa e legislação específica. Análise e produção de material didático. Valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena: desconstruindo estereótipos (Projeto pedagógico do curso de Letras do noturno, UNEB campus I, 2013, p. 68).

No caso da proposta pedagógica do noturno, não dá para afirmar que a disciplina que trataria com propriedade dos conteúdos ligados à questão étnico-racial foi implantada até o momento da realização da pesquisa, levando em consideração que se concentraram os esforços no turno diurno. Por outro lado, a sua entrada no projeto pedagógico com a afirmação de ser fruto de um ato discricionário, demonstra que essa discussão não figura como uma das prioridades do curso também no turno noturno.

Comparando as matrizes curriculares disponíveis dos três cursos, valoriza-se o fato de que foi destinada para o componente/disciplina uma carga horária mais substancial que no curso de História, 60h. Outro ponto a ser observado é que o referido componente curricular/disciplina só é trabalhado no 8º semestre, portanto, já no final do curso, em meio a preocupações com estágio e outras questões de final de curso, como a própria formatura.

O que se pode levantar como possível indagação, diante dos elementos descritos para a proposição dessa disciplina, é se haverá a garantia da qualidade na oferta de um “componente curricular” entendido como elemento opcional à formação do futuro profissional de Letras.

Partindo para a observação do que se propõe como extensão para o curso de Letras, nota-se no projeto pedagógico do noturno uma extensa exposição de motivos sobre a inviabilidade de se promover atividades acadêmico-científico culturais – AACC, que poderiam estar nesse campo da extensão, enquanto atividade aberta e ofertada fora das atividades curriculares obrigatórias em sala de aula, devido a questão da carga horária em contraponto com o perfil dos seus discentes. No diurno não foi encontrado documento que contemplasse tais atividades como parte do curso.

A obrigatoriedade das 200 horas de atividades acadêmico-científico culturais (AACC) previstas na CNE/CP 2/2002, apesar dos ganhos da

sua inclusão, torna inviável a conclusão do curso em 4 anos para a maioria dos alunos que trabalha 40 ou 44 horas por semana, uma vez que a maioria das atividades acadêmicas, como seminários, conferências e cursos são oferecidos durante o dia, quando esses alunos estão no trabalho. Apesar de o Colegiado de Letras Língua Inglesa procurar oferecer seminários e palestras no turno em que os alunos estudam, não é possível oferecer tantos eventos, uma vez que as aulas tem que ser canceladas para que aqueles aconteçam. Além disso, a resolução da UNEB que regulamenta a equivalência de horas de AACC torna ainda mais difícil a obtenção das 200 horas. Segundo a Resolução 1150/2010 CONSEPE, as horas não são contadas uma a uma. Isto que dizer, por exemplo, que se o aluno frequenta um seminário de 20 horas oferecido pela UNEB, somente a metade das horas (10 horas) será aproveitada como AACC. Assim sendo, existem muitos alunos que concluem os componentes curriculares do curso, mas não conseguem graduar, uma vez que não possuem essas 200 horas. Ainda que a Universidade tenha criado a figura do aluno com matrícula vinculante¹, ainda há alunos que não conseguem graduar no prazo de integralização, uma vez que pelo fato de a carga horária do curso ser tão grande, o Colegiado de Letras Língua Inglesa não tem como oferecer cursos de extensão que auxiliem os alunos a completar as suas horas de AACC, já que não há carga horária ociosa, e muitas vezes, salas de aula, para oferecer outras atividades complementares (Projeto pedagógico do curso de Letras do noturno, UNEB campus I, 2013, pp. 11-12).

A exposição de motivos justificou a proposição de mudança na carga horária do curso ofertado no noturno, com a diminuição da carga horária de 3.105 horas em quatro anos para uma carga horária de 2.895 horas em quatro anos e meio, acrescentando mais um semestre. Entretanto, não se estabeleceu o que seria feito para ofertar as AACC'S, ao que se pode verificar dentro do projeto pedagógico reformulado, gerando um vazio para a área da extensão na graduação do curso de Letras do campus I.

2.5.3. Projeto pedagógico e matriz curricular do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia é parte fundamental da história da UNEB, pois a faculdade de educação que lhe deu origem, já compunha o conjunto de faculdades pré-existent no momento da criação da instituição em sua modalidade multicampi.

O Departamento de Educação do Campus I é oriundo da Faculdade de Educação do Estado da Bahia, FAEEBA, criada pelo Art. 3º, da Lei Delegada 66/83 vigente até setembro de 1997. Na época, a FAEEBA era uma unidade universitária que dispunha de dois Departamentos e um Colegiado de Curso. Sob esta condição, teve autorização para o funcionamento do “Curso de Licenciatura Plena em Educação”,

habilitações Pré-escolar e Séries Iniciais, em caráter experimental, com 80 vagas. Pela Resolução CEE 1.339/84, foi aprovado o seu Regimento como Faculdade de Educação do Estado da Bahia e, em 1985, realizou o seu primeiro vestibular (Projeto Político Pedagógico, Curso de Pedagogia, 2007, p. 7).

A proposta pedagógica disponível nos arquivos digitais da UNEB é a reformulação no ano de 2007. Tal reformulação não considerou, no conjunto de legislações a serem observadas, a Lei 10.639/03, que modificou a LDB, como um marco legal a ser destacado. Assinala apenas que se considerará a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº 9.394/96), em seus diferentes artigos”. E embora se possa depreender que as modificações estivessem contempladas em seus “diferentes artigos”, a maneira genérica tratada não destaca a compreensão de que a Lei 10.639, seja um dispositivo legal a ser posto em lugar de destaque.

É certo, por sua vez, que a intencionalidade posta no documento, quando se trata do perfil profissional esperado, a partir da formação ofertada no curso de Pedagogia, remete às questões étnico-raciais e a diversidade cultural também são contempladas nas finalidades da formação.

Por isso, a presente reformulação curricular do curso de Pedagogia tornou-se uma necessidade educacional e institucional, para que este novo profissional que se pretende formar perceba a emergência social e educacional em que vivemos, tornando com isto a missão do seu curso voltada para promover o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira compromissada com o desenvolvimento da sociedade; seja um profissional formado com uma visão ampla sobre a natureza dos problemas educacionais em nível local, regional e nacional; que saiba cultivar os valores básicos que promovem a cidadania, a exemplo de: liberdade, democracia, consciência ética, responsabilidade, justiça, respeito, compromisso social, equidade, criatividade, integração e atuação plural. (Projeto Político Pedagógico, Curso de Pedagogia, 2007, p. 12).

Observa-se na PPP do curso de Pedagogia a utilização do termo “equidade”. Esse termo representa o cerne das políticas de ações afirmativas, uma vez que equidade tem um lugar de destaque quando se pensa em correção de distorções sociais, conforme assinalam diversos autores. A equidade *“é uma adaptação da norma geral a situações específicas, pois a aplicação de uma norma genérica quando empregada literalmente, sem se levar em conta as especificidades de diferentes situações, poderia produzir injustiça”* (BARROS e SOUZA, 2016, p. 12).

Portanto, ao se colocar a equidade enquanto norte de atuação profissional se está compreendendo que o curso de Pedagogia abraça a formação como espaço privilegiado

para a promoção de justiça social, levando a dedicação de movimentos desiguais para situações desiguais, cada caso sendo tratado na sua especificidade, com vistas a redução cada vez maior da distância social entre os que mais podem e os que menos podem.

Há elementos suficientes, no projeto pedagógico reformulado, que demarcam a preocupação com a diversidade na formação do pedagogo, trazendo, inclusive o aspecto religioso, presente explicitamente também no documento de história, mas totalmente ausente nos documentos do curso de Letras.

Nos princípios, há novamente alusão à questão religiosa evocando as crenças enquanto elemento importante na formação do povo brasileiro, que deve compor o conjunto das compreensões necessárias ao exercício digno da profissão.

Neste sentido, a formação do novo profissional-pedagogo do Departamento de Educação I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB justifica-se socialmente, estando também fundamentada numa concepção ampla de cultura que engloba especificidades socioeconômicas regionais, étnicas, religiosas e de gênero (Projeto Político Pedagógico, Curso de Pedagogia, 2007, p. 27).

VI – o princípio da compreensão das diferenças, formadoras da sociedade brasileira. As diferenças de etnia, gênero e classe, que dão origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças apresentam-se para a educação como um desafio o qual não podemos desconhecer-lo e ignorá-lo (Projeto Político Pedagógico, Curso de Pedagogia, 2007, p. 28).

Os objetivos vão ratificando a intencionalidade de se contemplar a diversidade para que se possa ter a formação do (a) profissional pedagogo (a), observando a diversidade cultural, quando pretende “*garantir a formação de um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural para a construção de uma sociedade justa, igualitária e ética*” (Projeto Político Pedagógico, Curso de Pedagogia, 2007: 28).

Pondo em relevo as disciplinas que favoreceriam a materialização da concepção, princípios e objetivos do curso de Pedagogia, seguindo o que se vislumbra no seu projeto político pedagógico, nota-se que há riqueza na oferta dessas possibilidades, pois não se resume a uma ou duas disciplinas, segundo sua matriz curricular, denominadas de áreas de estudo. A matriz não é dividida por eixos, mas por dimensões.

Deve-se dar alguma atenção na utilização do termo dimensão para relacionar a um campo que abriga um determinado conjunto de conhecimentos. A palavra dimensão comporta diversos significados de caráter abstrato, diferentes dos termos “eixo” ou

“componente”, que não conseguem escapar de um olhar pragmático e estritamente técnico para servir ao mesmo propósito nas propostas pedagógicas.

Dimensão pode se referir a extensão física quando se refere a espaços geográficos ou objetos, então, pode-se medir as dimensões de uma área de uma casa de uma sala, ou de um móvel. Nesse sentido, faz-se a analogia com o conhecimento matemático de medida. Nessa linha, tomando a medida na sua compreensão de parâmetro, o termo dimensão pode representar o grau de importância que se pretende relacionar a determinados elementos. Assim, é possível incorporar à palavra dimensão noções de valor ou de importância.

Outro aspecto do termo é o sentido de lugar ocupado. Na ficção científica, conjectura-se a possibilidade de existir uma quarta dimensão, um lugar de existência não alcançado pela percepção física humana, mas coexistente. Nesse sentido, o pensamento humano, ou seu espírito, pode se transportar para outros lugares que não sejam necessariamente físicos. Com isso, o termo dimensão também ganha um componente classificatório, demarcador de lugar, ou seja, onde se situa cada compreensão.

Portanto, se consideradas as perspectivas de importância e lugar agregadas, o termo dimensão representa, quando utilizado para determinar um conjunto de conhecimentos, o lugar e a importância que cada discussão possui em cada contexto. A amplitude desse termo e a sua força conceitual demarcam uma preocupação especial aos sentidos, mais que à técnica, o que revela seu caráter essencialmente humanista na proposta elaborada no curso de Pedagogia.

As áreas de estudos onde se localizaram a possibilidade de trabalho com a Lei 10.639 e voltadas para a diversidade cultural, estão presentes no primeiro semestre, na dimensão “Fundamentação do Trabalho Pedagógico”; no segundo semestre²⁹, na dimensão “Fundamentação da Pesquisa e do Trabalho Pedagógico”; no terceiro semestre, na dimensão “Educação, Organização e Práticas Pedagógicas”; no sexto semestres na matriz atual e no oitavo semestre na matriz proposta em 2007, na dimensão “Gestão e Avaliação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”. Há uma área de estudo em cada uma dessas dimensões.

²⁹ A área de estudo, História e Cultura Indígena, presente na matriz curricular atualizada, não constava enquanto área de estudo regular e obrigatória. Figurava nas atividades de extensão, como seminário. O óbvio é que isso tenha ocorrido porque o documento foi elaborado no ano de 2007, e a Lei 11.645 foi sancionada no ano de 2008.

Área de estudo: **ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO, 60h. Ementa:** A construção do saber antropológico. A diversidade cultural: etnocentrismo e relativização. Perspectivas teóricas, prática etnográfica e método comparativo. O conceito de cultura como elemento estruturador do conhecimento antropológico. Educação como mecanismo de reprodução cultural. Universos simbólicos, a diversidade dos saberes e suas formas de transmissão. A etnografia do universo educacional. Construção da sociedade brasileira e a assimetria da diversidade. Antropologia da infância e horizontes de uma educação para um humanismo plural. Área de estudo: **HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, 60h. Ementa:** Estrutura político-econômica e social da África pré-colonial: povos e línguas; pré-história da África; história dos povos africanos; formas de governo; estrutura político-social; vida econômica; as religiões; o legado africano. Descendentes de africanos no Brasil: o tráfico e a resistência na África e no Brasil; o sincretismo cultural e linguístico africano na escravidão; o legado da Lei Áurea; as contribuições no âmbito econômico, político e social dos descendentes de africano para a nação brasileira. Área de estudo: **HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS, 60h. Ementa:** Fundamentos antropológicos sobre a pluralidade cultural. Panorama da diversidade étnico-cultural das populações pré-colombianas. História das relações inter-étnicas no Brasil pós-colonial. Os movimentos de revolta e resistência indígena. Diversidade cultural e linguística dos povos indígenas no Brasil contemporâneo. Invisibilidade histórica dos índios no Nordeste e protagonismo político contemporâneo. Os povos indígenas e a educação. Área de estudo: **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 60h. Ementa:** O Brasil, como país pluricultural; o contexto social e a discriminação racial. A identidade cultural nacional. Identidade e etnia. Valores culturais, linguagem e afirmação sócio-existencial na visão dos PCN. O direito à diferença: Lei 10639/2003 e a Lei 11.645/2008. A escola e a reprodução das desigualdades (Projeto Político Pedagógico, Curso de Pedagogia, 2007, pp. 81, 102, 223, 224, 228).

No quesito ensino, o esforço para uma formação sólida na questão das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia é evidente, considerando o volume de atividades regulares previstas para tratar de questões relacionadas à diversidade e, sobretudo, da história e cultura africana e indígena.

Para a extensão, a proposta do curso de Pedagogia estabelece seminários temáticos, com carga horária menor que as disciplinas regulares, 30h. Dentro do que se propôs a analisar na tese, encontrou-se apenas um seminário que propõe a discussão direta das relações étnico-raciais.

SEMINÁRIOS TEMÁTICOS DE EDUCAÇÃO I (3ª SEMESTRE): DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO, 30h. Ementa: Raça, aspectos conceituais e históricos. Raça, identidade e diversidade: a construção social do racismo. Determinantes do racismo no Brasil. Etnia, aspectos conceituais e

históricos. Discriminação e desigualdade étnico-racial no sistema educacional brasileiro. Estratégias de combate à discriminação e ao racismo na educação³⁰.

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia é enfática, em toda sua estrutura, na promoção de discussões que favorecem a implementação da lei 10.639 e a diversidade cultural tendo esse ponto de corte como referência. Há o alinhamento total com o regimento geral e o estatuto da UNEB, podendo-se afirmar que a proposta do curso é a que pode ser considerada como a concretização formal mais inequívoca dos pressupostos anunciados nos documentos gerais.

2.6. Considerações sobre a formação oficial proposta para os docentes dos Cursos de História, Letras e Pedagogia, partir dos documentos oficiais da UNEB

Para a realização das descrições anteriores dos documentos, foram consideradas regras básicas previstas na análise de conteúdo, quais sejam as de representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2009).

Superada a pré-análise dos textos pertinentes, a partir da leitura flutuante e escolha dos documentos, foi feita, inicialmente, a exploração dos conteúdos presentes nos documentos, procedeu-se aos seus recortes, tomando por critério a presença de elementos correlatos que demonstrassem alinhamento nas proposições de atividades pedagógicas. Esses documentos deveriam apresentar, com base no objeto de estudo, aderência à implementação da Lei 10.639 e abertura à promoção de trabalhos que promovessem discussões sobre a diversidade cultural.

Alinhamento, aderência e abertura estão relacionados à categoria maior de resistência. Obviamente, se os documentos obedecem à regra de homogeneidade, tendo que todos tratam das determinações do que ofertar, enquanto formação para os cursos das diversas graduações, deveriam, por questões lógicas, apresentar alinhamento, sendo possível, ao analisar qualquer um individualmente, perceber os mesmos elementos de convicções, conforme assinala Libâneo (2004), em suas proposições.

³⁰ Esses dados não contam no Projeto Político Pedagógico de 2007 e foram coletadas no sítio virtual <https://portal.uneb.br/salvador/cursos/pedagogia/>.

Esse alinhamento pode ser submetido igualmente ao critério de aderência. A aderência pode se configurar total ou parcial. Observados contornos sociolinguísticos que a categoria aderência pode assumir, procedendo a classificações do conteúdo recortado por intensidade semântica, totalmente ou parcialmente, é possível identificar, a partir das proposições, onde e em que os documentos são mais ou menos alinhados e, portanto, mais ou menos aderentes ao que se buscou identificar neles.

A aderência também tem relação direta com a abertura ao tema pré-definido a ser observado nos documentos. A aderência por alinhamento documental demonstra o quanto há de consenso na formulação das propostas pedagógicas. Entretanto, de acordo com o constatado quanto a aderência, na perspectiva da abertura para o tema, pode-se verificar uma relação de hierarquização mais flexível entre os documentos analisados na UNEB.

Isso quer dizer, inclusive, que uma proposta pedagógica de colegiado pode apresentar até maior abertura a um tema específico do que o previsto nos documentos mais gerais da instituição. Pode demonstrar, em suas proposições, espaço mais amplo que o imposto por força regimental, para ofertar atividades que ratifiquem um determinado tema.

Desse modo, os parâmetros de abertura, alinhamento e aderência podem demonstrar maior ou menor resistência intrainstitucional, em seus aspectos formais, diante de temas específicos, no caso, a implementação da Lei 10.639 e a discussão sobre a diversidade. Se atentar-se que os currículos não são fruto de outra coisa, senão da criatividade humana eivada de intencionalidades, cumpre admitir na UNEB, a partir do que se percebeu de abertura, alinhamento e aderência, campos estabelecidos de tensão, validando mais ou menos os aspectos aqui tratados.

Não se está tratando de se estabelecer um modelo único de currículo, desconsiderando ou atentando contra a autonomia assegurada para os espaços gerenciais, mas de um movimento pedagógico que tem a ver com os compromissos institucionais basilares na oferta do ensino superior pela UNEB, com contornos históricos bem definidos desde a sua fundação, de compromisso com a reparação das desigualdades sociais e o respeito à diversidade de pensamento e de culturas.

O currículo é, inevitavelmente, um espaço onde se afirmam posições ideológicas (ARROYO, 2011), se elas são inclusivas ou excludentes, é uma das máximas a serem postas à reflexão quando se constroem as propostas educacionais. Essa provocação ética de Paulo Freire ainda é válida e merece ser constantemente revisitada. O que se está

construindo enquanto modelo societário via educação, deve ser expresso na construção de cada proposta que pretende auxiliar no processo formativo de discentes. Assim, também nos currículos dos cursos de nível superior, há que se demonstrarem elementos mais comprometidos com os sujeitos do que com as demandas técnicas e mercadológicas.

O mínimo que se pode esperar dos currículos é [...] que mostrem e explicitem os densos significados éticos, positivos das resistências sociais, políticas, culturais desses coletivos. A diversidade de fronteiras de suas ações coletivas. Currículos que mostrem em suas autorias como sujeitos políticos, éticos, culturais. Até como sujeitos pedagógicos autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados (ARROYO, 2011, pp. 66-67).

Para concluir essa introdução metodológica, cumpre expor como as análises dos documentos mencionados contribuem para a identificação de algum tipo de sociabilidade presente nas relações dos discentes, tendo em vista seus saberes oriundos da experiência humana pessoal em contato com as atividades formais curriculares, previstas nos documentos da UNEB.

Tomando apenas os aspectos formais descritos nos projetos pedagógicos e a importância do currículo para a formação dos sujeitos, é possível conjecturar a respeito de uma dinâmica que se apresentaria mais ou menos flexível, mais ou menos tensa, mais ou menos prazerosa, mais ou menos reflexiva, mais ou menos produtiva.

Obviamente, tais medidas, partindo de uma única fonte, não conseguem ser explicitadas com total segurança, pois não que ser consideradas os binômios relacionais discentes – discentes; docentes – discentes; docentes – gestão; discentes – gestão. A transparência das relações postas nesses binômios, para que se possa dizer de uma ou outra sociabilidade. Sem informações precisas desses contextos, não é alcançável uma interpretação mais sólida só com a análise dos conteúdos postos nos documentos coletados.

Por outro lado, em perspectiva, é factível aventar, por exemplo, que dificilmente um estudante negro se sentirá contemplado em um processo formativo que não favoreça a discussão em profundidade das relações étnico-raciais, ou que a trate com descompromisso; se ele for um discente religioso, mas não lhe seja franqueado espaço para reflexão dessa dimensão humana, enquanto princípio formador de cultura e personalidade, a sua estadia na universidade não terá contribuído positivamente para sua formação.

Esse aspecto formal que compõe o conjunto importante das práticas educativas da universidade e promove um contexto relacional, nem sempre é considerado adequadamente. Quando o currículo não incorpora a realidade de seus discentes, dificilmente produzirá em sua materialização formação significativa. *“Volta a pergunta: se esses saberes são tão marcantes, como ignorá-los se somos profissionais do saber, da sua significação e do seu papel formador?”* (ARROYO, 2011, p. 97).

Não seria o caso de personificar as ações como se fosse ofertar uma formação diferente para cada indivíduo, mas de se indagar quais são as prioridades consideradas quando se estão construindo os projetos pedagógicos.

Nesse entendimento, onde os saberes discentes e docentes são postos de lado, os documentos que regem os procedimentos para o fazer pedagógico se resumem a corpos escritos instituídos, que pretendem ser incorporados por aqueles a que se destinam e pressupõe-se sua obediência natural, contudo, não atingem o nível de normas que *“implicariam a vontade de evitar certas situações e de corrigi-las quando se produzissem”* (LIVET, 2009, p. 89). É preciso reconhecimento dessas normas pelos que a elas estão submetidos, que implica não só em ter consciência de sua existência, mas também de legitimá-las na sua prática cotidiana, para que elas possam exercer suas funções sem geração de maiores conflitos.

Após a análise dos documentos, pode-se fazer um comparativo entre os três cursos, História, Letras e Pedagogia, que expresse com relativa segurança algumas características peculiares de como cada graduação, quanto ao se pode perceber nos aspectos formais, no que se refere à promoção da formação docente, pensando na questão das relações étnico-raciais e da diversidade.

Assim, procurou-se identificar dois elementos importantes nas relações entre os documentos observados. Tomar-se-á o procedimento de fazer uma análise comparativa dos conteúdos destacados, abordando o que propõem na perspectiva de ensino e extensão, não retomando os recortes já postos nas descrições individuais, para reduzir a repetição desnecessária de informações.

A apresentação das análises seguirá estabelecendo, a partir dos critérios evidenciados, em que medida os cursos podem ser vistos como abertos, alinhados e aderentes entre si e em relação às discussões propostas para os elementos que se buscou identificar nos conteúdos.

Em se tratando das concepções e princípios, o estatuto e o regimento geral da UNEB podem ser considerados uníssonos em tudo que se propõem e representam fonte

inequívoca da vontade política da instituição em promover estudos e ações voltados à implementação da Lei 10.639 e à diversidade cultural via a proposição de fortalecimento da história e cultura africana.

Quando comparados os projetos pedagógicos dos cursos de História, Letras e Pedagogia, tomando o critério da repetição de unidades de registros que fazem alusão ao tema pesquisado, o curso de Pedagogia demonstra maior aderência aos documentos gerais da UNEB, seguido do curso de História e depois Letras. O curso de Letras em suas concepções e princípios demonstra uma preocupação substancial com a preparação técnica do egresso, focando nas competências profissionais para o trabalho após a formatura.

Adentrando nas disciplinas propostas, o curso de Pedagogia, propõe quatro disciplinas que abordam as questões étnico-raciais, com carga horária significativa destinada a essas discussões ao longo do curso. O curso de História oferta uma disciplina específica pra tratar dos assuntos, mas com carga horária correspondente a menos de $\frac{1}{4}$ (um quarto) do que é destinada no curso de Pedagogia somando as quatro disciplinas. Já no curso de Letras há apenas uma disciplina que está enquanto perspectiva de implantação no turno noturno e no turno diurno inexistente disciplina que aborde o tema.

As atividades de extensão para tratar do tema só são encontradas de forma explícita nos cursos de História e Pedagogia, em forma de seminários temáticos, sendo que no curso de História não há estabelecimento de carga horária para essa atividade, destoando dos outros assuntos dos seminários que possuem carga horária definida. Então, se não há um tempo máximo previsto, também não há um tempo mínimo e isso pode gerar inclusive a realização de atividades aligeiradas que não surtam grande efeito reflexivo nos participantes.

Por outro lado, o curso de Letras não apresenta sequer proposta para atividades de extensão. Como posto anteriormente, a discussão no documento do curso de Letras pairou na excessiva carga horária na questão do noturno e no diurno não houve sequer alusão ao que se faz enquanto atividade de extensão.

Cabe enfatizar que essas considerações até aqui são pautadas tão somente no que se encontrou de registro nos documentos, não se descarta a possibilidade de haver atividades em todos os três cursos não contempladas nos projetos pedagógicos, mas executadas no dia-a-dia da instituição.

Precisa-se trazer que nos documentos não há informações detalhadas a respeito dos perfis dos discentes, concentram-se nos perfis desejados dos egressos. Dá para depreender que os documentos não utilizam dados referentes aos perfis socioeconômico e cultural dos discentes para elaborar suas propostas de curso. A exceção do curso de História que foi implantado no campus I recentemente e está prestes a formar sua primeira turma, os cursos de Letras e Pedagogia poderiam lançar mão de dados atualizados sobre os discentes para qualificar melhor suas propostas.

Mas que experiências e que sujeitos reconhecer como produtores de indagações e de conhecimento? Aos currículos cabem incorporar a variedade de experiências e de sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos, raciais. Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais, que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de cidade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais (ARROYO, 2011, p. 150).

Os conteúdos nos projetos pedagógicos dos cursos de História e Pedagogia expressam, em partes dos documentos, discursos que privilegia a experiência discente e estão de acordo com o que os pensadores defendem para um currículo verdadeiramente democrático. Entretanto, não deixa evidentes quais as experiências concretas balizam suas proposições. Não apresentam, por exemplo, dados consolidados que se possam relacionar às definições de disciplinas ou atividades de extensão. O curso de Letras é o que apresenta maior fragilidade nesse quesito.

A partir do quadro comparativo que segue, é possível ter uma visão mais geral do que se encontrou em cada projeto pedagógico, tendo como foco encontrar elementos nas concepções, objetivos, princípios, além de atividades de ensino e extensão que corroborassem com o regimento geral da UNEB, quanto a implementação da lei 10.639 e a discussão sobre a diversidade cultural.

Tabela 03 – Quadro comparativo de aderência das disciplinas ao Regimento Geral da UNEB, para implementação da lei 10.639/03, em 2018

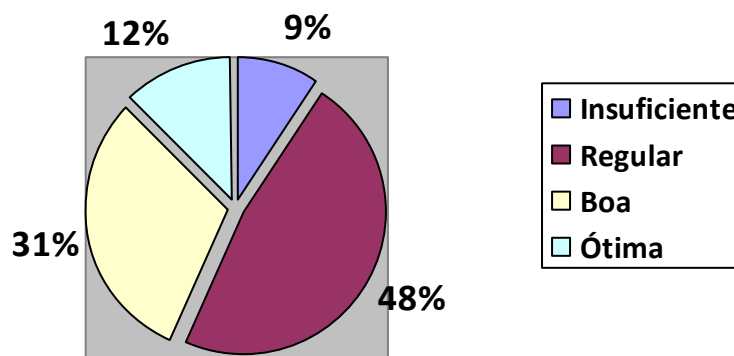
Cursos	Parâmetros para auferir aderência							
	Apresenta em sua concepção, objetivos e princípios elementos que fortalecem a implementação da lei 10.639 e trabalho com a diversidade cultural		Possui disciplinas destinadas à implementação da lei 10.639 e trabalho com a diversidade cultural		Há atividades de Extensão voltadas à implementação da lei 10.639 e trabalho com a diversidade cultural		Há alinhamento com o Regimento Geral da UNEB	
História	Parcialmente	X	Não		Não	X	Parcialmente	X
	Totalmente		Sim	X	Sim		Totalmente	
Letras	Parcialmente	X	Não	X	Não	X	Parcialmente	X
	Totalmente		Sim		Sim		Totalmente	
Pedagogia	Parcialmente		Não		Não		Parcialmente	
	Totalmente	X	Sim	X	Sim	X	Totalmente	X

Note-se que, a partir dos dados tratados, levando em conta apenas os documentos oficiais, os cursos de história e pedagogia são os mais aderentes ao que determina o regimento geral da UNEB, com destaque para o curso de Pedagogia, que tem definidos um número maior de disciplinas e de atividades de extensão (seminários temáticos), como previsão de carga horária própria no projeto. O curso de Letras não oferta nenhuma atividade concreta que privilegia a implantação da lei 10.639.

Sem complementarmos com alguns dados relacionados, coletados a partir dos questionários aplicados aos colaboradores, é pertinente apresentar nessa discussão como os discentes classificam a UNEB, pensando a questão da diversidade. Foi posta a seguinte proposição aos discentes colaboradores: como você classificaria a formação recebida na UNEB para sua atuação profissional, considerando os temas relacionados à diversidade (gênero, raça, religião, regionalismo, nacionalismo...).

Os parâmetros para classificação objetiva foram: insuficiente; regular; boa ou ótima. Foram 32 respondentes. As respostas serão apresentadas em percentuais, primeiro em um panorama geral e depois por curso.

Gráfico 01 - Classificação geral feita pelos discentes, quanto a formação ofertada na UNEB, pensando sobre a diversidade, nos cursos de História, Letras e Pedagogia, em 2017



Pelos dados apresentados, não há uma avaliação satisfatória, no quadro geral, sobre a formação que a UNEB oferta pensando a diversidade, o percentual de alunos que percebem essa formação como regular é muito elevado, se somado com os que classificaram como insuficiente, alcança-se um percentual de 57% contra 43% entre as classificações boa e ótima. Mais da metade dos discentes colaboradores demonstram insatisfação com o processo educativo da instituição quando se reflete sobre a diversidade em seus mais variados tipos.

Obviamente, essas visões são resultantes, inclusive, do encontro entre o que se oferta e o que uma parte significativa dos discentes compreende como adequado para a discussão da diversidade. Contudo, há que se atentar para os dados postos separadamente, por curso. Esse tratamento é importante, pois identifica onde e como se localizam as forças de resistência ao trabalho ofertado pela UNEB para dar conta de discutir a diversidade. Observem-se, então, os gráficos sobre a mesma classificação por curso.

Gráfico 02 - Classificação feita pelos discentes, quanto a formação ofertada na UNEB, pensando sobre a diversidade, no curso de Letras, em 2017

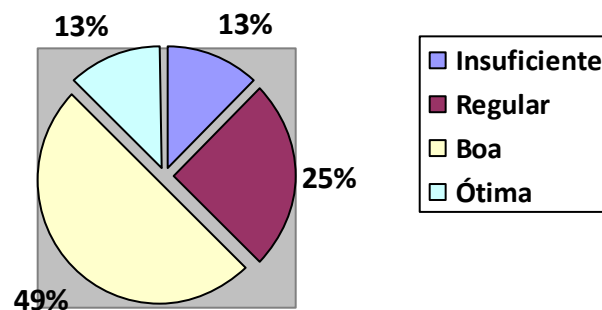


Gráfico 03 - Classificação feita pelos discentes, quanto a formação ofertada na UNEB, pensando sobre a diversidade, no curso de História, em 2017

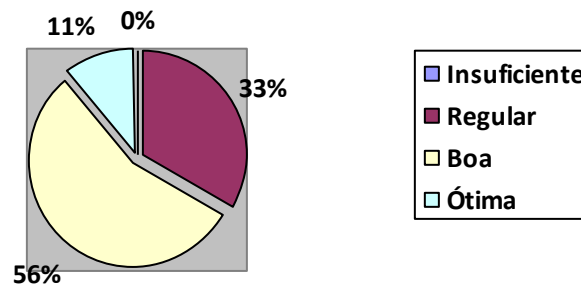
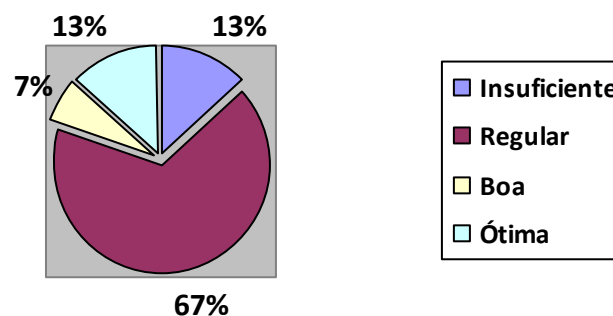


Gráfico 04 - Classificação feita pelos discentes, quanto a formação ofertada na UNEB, pensando sobre a diversidade, no curso de Pedagogia, em 2017



Considerando os gráficos da página anterior, quando dispostos os dados por curso, constata-se com nitidez que há uma discrepância importante na classificação feita, onde se aproximam os cursos de Letras e História e se distanciam severamente da classificação feita no curso de Pedagogia. Contudo, precisam-se levar em conta elementos adjacentes aos dados, alguns já presentes neste trabalho, visando interpretar as informações de modo que se chegue o mais perto possível do que realmente representam os dados explicitados nos gráficos.

De antemão, far-se-á reflexões em torno dos pontos que são descartados como referência para essa leitura interpretativa das informações encontradas no campo e não colaboram para conclusões mais assertivas.

O primeiro ponto que, equivocadamente, se pode chegar, é o de que a insatisfação acentuada com a formação para a diversidade no curso de Pedagogia tenha a ver com uma suposta qualidade para a mesma finalidade nos cursos de História e Letras. Se como foi mostrado não há atividades voltadas ao trato da diversidade no curso de Letras e uma baixa oferta no curso de História, o que se pode perceber é que nos dois cursos essa percepção não se encontra bem definida para auferir com maior segurança sobre o que eles têm à disposição.

Em termos comparativos, somados as classificações boa e ótima encontrada a partir dos discentes do curso de Letras se terão 62%, enquanto que no curso de História terão 67%, ou seja, há certa equivalência nas percepções. Essa equivalência é fruto, justamente de um trabalhado que, pelo menos em termos formais, não é amplamente desenvolvido. Portanto, não há o que se falar sobre qualidade na perspectiva do ensino ou extensão desses cursos, mas na direção de uma avaliação que demonstra um grupo que se sente relativamente confortável com o que lhe é ofertado na universidade.

O segundo elemento a ser descartado é que a interferência na classificação tem a ver com os perfis dos discentes em cada turma. Há características que apontam para um grupo relativamente homogêneo nos aspectos culturais, com predominância de negros, mulheres e cristãos em todas as turmas. Portanto, não faria sentido que esses traços não apresentassem percepções similares em condições também similares de contexto na formação.

Não há como comparar a intensidade e quantidade de trabalhos realizados no curso de Pedagogia, voltados à implementação da lei 10.639, com os cursos de História e Letras em seus aspectos formais. Ao que se pode vislumbrar, existe relação direta

entre o proposto e o executado no curso de Pedagogia para dar conta dessas discussões envolvendo a história e cultura africana e afro-brasileira.

O terceiro elemento a refletir é que o fato de o gráfico do curso de Pedagogia apresentar um nível alto de descontentamento com a formação da UNEB pensando na diversidade, não se possa atribuir à oferta de componentes curriculares específicos quanto a implementação da lei 10.639, é possível sinalizar que, talvez, tais componentes não contemplem em profundidade as expectativas da maioria dos seus discentes, quer seja no conteúdo, quer seja na forma.

Então, há outros elementos que podem ser utilizados, como balizadores para refletir quanto aos motivos mais exatos de, justamente no curso onde, formalmente, há mais dispositivos que nos outros cursos, voltados à implementação da lei. Para tratar esses outros elementos se precisará adentrar nos perfis e no conjunto das entrevistas que elucidam a discussão.

Esses são limites postos, se observados, exclusivamente, os conteúdos dos gráficos e dos documentos oficiais para chegar a interpretações da realidade apresentada na UNEB. Entra, assim, a necessidade de se considerar os interdiscursos.

Portanto, para discutir de forma mais conclusiva sobre as sociabilidades presentes na UNEB, se precisarão incluir, além das descrições dos aspectos formais postos até aqui, as demais questões que compõem as práticas educativas presentes no seu cotidiano. Por hora, deixar-se-á apenas demarcada essa contradição entre a oferta formal dos processos educativos e a resposta de classificação negativa quanto a qualidade desses processos.

CAPÍTULO III – As práticas educativas

3. As práticas educativas presentes na UNEB que revelam olhares sobre a diversidade religiosa

Retomemos a compreensão de práticas educativas a partir de Libâneo (2004), talvez, por preciosismo, para reafirmar que nada do que acontece na universidade, programado ou não em seus documentos oficiais, nos seus projetos pedagógicos ou nas atividades de extensão, escapa do conceito de práticas educativas, mesmo quando incluídas nesse conjunto as atividades não previstas formalmente, ou mesmo ofertadas sem caráter institucional por agentes não pertencentes ao corpo gestor da instituição. Tudo o que acontece no ambiente de caráter educativo, que produza aprendizados, quer seja formal, informal ou não formal, compõem as práticas educativas.

No tocante às práticas educativas, enquanto previsão nos documentos balizadores, das atividades formais de ensino e extensão, infere-se que existam movimentos no cotidiano da formação que materializam o que está previsto formalmente. É bem verdade que a análise dessa materialização, a prática de um fazer, não se dá sem que se considerem nela as características que envolvem sua execução.

Contudo, o trabalho se limitará neste momento a descrever quais seriam essas práticas institucionalizadas. Não se adentrarão nos aspectos das relações interpessoais, ainda. Pretende-se apresentar, em primeiro plano, no que consistem tais atividades.

Algumas unidades de registro das entrevistas serão utilizadas para colaborar nas descrições, posto que uma das questões feitas a todos tenha a ver com o reconhecimento de atividades marcantes que tratam a respeito da diversidade cultural no espaço da UNEB. No que interessa a pesquisa, são duas as práticas educativas que merecerão destaque nessas descrições.

Nas entrevistas, houve três questões relacionadas ao conhecimento de práticas educativas voltadas ao trato com a diversidade, duas para os discentes colaboradores e uma para os colaboradores da gestão.

Antes de abordá-las, torna-se importante reforçar que o objeto desta tese se assenta no percurso formativo dos sujeitos, considerando suas experiências no campo religioso e se havia alguma prática na universidade que tivesse relação com essas experiências, ainda que se revelassem possíveis contradições ou tensões.

Considerou-se também na elaboração das questões o quanto estaria ao alcance dos sujeitos responderem, de acordo com o lugar ocupado na universidade, discente ou gestão. Os roteiros seguidos se encontram descritos no percurso metodológico.

Tratando das práticas educativas informais, como assinala Libâneo (1994), também constituídas de intencionalidade, descrever-se-ão outros movimentos no espaço da UNEB que coexistem com os formais e promovem a reflexão sobre os contraditórios na relação com as práticas formais de ensino e extensão. Quanto às práticas educativas não formais, serão tratadas mais adiante, quando se poderão tecer relações mais precisas, a partir do que revelaram os colaboradores.

Dividimos essa discussão em três partes: a primeira descrevendo a percepção dos discentes colaboradores com as atividades formais ofertadas na UNEB; a segunda descrevendo a percepção da gestão em relação às atividades formais ofertadas aos discentes e a terceira parte será dedicada a tratar da prática educativa informal que acontece na UNEB ligada ao campo religioso.

3.1. As práticas educativas formais presentes na UNEB: olhares discentes e da gestão

Para os discentes, foram feitas duas questões relacionadas, as 05 e 06 do roteiro. A primeira: durante a sua formação na UNEB houve alguma disciplina ou curso de tema ligado a religião? A segunda: A UNEB já tratou, durante o seu processo de formação, sobre aspectos da religião? Com essas duas questões se pretendeu perceber se havia na prática uma relação do que estava previsto nas propostas pedagógicas e as práticas cotidianas.

Em relação à primeira questão, todos os alunos de todos os cursos, afirmam que nunca tiveram disciplina ou curso durante a sua formação específica com tema ligado à religião. Nos complementos das respostas dos discentes dos cursos de História e Pedagogia, apontam que essas discussões fizeram parte de alguns componentes curriculares, mas não como uma discussão específica e programática. No curso de Letras, os discentes foram enfáticos em dizer que nem mesmo de forma adjacente o tema religião foi levantado durante sua formação até o momento da entrevista.

Um dos conteúdos, trazido como fator importante de discussão em torno da religião, foi a Europa na idade média, quando a igreja católica passava por seu apogeu e protagonizou um momento histórico chamado de Santa Inquisição, que começou, formalmente, em 1.184, sob o papa Lúcio III, para esmagar o movimento popular do catarismo³¹. Nesse período a igreja passa a perseguir, julgar, torturar e matar qualquer um que não se submetesse à fé católica, subtraindo inclusive os seus bens materiais.

O trabalho com esse conteúdo gerou algumas situações sérias de conflito no curso de História, que serão tratadas mais adiante quando da discussão que se estabelecerá os contornos das sociabilidades existentes no percurso de formação desses docentes, acrescentando dados dos outros cursos para ter a percepção se certas tensões se apresentam isoladamente, ou se estão postas em todos os espaços pesquisados.

No curso de Pedagogia, houve queixas mais relacionadas às posturas de determinados docentes que, segundo os colaboradores, tentavam impor seu sistema de crenças ao tratar de questões, a exemplo das relações étnico-raciais, chegavam a demonstrar posturas ofensivas aos que eram identificados como pertencentes a religiões diferentes da deles.

Quando perguntado sobre se a UNEB, em suas atividades de extensão, já havia tratado do tema religião, os 21 colaboradores são uníssonos em apontar para duas atividades. A primeira a ser lembrada foi a existência de um coral, a segunda as palestras e seminários (um deles denominado de Baianidades), ofertados com regularidade pelo Departamento de Educação, onde se localiza também o coral. A terceira atividade, citada por três colaboradores (dois discente e um da gestão), foi a presença de um movimento não oficial de alunos cristãos que funciona na UNEB, do qual se teve acesso aos representantes, através de telefones encontrados em um folheto de divulgação, posto no mural do curso de Letras.

Em se tratando das palestras e dos seminários, os colaboradores são enfáticos ao afirmar que há exclusividade no tratamento da religiosidade de matriz africana, em especial o Candomblé. O coral citado também só executa canções, segundo os colaboradores, exaltando a religiosidade do Candomblé da tradição iorubana. Em relação à atividade do coral, foram pesquisadas informações públicas para complementar os relatos.

³¹ Os cátaros (do grego Katharoi, “os puros”) haviam elaborado sua própria escola de maniqueísmo, afirmando que o mundo material foi criado por Satã e, portanto, era inerentemente maligno (o próprio Moniqueu foi esfolado vivo por ordem de sacerdotes zoroastrianos em 276 d.C) (Harris, 2009: 95-96).

O coral promove seminários e realiza apresentações públicas que afirmam a história e cultura africana, tendo como ponto de partida aspectos da religiosidade. Periodicamente faz seleção para incorporar novos membros através de editais públicos, fazendo parte das ações institucionais da UNEB, ofertadas em caráter de extensão, alocadas no Departamento de Educação.

Figura 01 – Logo do coral Oyá Igbalé, mantido pela UNEB, 2018



Logo que representa o coral mais lembrado na UNEB

O Departamento de Educação do Campus I da UNEB abre vagas para o **Coro Oyá Igbalé**, projeto vinculado ao Grupo de Estudos em Estética e Contracultura (GEEC) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Memória Afro-baiana (GEEPMB). [...] O coro interpretará as cantigas Iansã da Muringanga, Senhora do Amanhecer, Deixa a Gira Girar (Ticoãs). e Oyá Tête dedicadas para Iansã. Também serão dedicadas as cantigas para o Caboclo Boiadeiro, Cabocla Jurema, Caboclo Pena Branca, Caboclo Pedra Petra e Caboclo Sete Flechas. [...] O Projeto Coro Oyá Igbalé, gerido pelos docentes da UNEB Julice Oliveira e Francisco Sales, tem como principal objetivo difundir e popularizar a Música Sacra afro-brasileira³².

O coral Oya Igbalé, os cursos, as palestras e os seminários (alguns propostos pelo próprio coral) são, portanto, práticas educativas que afirmam o trabalho com uma religiosidade específica, transformando-a em tema gerador, para serem discutidos seus outros componentes correlatos, enquanto contribuições para o processo civilizatório brasileiro, da história e cultura africana. Essa escolha de norte gera compreensões diferentes entre os discentes da UNEB, quanto a percepção de sua pertinência.

³² Trecho extraído de um chamamento público para seleção de membros do coral. Mais informações podem ser encontradas a partir dos sites: <http://portalsoteropreta.com.br/coro-oya-igbale-esta-com-inscricoes-abertas-para-para-20-cantores/> e <https://portal.uneb.br/noticias/2017/11/13/coro-apresenta-espetaculo-memoria-e-devocao-oya-igbale-e-encantados-dia-2411/>. Na rede social: <https://www.facebook.com/corooyauneb/>.

Mesmo tendo sido citado apenas por um colaborador da gestão, a UNEB possui outro coral, o Cantares, que executa músicas populares e de matriz africana³³. Segundo informações da coordenação do Coral, ele é mantido pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX e suas apresentações ocorrem quando solicitado pela UNEB ou público externo. Seus ensaios ocorrem às terças e quintas, no Núcleo de Educação Espacial do Campus I, no período noturno, tendo como principal público pessoas da comunidade, não ofertando com regularidade nenhum outro tipo de atividade de extensão, além das apresentações específicas de um coral.

Esses elementos explicam o porquê do Coral Cantares não ser lembrado pelos colaboradores. Ele não se configura como uma atividade regular no Campus I, não executa outras atividades regulares além das apresentações – só quando solicitado –, seu repertório não é específico em relação ao gênero musical, diferente do Coral Igbalé que só executa músicas relacionadas à religiosidade afro-brasileira. Soma-se a isso, o fato de que não há participação efetiva dos alunos da UNEB enquanto membros do coral. Sua visibilidade, portanto, é bastante reduzida, enquanto o Coral Igbalé é posto como uma atividade pedagógica constante dentro da UNEB.

Há que se notar que as vozes postas com certa resistência às atividades promovidas na UNEB para trabalhar a história e cultura africana se localizam no curso de Pedagogia, justamente de onde emanam tais iniciativas. Mas há outras questões que sustentam a resistência, uma característica comum a esses colaboradores que é a sua religiosidade cristã. Dentre os colaboradores abertos às atividades desenvolvidas no Departamento de Educação, dois se declaram sem religião e o um se identifica pertencente ao Candomblé.

Aqui vale adentrar nas condições de produção³⁴ (ORLANDI, 2009), que dão ao texto contornos bastante específicos, só possíveis de serem analisados, quando tomados parâmetros da AD, já que, se fossem consideradas essas pequenas frases, deslocadas das características de seus interlocutores, pouco se poderia afirmar com certo grau de confiabilidade sobre os contornos dos discursos envolvidos nessas frases que demonstram lugares de fala que os sustentam e, portanto, que lhes dão intencionalidades peculiares.

³³ Para todos que gostam de cantar. Direção e regência do Maestro David Tourinho. Repertório erudito, erudito religioso, popular e de matriz africana. Outras informações podem ser encontrar no site da UNEB e no Facebook, no endereço: <https://www.facebook.com/Coral-Cantares-Uneb-341467109639692/>.

³⁴ Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2009, p. 30).

A análise tece, assim, uma rede através do interdiscurso, traçando caminhos inesperados, esclarecendo relações insuspeitadas: retomadas e transformações do significado e/ou do significante de uma palavra ou de um grupo de palavras em uma série de textos, múltiplas recontextualizações de um “mesmo” texto ou fragmento de texto... (MAUNGUENEAU, 2015, pp. 95-96).

A partir dos documentos oficiais, não restam dúvidas quanto a intencionalidade de se promover a implementação das leis 10.639 e 11.645 na UNEB. É possível inferir que, na comparação dos projetos pedagógicos, houve diferentes olhares para a importância de essas leis serem implementadas, posto que a oferta formal de atividades, tanto no ensino, quanto na extensão, fossem observadas diferenças em quantidade, em conteúdo e em metodologias.

Por outro lado, não se poderiam afirmar com precisão, quais as forças e atores, à época da produção de cada proposta pedagógica, que atuaram para as formatações das proposições de cada curso em análise, não é possível identificar se essas diferenças foram oriundas de intencionalidades setoriais ou pessoais divergentes, ou da ausência de um trabalho articulado de produção, dadas as dimensões da UNEB e o volume de atividades em cada espaço que impossibilitariam o alinhamento.

Para responder a essas indagações seria necessário participar (ou observar) ativamente dos processos de produção um a um. Nesse sentido, limita-se o uso da AD, que pressupõe tais elementos para dar amplitude e densidade aos resultados e se torna mais pertinente partir, nessas condições de produção, para a AC desses materiais, descrevendo o que está posto e não o como está ou foi posto nos documentos oficiais analisados.

Tomem-se, então, as frases destacadas, referentes ao que pensam os colaboradores sobre as atividades ofertadas para a implementação da política afirmativa em questão, que serão refletidas com esforço etnográfico e de interpretação no campo conceitual da AD.

01 – Sempre são voltadas para a discussão do candomblé, não se trata de outras religiões. **02** – O coral só trata de músicas voltadas para orixás. **03** – Eu até queria participar, mas desisti por isso. **04** – Há, sim, certa tendência para esse lado, o que eu considero muito importante, já que em outros espaços se falam de outras religiões. **05** – No caso das religiões de matriz africana precisam de espaço para se expressar e vejo isso muito bem aqui na UNEB campus I (Entrevistas não diretivas, CDP 02, 03 e 05; CDH 02 e 05, 2017).

Cumpra salientar que todas as entrevistas foram gravadas em dispositivos de vídeo e de áudio, com duas intenções. A primeira foi a de assegurar que caso um não funcionasse ou captasse bem o que se estivesse sendo dito o outro seria, também para assegurar que caso houvesse defeito em um dos dispositivos o outro daria conta de preservar o conteúdo das informações, evitando a solicitação de nova entrevista³⁵; A segunda, e mais importante, ao se utilizar a filmagem complementando as gravações, foi a de captar fragmentos espontâneos de humanidades concomitantes as respostas dadas objetivamente pelas palavras.

Seguindo Alba Zaluar (1994), ao investigar a questão da pobreza nas periferias do Rio de Janeiro, pretendia-se conseguir “*romper uma barreira, cuja visibilidade não é posta ao alcance do olho nu, mas cuja força se faz presente nos menores gestos, nos olhares*” (ZALUAR, 1994, p. 11), para assim captar o máximo possível de significados do que se estava tratando nas entrevistas.

Obviamente, não era o caso de romper uma barreira relacional, embora a cada entrevista estivesse posto o jogo do convencimento e aceitação mútua, para obter respostas mais honestas possíveis. Era, sobretudo, com a pretensão de, após as entrevistas, analisar mais vagarosamente o que a sensibilidade fosse capaz de demonstrar quando ditas respostas que julgam precisas para cada pergunta. Isso foi explicado a todos que questionaram a gravação em vídeo.

Há ainda que se trazer para o cenário, o lugar da escuta numa entrevista que pretende gerar dados para uma pesquisa. O cuidado com isso se dá por concorda-se que “*a escuta, não se refere, aqui, neste tipo de pesquisa, à audição, mas à escuta do corpo, do afeto, da atenção, da produção, da relação, etc*” (ORNELLAS, 2011, p. 46). Isso significa não apenas ter responsabilidade com a descrição posterior dos dados, mas respeito e atenção àquele que fala, pois uma escuta mal feita pode gerar descrições afastadas em demasia da realidade e, portanto, passíveis de invalidação.

Inicialmente, a maioria dos interlocutores se mostrou reticente com a questão da gravação em vídeo e tivemos que explicar os motivos metodológicos da forma de gravação. É natural que se sintam desconfortáveis diante de uma gravação e com alguém distante de suas relações afetivas pessoais, interessando-se em saber sobre o que

³⁵ De fato, quatro das 27 entrevistas, apresentou falha na gravação por defeito de um ou de outro dispositivo, ficando três das entrevistas analisadas apenas a partir dos áudios e uma teve o áudio recuperado a partir da gravação de vídeo. A orientação segura que orientam os analistas mais experientes é de que sempre se tenha mais de um dispositivo no momento da coleta de dados gravados. Se será mais de um dispositivo de vídeo, áudio ou os dois, dependerá da intencionalidade do pesquisador com o produto que deseja extrair das entrevistas.

pensam a respeito de um tema que, pelas suas características, toca delicadamente nas bases que lhes constituíram.

Nesse momento de análise, a utilização da primeira pessoa do singular ou do plural ocorrerá, por estar se tratando de uma relação na qual quem tece a interlocução é o próprio pesquisador e, como sujeito parte da interlocução direta, optou-se por ajustar o estilo da escrita, para demarcar com precisão de quem se está fazendo referência nas descrições etnográficas.

Consideremos, pois, a primeira frase destacada que aponta para resistência diante das atividades ofertadas na UNEB: “sempre são voltadas para a discussão do candomblé, não se trata de outras religiões”. O interlocutor em questão é do sexo feminino e se autodeclara branca e evangélica. Sua história familiar é marcada por experiências contínuas de reafirmação da fé cristã desde a sua infância até os tempos atuais.

Ao tratar sobre as atividades realizadas na UNEB que mantinham relação com a religiosidade, durante a resposta dessa pergunta, a interlocutora ofegava visivelmente e se ajeitava constantemente na cadeira. A sua respiração demonstrava, naquele momento, certo incômodo, não tanto pela pergunta, mas pelo que, em sua percepção, representava uma parcialidade da universidade fortalecendo uma única fé. No decorrer da entrevista, a colaboradora revelava que compreendia a necessidade de se trabalhar a história e cultura africana, mas se ressentia da ausência de sua representatividade religiosa que compunha, por exemplo, as “outras religiões”.

Continuemos com a segunda frase: “*o coral só trata de músicas voltadas para orixás. Eu gosto do coral, mas para mim não dá*”. Esse interlocutor é do sexo masculino, se autodeclara negro e evangélico. Demonstrando desenvoltura na forma de se expressar, como se tivesse o controle da situação, e preferimos não inibir essa desenvoltura, pois assim foi mais produtora para a entrevista, considerando a riqueza de detalhes com que ele narrou suas experiências familiares, marcada pela religiosidade cristã desde criança, passando por situações de conflito de aceitação nas igrejas, devido a forma peculiar de conversão do seu pai para a religião evangélica. Enriqueceu também ao relatar suas experiências dentro da UNEB relacionadas à diversidade religiosa.

Relata que os professores adeptos das religiões de matrizes africanas impõem o conhecimento religioso nas suas disciplinas. Durante a entrevista levantada a reflexão do porque ligar sempre a história dos negros ao Candomblé. Embora reconhecendo o processo histórico político no qual estava inserida essa religião, no cenário de combate

ao racismo no Brasil, percebia como exagero a recorrência dos professores em trazerem elementos religiosos do candomblé para fazer referência ao negro e relacionar a religião a todos os assuntos em discussão que pudessem.

Apresentaremos a terceira frase com o mesmo viés crítico, para depois tecer os devidos paralelos conceituais entre as três: “tudo que há aqui é voltado para a religião do candomblé”. Essa interlocutora, do sexo feminino, se autodeclara negra e evangélica. Oriunda de uma família cuja religiosamente era mista no catolicismo e no Candomblé. Nunca se preocupou em se aprofundar no Candomblé, religião de sua avó, por medo do que presenciava das práticas religiosas dessa religião. Frequentava a catequese e a partir da influência de uma amiga passou a participar da igreja evangélica. Diz-se livre dos dogmas religiosos, dogmas, mas crê na Bíblia como referência.

Com tranquilidade, revela que teve levado um choque por não poder falar de Deus na universidade, inicialmente, na aula de Filosofia, onde a discussão sobre Deus tendia a demonstrar os pontos negativos da fé. Portanto, confrontava com o professor sobre o que ela percebia que precisava de outros olhares sobre a religião, em especial sobre a religião cristã.

Diante das três frases, se considerarmos, por exemplo, unidades linguísticas que expressam intensidade, podem-se destacar, na sequência, três palavras: da primeira frase a palavra “sempre”, da segunda frase a palavra “só” e da terceira frase a palavra “tudo”. Note-se que para o significado linguístico dos três advérbios “sempre, só e tudo” dão conotação de exclusividade.

Há, como assinala Orlandi (2009), “*recortes que mostram o não-dizer que constituiu o processo discursivo em questão em cada uma de nossas análises*” (ORLANDI, 2009, p. 83), os termos utilizados revelam uma queixa dos interlocutores, a partir de um sentimento não revelado de exclusão. Quando se diz “sempre” isso, é porque se compreende que aquilo “nunca” terá espaço; quando se diz “só” isso, é porque não há espaço para “mais” isso; quando se diz “tudo”, é porque fora disso não há oportunidade para “nada”.

Portanto, os interlocutores reclamam da negação de espaço para a expressão de suas religiosidades dentro da UNEB, o que gera uma relação de tensão entre o que se oferta como prática educativa formal e as experiências religiosas dos discentes.

Os três interlocutores expressam um discurso constituinte (MAINGUENEAU, 2015), uma vez que suas falas são postas a partir de suas crenças, uma “fonte legitimadora”. Daí, as suas posturas postas como pessoais, são sustentadas pelos seus

dogmas religiosos. Se considerarmos que todos são de cristãos evangélicos, é natural que se coloquem, mais incisivamente, em discordância com uma prática educativa que ressalte a religião do Candomblé.

Os periódicos evangélicos funcionam como veículos de disseminação e de divulgação da violência proselitista de denominações como Assembleia de Deus, Deus É Amor, O Brasil para Cristo e em especial a Igreja Universal do Reino de Deus. Devemos citar ainda a publicação de livros e panfletos maciçamente distribuídos à população brasileira, instando o povo a reagir contra os agentes de satanás, inclusive informando sobre procedimentos que devem ser adotados quando do encontro com um umbandista ou candomblecista (JESUS, 2003, p. 188).

Corroboram-se ao exposto, os resultados obtidos a partir da escala de distanciamento, aplicada na pesquisa de Oliveira (2012)³⁶, onde fica evidente a rejeição dos evangélicos às religiões de matriz africana.

Não se deve esquecer, por sua vez, a participação dos professores, para além das atividades de extensão. Discutiremos mais detalhadamente esse dado adiante. Nesse momento, torna-se imprescindível escrutinar anteriormente as frases destacadas favoráveis às práticas descritas, submetendo-as aos mesmos critérios de análise.

Consideremos a primeira frase: “há, sim, certa tendência para esse lado, o que eu considero muito importante, já que em outros espaços se falam de outras religiões”. A interlocutora é do sexo feminino e se autodeclara negra e sem religião. Os pais são da igreja batista, mas não era imposta nenhuma prática religiosa dentro de casa. Critica a hegemonia da religião cristã e declara se sentir inclinada às religiões de matrizes africanas, justificando sua inclinação pelas suas origens étnicas.

À época da entrevista, se apresentava com uma estética mais afirmativa, com os cabelos mais à vontade, num estilo assumido pelos negros nos últimos anos, que se impõe como contraponto à exigência da estética europeia, de cabelos alisados ou curtos. Com uma postura esguia e um olhar desafiador, parecia querer demonstrar que estava afirmando dia-a-dia sua autoestima a partir do seu lugar de negra descolonizada.

A outra frase “*no caso das religiões de matriz africana precisam de espaço para se expressar e vejo isso muito bem aqui na UNEB campus I*”. O interlocutor é do sexo masculino, se autodeclara negro e sem religião. Expõe a convivência frequente no

³⁶ Para rever os resultados, ver instrumento nos anexos.

período da infância com um tio que é padre, nos períodos de férias escolares. Relata que em casa não havia práticas religiosas rotineiras.

Na infância ficou muito marcante a participação nos carurus ofertados para crianças nos cultos do Candomblé. Se sente mais afeito às religiões de matriz africana e espiritismo por considerar religiosidades mais abertas e ligadas à natureza. Entende os cultos aos orixás mais leves do que os santos católicos.

Os discursos favoráveis partem de pessoas que se identificam com o Candomblé, mesmo se declarando sem religião. Isso demonstra que a autodeterminação religiosa merece uma atenção especial, uma vez que se dizer não religioso não implica em ser neutro quando se trata da questão espiritual.

Quer seja justificada pelo viés identitário ou da afetividade, o fato é que a aprovação das práticas educativas na UNEB, que são identificadas como sendo ligadas ao Candomblé, não tem a ver com um entendimento meramente histórico, os dois são discentes do curso de História enquanto os três interlocutores que se colocaram contrários são do curso de Pedagogia.

Nessas duas colocações, é possível destacar alguns recortes, fragmentos da situação discursiva (ORLANDI, 1989), que apontam a conformação dos dois pensamentos em uma defesa enfática da religiosidade. Os dois estabelecem juízo e se colocam na condição de porta-vozes, quando a primeira frase afirma “*eu considero muito importante*” e a outra diz que “*eles precisam de espaço*”, os dois estão assumindo uma posição de defesa.

Isto aponta para um sentimento de identificação afetiva, para além das reflexões históricas. As unidades linguísticas “muito” e “precisam”, demonstram a intensidade com a qual os dois discursos se conectam às práticas educativas ofertadas na UNEB. Acrescentar o advérbio “*muito*” antes do adjetivo eleva o seu status, da mesma forma, o verbo “*precisam*” remete a algo indispensável a ser feito, porque precisa.

Os dois campos de discursos apresentam os mesmo contornos, podendo ser ligados a discursos aforizantes, mesmo não tendo utilizado elementos explícitos que os identificariam. “*Na aforização, o enunciado só pretende expressar o pensamento de sua fonte enunciativa: tese, proposição, afirmação...*” (MAINGUENEAU, 2015, p. 134). A presença de dois polos de discurso aforizantes, evidencia, flagrantemente, a instituição de uma polêmica nas relações da UNEB ligada à questão religiosa.

Para que uma polêmica se desenvolva, é preciso que indivíduos que ocupam determinado lugar percebam certos enunciados como intoleráveis do ponto de vista desse lugar, a ponto de julgarem necessário entrar em conflito com sua suposta fonte (MAINGUENEAU, 2015, p. 101).

Compreendendo-se que há diversos níveis de conflito, a contraposição das ideias, os posicionamentos bem definidos demonstram que há disposição para defender, cada um, a validade dos seus pontos de vista, são discursos *constituíntes*³⁷. Esse conflito se dá por não haver a possibilidade de eliminar o contraditório. Entretanto, em razão de os discursos constituíntes não poderem eliminar seus contraditórios, sobressaem-se as possibilidades de avanço que também pertencem às situações de conflito.

Levando em conta o papel de superestruturas no que compreende Gramsci³⁸, quando são antidemocráticas, pretendem gerar consciências subalternizadas, bem como dos mecanismos psicológicos e institucionais, que se configuram para a manutenção das relações de poder, mas nem sempre são postos explicitamente, conforme pontua Foucault (2011), entenderemos que um estado de aparente paz pode ser mantido a partir do silenciamento das forças opostas que, em geral, são aquelas com menor possibilidade de defender seus interesses diante das forças hegemônicas, tanto no contexto macro, como micro das relações sociais e institucionais.

Retomando os dados que classificam a formação para a diversidade cultural na UNEB, compreende-se o motivo de haver a percepção de 80% dos discentes, de que essa formação é insuficiente ou regular. O perfil religioso, nesse caso, representa o ponto de vista dos sujeitos respondentes no curso de Pedagogia.

Levando-se em conta que as atividades mais contundentes que demonstram relações com a religiosidade africana estejam localizadas no Departamento de Educação, não se pode taxar de injustificáveis as críticas direcionadas pelos discentes de Pedagogia, dados os seus perfis.

Por outro lado, independentes do perfil religioso dos discentes do curso de Pedagogia, de maioria cristã, são igualmente justificáveis suas críticas, quando postos em análise as atividades que pretendem tratar da história e cultura africana, tendo como

³⁷ Esses discursos últimos que chamamos de “constituíntes”, caracterizam-se em primeiro lugar pela singularidade de sua posição no universo do discurso: eles se situam em uma fronteira, a que lhes permite falar em nome de um Absoluto que, por sua vez, só pode falar através deles (MAINGUENEAU, 2015, p. 141).

³⁸ Seguindo Gramsci, podemos considerar as superestruturas como “o conjunto das ideologias jurídicas, políticas, religiosas, enfim, o conjunto das formas de consciência de um povo em determinado contexto histórico” (OLIVEIRA, 2013, p. 25).

tema gerador a religiosidade do Candomblé, quando se sabe que, a despeito do fato de que a cultura religiosa original da África se liga ao Candomblé nos princípios de sua composição enquanto religião, nem mesmo no período colonial o culto aos ancestrais era a única presença religiosa no continente africano.

Em que pese a justa discussão sobre os processos civilizatórios impostos pelas colonizações europeias em todo o mundo, não mudam as implicações históricas que obrigam a admitir que já havia diversidade religiosa no continente africano, produzindo seus hibridismos (HALL, 2001) e que houve adesão voluntária por parte de sua população, por interesse econômico ou por fé genuína nas novas referências que se fizeram presentes, assim como ocorreu na sociedade brasileira.

Qualquer tentativa de reforço ao retorno ao essencialismo religioso na discussão sobre a África ou outro continente tende a ser mal sucedida na contemporaneidade, inclusive porque o Candomblé já é resultado do hibridismo de religiões africanas, tanto que se apresenta com diversas configurações, a depender da influência territorial de origem das diversas nações “*Gêje, Nagô, Banto, Iorubá...*” (LIMA, 2005).

Reconhecendo que se possa defender um corpus religioso mais ou menos homogêneo nos candomblés, há uma analogia possível, em sua conformação, com as conformações das diversas ramificações de religiões conhecidas como evangélicas e, porque não dizer, cristãs. Todas elas guardam elementos essenciais de sua origem, mas já não podem dizer que o sejam, em sua essencialidade, retratos fiéis de todas as concepções da matriz religiosa de onde se ramificaram, são, por assim dizer, parte dos ramos, mas não podem se reconhecer raízes.

Dizer isso não implica em nenhum corte das relações com os princípios originais, ramos e raízes pertencem a uma mesma árvore, mas é preciso atentar que os movimentos em torno das religiosidades avançam sempre para novas configurações, ainda que mantendo a memória como elemento fundante para a manutenção das tradições religiosas (RIVERA, 2001).

A memória é uma condição da identidade dos grupos e pessoas. Halbwachs vê na exclusão da memória coletiva o fundamento da alienação da classe operária, sendo a preservação da memória condição de identidade e da unidade de um grupo humano, e a retomada do passado um fato de emancipação social (RIVERA, 2001, p. 30).

Não se trata de sugerir o esquecimento, ou mesmo desvalorização, mas de perceber que os contornos de qualquer fato social também estão sujeitos a

condicionantes históricos, a exemplo, de qual população a acolhe em determinado tempo e local. Algumas expressões religiosas se distanciam tanto de suas origens, que conseguem assumir características capazes de serem compreendidas, inclusive, enquanto raízes de outras ramificações. Quando posta em análise a história das crenças e ideias religiosas (ELIADE, 2011), tem-se o exemplo disso, visto o próprio cristianismo em relação ao judaísmo.

As religiões afro-brasileiras, em particular os candomblés, se constituíram como um empreendimento de diversos agentes religiosos, que resultou na formação de um corpo de sacerdotes responsáveis pela sistematização de um *ethos* religioso calcado nas diversas tradições africanas (SANTOS, 2005, p. 38).

O mesmo se pode dizer do Candomblé, que é uma religião tipicamente brasileira, e serve de referência para outras expressões religiosas correlatas. Daí, se é possível falar de cristianismos, é possível também falar de Candomblés. Esses candomblés congregam, a depender da região, públicos bem específicos no Brasil, não exclusivamente os afrodescendentes (SANTOS (2005); PRANDI (2011)). Portanto, o que fica evidente, é que se luta para manter a afirmação política da religiosidade do Candomblé, enquanto referência exclusiva de identidade religiosa do negro no Brasil.

A esse movimento cabe indagar se será o melhor caminho, na contemporaneidade brasileira, com todos os seus contornos de diversidade religiosa, tomar a religião como princípio para o combate ao racismo e da discussão sobre a história e cultura africana. Concordando com um dos interlocutores, que inclusive é adepto do Candomblé, *“Eu não posso entender que o que é relacionado à África se limite só ao aspecto religioso, isso para mim é um atraso”* (CDH 03. Entrevista, UNEB, 2017).

Consideremos agora a visão da gestão a partir das seguintes indagações³⁹: a) Em alguma parte da formação desse curso há a discussão programática sobre a questão da diversidade religiosa, levando em conta a opinião dos alunos, ou mesmo na perspectiva da docência? b) O (a) senhor (a) identifica na UNEB algum trabalho relevante que possamos tomar como exemplo de abordagem da diversidade religiosa enquanto aspecto da formação docente? Essas foram perguntas feitas aos gestores dos departamentos de Educação e do de Ciências Humanas, compreendendo a gestão aqui pela composição das direções e dos colegiados de curso.

³⁹ Essas as questões 02 e 04, respectivamente, que fazem parte do roteiro nos apêndices.

Far-se-á aqui o esforço de focalizar, em primeiro plano, nas questões correlatas às feitas aos estudantes, se há alguma contradição entre o informado pela gestão e pelos discentes, isto porque, segundo Maingueneau e Orlandi, os interdiscursos podem apresentar contradições. Dessa forma, cabe-nos refletir sobre as nuances dessas possíveis contradições. Disporemos, inicialmente, todas as opiniões referentes à situação de a UNEB ofertar ou não componente curricular específico para tratar da diversidade religiosa.

Após fazer a confrontação das respostas específicas, entraremos em outras questões relacionadas aos discursos que apresentam características peculiares e também consoantes em cada uma das falas. Arbitariamente, foram retirados fragmentos nas falas que pudessem identificar com precisão de qual setor da universidade partiram as respostas (direção ou colegiado), visando preservar, o máximo possível, as identidades dos respondentes.

Por certo, se procurou manter as informações mais significativas para as análises e interpretações mais justas dos dados, reconhecendo que, para os mais próximos dos entrevistados, as identificações por dedução serão inevitáveis, posto que, quando trate da gestão, quer seja na direção ou no colegiado de um curso, estejamos nos referindo, necessariamente, a figuras públicas, que têm suas formas de ser e pensar compartilhadas entre todos os que a elas conseguem acesso. Mas isso não é um privilégio de todos dentro da universidade e muito menos de fora dela.

Restringiremo-nos aqui a identificar as autodeterminações religiosas dos colaboradores, também na intenção de preservar as identidades, posto que diferente dos colaboradores discentes, são apenas 04 respondentes. Entretanto, seguindo Foucault, quanto a pertinência do interdiscurso para as análises de discurso, essas informações precisam ser postas como balizadoras das enunciações.

O colaborador 01 se autodeclara adventista; o colaborador 02 se autodeclara candomblecista; o colaborador 03 se autodeclara sem religião, mas simpatizante do Espiritismo da corrente kardecista e o colaborador 04 se autodeclara sem religião, mas se sente inclinada para o Candomblé.

01 – Eu não saberia te responder acerca desta questão. [...] O Direito, por exemplo, quando se fala no direito, você até tem alguma coisa acerca desta questão da diversidade religiosa, porque é cabível como tratar as diferenças, as variedades de práticas nessa área. Mas no curso [...] eu não saberia informar (Entrevistas, CG 01, UNEB, 2017).

02 – Os currículos escolares do curso, da nossa universidade e da maioria das universidades brasileiras, pecam por concepções epistemológicas, em grande parte, eurocentradas, para começar. Ou seja, nós temos uma enorme e perniciosa interferência nesses currículos das filosofias que basicamente se constituíram a partir da Europa e da influência europeia nessas filosofias. Estou falando isso porque a gente não deve deixar de considerar que o ideal dos nossos currículos [...], é que eles tivessem a capacidade de absorver com flexibilidade tudo aquilo que se produz em termos de conhecimento e tudo aquilo que se modificou no próprio conhecimento, no mundo e no Brasil, em particular. Além disso, esses cursos deveriam ter, obrigatoriamente, uma relação na graduação, especialmente na licenciatura, uma relação muito mais estreita com as temáticas contemporâneas que, de alguma forma, estão presentes na sociedade e são pautas agendas da sociedade brasileira e das sociedades locais, da sociedade baiana, em particular. Estou falando isso, porque os currículos são muito rígidos para absorver aquilo que diz respeito aos debates contemporâneos. Um deles é, justamente, de acompanhar as inovações dos conhecimentos e as exigências que os conhecimentos modernos fazem para estarem na universidade. Os nossos currículos não reconhecem a legitimidade dessas filosofias que hoje são vistas ou consideradas periféricas, que são as filosofias das culturas africanas, orientais, dos povos nativos americanos, dos índios das diferentes etnias, as culturas vistas e observadas como não hegemônicas. Ora se é assim, isso vai se refletir numa lacuna existente para se discutir questões que são prementes na contemporaneidade. Uma delas diz respeito às relações religiosas, e eu estou falando das relações religiosas no sentido sociológico mesmo. Em nenhum momento da história do Brasil se exigiu que fizesse uma discussão sobre as relações religiosas. Vamos dizer assim, são construídas a partir de assimetrias e hierarquias e de relações violentas, física, material e simbolicamente falando. Esse tema deveria estar presente em todos os currículos não só como componente disciplinares, mas também como componentes interdisciplinares. Diante dessa lacuna da ausência dessa temática, a iniciativa individual dos docentes de colocarem nas suas disciplinas de história, filosofia, sociologia, de antropologia, de relações raciais, história de cultura africana e afro-brasileira, enfim nas diferentes disciplinas que tenham afinidade com esses temas. Colocar em pauta esses temas nos seus componentes, essas discussões são muito mais uma ação isolada do que uma concepção curricular. (Entrevista, CG 02, UNEB, 2017).

03 – Como componente curricular, não, mas se olhar a programação dos componentes curriculares, isso é plenamente diluído ao longo de todo curso, uma vez que [...] abarca, necessariamente, o que se passa nesse tipo de discussão, uma vez que o curso é muito sensível às realidades externas e internas a sala de aula, se a gente fala hoje que na educação básica da escola pública esse embate é muito evidente, e não só na escola pública, esse panorama mais amplo da diversidade religiosa aflora sempre, os professores querem fazer esse debate (Entrevistas, CG 03, UNEB, 2017).

04 – Tem algumas disciplinas e tem os seminários que discutem as questões étnico-raciais e que também traz um atravessamento de religiosidade, na maioria das vezes são os seminários propostos pelos professores. Existe já uma previsão, e esses seminários são

permanentes, a partir da necessidade do aluno ou do professor. O que eu percebo é que a gente tem umas ações que são pontuais. Lá no texto tem que buscamos atender as questões da pluralidade, mas é o que tem “previsto”. A gente percebe atravessamentos. Os professores que discutem a questão da matriz afrodescendente e com isso trazem a questão da discussão religiosa, é algo sistematicamente previsto, organizado (Entrevistas, CG 04, UNEB, 2017).

Inicialmente, não há contradições no sentido de que se entende coletivamente não haver disciplina específica para tratar a questão da diversidade religiosa, por outro lado, é reconhecido também que os professores inserem essa discussão nas suas aulas. O que põe um foco de luz importante nessa discussão curricular é o reconhecimento, pelo colaborador 04, da existência de “atravessamentos” nas discussões sobre a diversidade religiosa no espaço da UNEB.

Atravessar, enquanto unidade linguística gramatical, pode significar, na sua forma verbal transitiva direta, a ação de passar de um lado para outro, por cima ou por baixo. Sendo na forma transitiva direta e pronominal (aí se inclui algo ou alguém), seria dispor (se) transversalmente a (algo). Nesse último significado, pode-se acolher o sentido dado a “atravessamentos” na fala do colaborador 04. Acrescentando mais um ponto de vista sobre o que seja um atravessamento, teremos que:

O conceito de *atravessamento* considera as diversas dimensões sociais voltadas para a reprodução da sociedade (instituído, organizado) e para a resistência à transformação pressuposta pela utopia social e por seus princípios, os quais se interpenetram para fundar conceitos, procedimentos e valores novos e criativos (FELICIO e BENELI, 2014, p. 28).

Se tomarmos que atravessar signifique “se dispor”, ou situando melhor, “interpor-se” a, e que essa interposição tem a ver com uma intenção de resistir ao contraditório, há um movimento que solapa a ideia de pluralidade e diversidade, atravessado pelas preferências religiosas particulares. Em que pese não estar se tratando das superestruturas hegemônicas em nossa sociedade e, portanto, não se trata dessa reprodução no contexto macrossocial, o que se está em foco, a partir dos relatos dos colaboradores 02 e 04, representam relações de poder sendo exercidas, institucionalmente, nas microrrelações sociais.

Obviamente, em determinadas disciplinas, não seria possível tratar de outras formas de religiosidade, mas quando se tratam de Filosofia, História e Sociologia, as abordagens deveriam tender a explanações menos particularizadas. O trabalho com a

diversidade religiosa é compreendido enquanto compromisso de se tratar positivamente e exclusivamente de apenas uma forma de religiosidade.

O que está em discussão não são os motivos históricos que sustentam as opções particulares, mas sim as contradições discursivas que por si só, não se sustentam no contexto da diversidade. A análise tecida pelo colaborador 02 é repleta de elementos pertinentes na realidade curricular brasileira, quanto a discussões do que seriam as relações étnico-raciais, contudo, é preciso discordar que alguns anseios representem o todo da sociedade baiana, mas sim de um segmento dela, os adeptos das religiões afro-brasileiras.

Passemos para a análise da questão 04, que diz respeito ao reconhecimento de atividades de referência na universidade que trabalhe a diversidade religiosa.

01 – Sim. A universidade, a gente, sempre está discutindo isso. Primeiro: nós temos grupos de pessoas dentro da UNEB, grupos de estudantes, e incluindo até funcionários e professores. Grupos de pessoas que pertencem a uma denominação religiosa, e eles desenvolvem trabalhos aqui [...] Eu já consegui sala para essas pessoas, grupos de certa instituição religiosa, para que eles se reúnam para discutir coisas dessa natureza. Alunos já vieram a mim, e eu designei uma sala, num determinado horário para que eles se reúnam para discutirem isto. Há uma regularidade de reuniões, eles se reúnem. Eu não me lembro aqui o dia, mas tem o dia e o horário em que eles se reúnem. Uma vez por semana eles se reúnem. Pelo menos foi para isso que eles pediram esta sala. O trabalho que eles fazem [...] Então eles discutem como, por exemplo, se portar aqui sendo eles evangélicos, enfim... Por exemplo, aqui dentro da UNEB, a questão das religiões afrodescendentes, é levada muito mais em consideração do que as outras. Eu vou dar um exemplo: Eu não sei qual foi o dia, mas eu cheguei no prédio da reitoria, dentro, naquele círculo, ali estavam, em cada canto, os orixás. Uma espécie de altares. Claro, eu me portei de forma respeitosa. Nada falei acerca daquilo. Mas dentro do meu pensamento eu disse: Se eu, como Adventista do sétimo Dia, vamos dizer, assim, no dia da Bíblia, eu chegasse aqui, colocasse... Possivelmente, alguém falaria, faria uma crítica – a universidade é laica. Não, nós não deveríamos fazer essas exposições. Eu já percebi, por exemplo, em eventos grandiosos, até num evento de posse de diretores que eu estava presente [...], os ritos eram todos de afrodescendentes. Não mencionei nada. Não falei nada. E nunca comentei em sala de aula. Não comento para não desrespeitar aqueles que são assim. Aí, mas tinha um coral cantando, os ritos eram todos assim, dessa natureza. Imagine se eu trouxesse um coral da minha igreja adventista para cantar? E se eu trouxesse, fizesse lá alguma coisa dos ritos de lá, possivelmente, eu ia receber muitas críticas, muitas críticas! (Entrevistas, CG 01, UNEB, 2017).

02 – Não sei assim, porque não sou da área de conclusão de curso. Talvez os trabalhos mais interessantes é o que é um projeto de extensão de uma professora de filosofia do departamento e que nesses últimos dois anos tem trazido para o departamento e para a universidade

também uma discussão sobre a religiosidade do ponto de vista musical, porque o coro toca, o coro canta justamente essas músicas sacras do candomblé, da umbanda e dos candomblés de caboclo e tem havido uma receptividade bastante considerável. Eu acho que esse programa é pedagogicamente importante para o departamento de educação, é a experiência mais impactante e a mais pública sobre a diversidade religiosa. Fora isso, são as contribuições isoladas dos professores que promovem ações de extensão ou das suas disciplinas que tem discutido com bastante ênfase essa questão da diversidade religiosa (Entrevistas, CG 02, UNEB, 2017).

03 – É muito diluído e pouco acentuado, tem um pessoal que faz extensão aqui no departamento de história que percebe isso mais, salvo engano, no departamento de educação. Isso é muito pouco enfático o que se faz. Tem a ver com a dificuldade dos professores já formados de se relacionar com essa realidade diversa, eu diria avassaladora na universidade, como lidar com isso, existe, mas ainda é muito rarefeito (Entrevistas, CG 03, UNEB, 2017).

04 – É, nós temos um trabalho [...] com artes, os projetos [...] eu acho interessante [...] traz uma mobilidade, sabe? Uma musicalidade [...] traz a questão do vestuário, quer dizer, tem toda uma articulação com os alunos que eu percebo. [...] Produz seminário, encontros, é bem bacana neste sentido. Eu vejo também assim uma... Não seria uma política, eu vejo ações [...] passa para mim alguns projetos de extensão, alguns projetos de seminário, com proposta de utilização de turbantes, vestuário africano. Então assim, gênese esse vestuário. Então assim, até para o próprio aluno, oficinas, em relação a bonecas nagôs. Então assim, na literatura infantil, eu observo alguns atravessamentos, algumas ações e alguns posicionamentos. [...] Ninguém mais fala nessa formação integral. Os professores estão mais preocupados com a leitura, com a escrita, se o aluno escreve e lê corretamente, como se a formação acadêmica fosse centrada só nisso. Sem ter essas outras nuances que permeiam essa formação (Entrevistas, CG 04, UNEB, 2017).

Aqui recorreremos ao princípio da dialogicidade em Bakhtin (2013), que demarca parâmetros de um enunciado concreto que, conforme Oliveira (2013) requer a escrutinação dos enunciados na relação que eles têm com outros elementos pertinentes ao discurso. Portanto quem está falando, para quem está falando e quanto o interlocutor conhece sobre o que se está falando. No caso específico desta tese, os dois primeiros parâmetros devem ser postos em tela e o terceiro se depreende no percurso argumentativo.

Em uma abordagem mais genérica em torno das questões. Todos os quatro gestores identificam as atividades relevantes que tratam sobre a diversidade religiosa na UNEB a partir de um único campo religioso, o Candomblé. Sendo que o primeiro relato acrescenta uma atividade ligada ao cristianismo – esse é o grupo religioso do qual

trataremos adiante, pois não compõe as atividades oficiais da UNEB, mas as práticas educativas que se fazem presentes nela.

Unanimemente, referem-se ao coral novamente e às atividades de extensão promovidas no Departamento de Educação. A forma de referir-se é que diferencia e só podem ser compreendidas a partir da compreensão do lugar de onde falam. Trataremos, agora, de cada enunciado concreto, segundo o pensamento aberto bakhtiniano.

Um enunciado concreto pode ser constituído de apenas uma palavra, das mais de trezentas páginas de uma tese de doutorado ou de vários volumes de um romance em tomos. O que marca as fronteiras do enunciado é a unidade de sentido (BAKHTIN, apud OLIVEIRA, 2013, p. 50).

Assim, o que se procurará é tratar os diversos enunciados, identificando onde se localizam suas unidades de sentido, quer sejam dentro do próprio discurso, quer sejam no encontro com os demais discursos.

Outro traço a ser lembrado, não é apenas que os colaboradores se situam em campos religiosos diferentes, mas que todos são marcados intensamente, uns mais outros menos, por princípios religiosos, ou seja, mesmo dentro do campo religioso, há discursos mais ou menos comprometidos.

Esse aspecto, que caracteriza o campo discursivo prevalente, é importante que seja identificado, ainda que revertido de elementos de outros campos de discurso, o científico, por exemplo, percebe-se que esses tais elementos são sempre transpassados por uma fonte religiosa que pode interferir mais ou menos, de acordo com o grau de aderência dos sujeitos a uma determinada fé.

Dessa forma, o que pretendemos e abordar de um ângulo em que as questões históricas de subalternidade sejam postas em seus devidos lugares. Qualquer discurso religioso é demarcado pelos desejos do homem religioso. Desejos esses que não se dissociam, qualquer que seja o plano de vida ao qual se dirija o homem religioso, material ou espiritual, tudo tem a ver com sua fé.

O desejo do homem religioso de viver no sagrado equivale, de fato, ao seu desejo de situar-se na realidade objetiva, de não se deixar paralisar pela relatividade das experiências puramente subjetivas [...], mas é sobretudo evidente no desejo do homem religioso de se mover unicamente num mundo santificado, quer dizer, num espaço sagrado (ELIADE, 2010, p. 42).

Então, se para *“fazer a história de certos tipos de discurso, portadores de saber, não se pode não levar em conta as relações de poder que existem na sociedade na qual esse discurso funciona”* (FOUCAULT, 2010, p. 53), compreender o que move o homem religioso é um primeiro passo assertivo.

Todos sabiam que estavam falando para um trabalho específico, uma tese para doutoramento. Desse modo, tinham consciência de que se dirigiam a alguém com algum traquejo acadêmico e que, muito provavelmente, detinha razoável conhecimento sobre o tema abordado. Com isso, não se percebeu nenhuma tentativa dos colaboradores de escamotear ou tratar as questões no sentido de subestimar o seu interlocutor. As relações foram todas respeitadas, intelectualmente, o que facilitou para a obtenção de um material rico em sentidos.

Tomemos a primeira fala. Partiremos para o procedimento analítico, *“que busca destacar no texto pontos de inconsistência, falhas, contradições, inferências, lacunas...”* (MAINGUENEAU, 2015, p. 102). Equivale a dizer que se buscou perceber também nas entrevistas as *“idiossincrasias”* (ORNELLAS, 2011) na construção dos discursos.

Assinalemos que o locutor em questão é adepto de uma religiosidade cristã. Isso marca decisivamente sua postura diante das proposições. Atentando-se para o que está mais evidente quanto ao lugar religioso do colaborador, percebe-se que há uma receptividade imediata em relação à primeira (e única) atividade que ele identificou como sendo relevante para tratar da diversidade religiosa, a reunião de alunos evangélicos, inclusive tratando de facilitar as condições de execução da mesma, autorizando a utilização de uma sala para que se reunissem uma vez por semana.

Em seguida, relata sua experiência ao se deparar com um cenário na UNEB de exposição de orixás em um de seus espaços e depois pela apresentação do coral apenas com músicas sacras relacionadas a religiosidade afro-brasileira. Para essas atividades, o colaborador demonstra um entendimento bem diferenciado a ponto de refletir consigo próprio: *“Se eu, como Adventista do Sétimo Dia, vamos dizer, assim, no dia da Bíblia, eu chegasse aqui, colocasse...”*.

Essa reflexão propõe que o colaborador tenha se sentido não só incomodado com as atividades, mas, sobretudo, injustiçado. Quando é destacada a unidade de registro *“Se eu”*, enfatizando uma condicional seguida do pronome pessoal, pondo-se diretamente na cena e fecha revelando uma afirmação negativa, praticamente faz uma denúncia de tratamento diferenciado dentro da instituição. *“Não, nós não deveríamos fazer essas exposições”*.

É como se estivesse fazendo uma pergunta comparativa, bem conhecida de todos, em situações na qual se reclama por ter direito a qualquer coisa, ainda que essa coisa não seja justa nem de direito a ninguém, mas que de alguma forma foi permitida a alguém: se ele (a) pode, por que eu não posso?

Há duas contradições dentro do discurso. A primeira é que o colaborador não considera que sua ajuda à estruturação de um grupo religioso cristão também é uma ação que privilegia um campo específico de atuação; a segunda é que, se quisermos tratar o esquecimento na perspectiva de uma estratégia discursiva ideológica, que invisibiliza outras vozes, há que se trazer à baila que o colaborador evocou as experiências vividas com as práticas reconhecidas como religiosas, mas não reconheceu que essas fariam parte das atividades regulares da UNEB e seriam, portanto, algo a ser destacado como tal. As apresentou como sendo impróprias no espaço acadêmico.

O relato de sua experiência aponta para o fato de que já era do seu conhecimento prévio dessas atividades, mas preferiu não citá-las, retirando-lhes o reconhecimento de destaque no assunto. Aí está o que poderíamos classificar como uma idiossincrasia, levando em conta seu papel, enquanto integrante da gestão de uma universidade.

O CG 01, desde o primeiro momento em que teve conhecimento sobre o tema da pesquisa, quando foi solicitada a permissão para estar no campo, demonstrou grande interesse em participar. Parecia mobilizado para dizer algo sobre aquele assunto, que estava contido dentro de si e precisava extravasar. Já nesse instante surgiu o insight de que seria interessante ampliar o leque de colaboradores para a pesquisa.

Essa disponibilidade não foi dispensada, mas não se implicou de pronto porque a ideia ainda precisava ser amadurecida. Quando começaram as entrevistas com os colaboradores, essa possibilidade passou a ser algo bastante plausível. O problema era que abrir espaço de fala apenas para um componente da gestão incorreria no erro da história única, ensejando incluir as outras vozes da gestão.

Daí, essa ampliação de colaboradores implicou também na ampliação do esforço para se conseguir a disponibilidade dos outros gestores. Houve um momento de quase desistência pela dificuldade de dialogar com o colegiado do curso de Letras.

Entretanto, a participação da gestão foi extremamente válida, pois contribuiu para compreender que a desconexão entre departamentos, aparente nas propostas pedagógicas, não se dava apenas por falhas na comunicação ou mesmo qualquer dificuldade técnica para uniformizar os instrumentos pedagógicos, mas também por questões de cunho personalístico, de ordem das escolhas religiosas de cada gestor.

Analiseemos o discurso do colaborador 02. Acrescente-se, como dado implicado no discurso, que sua religião autodeclarada é o Candomblé.

Ao se referir ao coral, proposta executada por uma professora de Filosofia – outra idiosincrasia, se vistos os contornos que tem a filosofia, enquanto disciplina no campo do saber –, o colaborador tece adjetivos e faz considerações que demonstram o seu particular interesse por essa atividade.

Então, afirmar que o coral compõe um conjunto de “*trabalhos mais interessantes*” relacionado à diversidade religiosa, afirmar na sequência que “*tem havido uma receptividade bastante considerável*” e depois que “*é a experiência mais impactante*” e “*mais pública*”, demonstra um elevado grau de aderência à atividade realizada, indiscutível.

Pondo em foco as unidades de registro que apresentam intensidade, teremos os advérbios “bastante”, no sentido de muito e “mais” para os adjetivos “interessantes” e “impactantes”, reforçam a análise do quanto é caro o coral e suas atividades para o colaborador. Ao destacar que tem havido bastante receptividade dos seus trabalhos, apresenta o processo de indeterminação do sujeito (ORLANDI, 1989), para robustecer o seu apoio.

Há, permeando o discurso do CG 02, uma terceira pessoa “eles” que ganha mais força do que se fosse colocado o “eu” e menos suspeição se fosse colocado o “nós”. Entretanto, pelo conjunto discursivo, é esse “nós” que se está a aparecer, sob a forma indeterminada na receptividade do coral e de suas ações.

Podemos dizer que neste nível o *nós* corresponde a Lp⁴⁰ e seus pares (cientistas) e que estes, também pela força da indeterminação, são apresentados como enunciadores [...] O funcionamento deste *nós* revela uma cisão no sujeito que é a de incluí-lo no grupo dos alocutários (os alunos) ao passo que fala da posição de um enunciador universal (ORLANDI, 1989, pp. 57-58).

Encontra-se, então, na relação discursiva entre os colaboradores da gestão 01 e 02, uma situação de polêmica quanto as atividades do coral, que também está presente na relação discursiva entre os colaboradores discentes. O enaltecimento por um lado e o incômodo por outro, é mais que um sentimento de valorização étnica, ou de um senso de justiça em que se ponham no campo outras representações religiosas. Tanto um

⁴⁰ Um enunciador individual, que pode ou não coincidir com o locutor (L ou Lp) (Ducrot, 1980, 1984, apud ORLANDI, 1989, p. 48).

quanto outro posicionamento são reflexo dos mascadores individuais de cada experiência religiosa.

Partamos para o recorte do colaborador 03. Acrescente-se que o mesmo se declara sem religião, mas com inclinações para o espiritismo kardecista.

Há uma cautela a no discurso ao se referir às iniciativas, reconhecendo a existência de ações no departamento de educação, mas não lança avaliações diretas sobre elas, fala de uma discussão sobre a diversidade religiosa que é rarefeita na UNEB, diluída. Reconhece a avassaladora diversidade que há na instituição e a dificuldade dos professores para lidar com esse assunto.

Obviamente, esta fala também não é vazia de sentidos ou de críticas, mas são críticas que abrem para outros espaços discursivos. Considerando as palavras que determinam intensidade, têm-se os adjetivos: “*diluída*”, “*rarefeito*” e “*avassaladora*”. Na primeira unidade de registro, demonstra uma crítica quanto a distribuição das atividades na universidade que chegam a não terem notoriedade e, não necessariamente às atividades realizadas no departamento de educação.

A crítica sobre as atividades realizadas no departamento de educação aparecem em outra ordem, que não é a de oposição. Atente-se que o adjetivo “*avassaladora*” está relacionado à diversidade religiosa que o colaborador percebe na universidade, portanto, da representação de diversas matrizes e denominações. Já o adjetivo “*rarefeito*” vem logo depois da observação sobre a diversidade e imediatamente próxima a afirmação de que há iniciativas nesse sentido.

Nesse caso, o sentido de rarefeito assume o mesmo valor da classificação insuficiente. Essa insuficiência tem a ver com a oferta na direção que atenda a “*avassaladora diversidade*” e insuficiência na própria formação dos docentes para dar conta dessas discussões. Assim, não reconhece, na mesma medida em que os colaboradores CG 02 e CG 04, a importância do coral e de suas ações para dar conta da diversidade religiosa, mas não demonstra o mesmo nível de incômodo que o do CG 01.

Consideremos agora o recorte do colaborador 04. Acrescente-se que o mesmo se declara sem religião, assim como o colaborador 03, entretanto declara sua inclinação para o Candomblé.

O recorte a mesma pergunta apresenta configurações que diferem dos outros discursos, há duas unidades de registro que demonstram a relação de conflito ou, dentro da análise de discurso, polêmica com o assunto tratado. Por um lado enaltece o trabalho ofertado pelo coral e utiliza o adjetivo “*bacana*” precedido do advérbio “*bem*” que

igualmente ao “*mais*”, assume o sentido de “muito” revelando elevado grau de aderência às atividades, contudo, revela também uma preocupação com a forma e conteúdo quando posta em na discussão a diversidade religiosa numa perspectiva mais ampla e mais próxima à reconhecida pelo colaborador 03.

O CG 04 faz emergir novamente o termo “atravessamentos”. Esse contraponto já evidenciado quando se reportou às disciplinas, demarca sua percepção de que há algo que atende apenas parcialmente a discussão sobre a diversidade religiosa e, neste sentido, se instaura uma contradição dentro do próprio discurso, gerada pelo conflito interno por defender uma ação que, ao se referir à diversidade religiosa, reconhece que a mesma se restringe a apenas uma possibilidade.

O funcionamento polêmico no discurso do CG 04, mesmo demonstrando apoio ao que se desenvolve pedagogicamente sob sua responsabilidade, tem relação com sua experiência religiosa familiar, muito ligada ao cristianismo por parte de seus pais. O respeito por essa história o faz evocar, no cenário do seu discurso, a legitimidade de outras possibilidades religiosas.

3.2. As práticas educativas informais presentes na UNEB, a expressão de uma nova cruzada (?)

Seguir-se-á, então, para complementar o universo das práticas educativas presentes na UNEB, à apresentação do grupo religioso que atua na instituição, informalmente, ou seja, não compõe o conjunto de práticas oficiais, formais, sem que isso, ao que pontua Libâneo, não lhes tire a intencionalidade educativa.

Retomemos as circunstâncias pelas quais se tomou conhecimento da existência dessas atividades. Nenhum dos colaboradores havia citado ainda esse grupo religioso quando nos vimos diante de dois avisos curiosos, colados na divisória de uma das salas próximas ao espaço da cantina do Departamento de Ciências Humanas, onde esperávamos um dos colaboradores para fazer a entrevista. O espírito curioso de todo pesquisador, quando se depara com algo que tenha relação com seu objeto de pesquisa, fez com que nos aproximássemos do folheto e imediatamente fizesse uma foto com o aparelho celular.

Figura 02 – Quadro de avisos no DCH campus I, em 2017



Foto da divisória que servia como mural na UNEB, Campus I, DCH, 2017.

Os dois folhetos faziam convites para situações diferentes, mas para um mesmo público, os alunos cristãos. Um dava conta de um momento específico, a recepção de calouros do segundo semestre do ano de 2017, onde seria celebrado um culto. Pode-se deduzir com precisão de que se tratava de uma atividade religiosa, mas a constatação de que seria mesmo um culto religioso cristão e, muito provavelmente, evangélico, pelos elementos que compunham a foto.

Não seria possível essa mesma dedução apenas pelo título do convite, culto é um componente litúrgico próprio de todas as denominações religiosas. Então, se observadas as pessoas dispostas na foto e o cenário, chamando para um culto religioso, percebe-se que ali não havia um cenário com símbolos remetendo a religiões afro-brasileiras, o que seria de se esperar em um convite dessa natureza, mas ainda que não houvessem os símbolos pertinentes, provavelmente as vestes anunciariam os representantes que promoveriam o culto.

Estava nítido de que não se tratava de um culto de religiões afro-brasileiras. Resta demonstrar o porquê não se tratava também de um culto católico. Na mesma direção, tomando os dois elementos, símbolos e vestes, não há o símbolo maior da igreja católica, a cruz com o Cristo morto. Por outro lado, a celebração de cultos é reservada, na igreja católica, aos padres e a leigos autorizados a isso, que também vestem roupas próprias para celebrações. Portanto, por exclusão, depreende-se que se tratava de um culto evangélico.

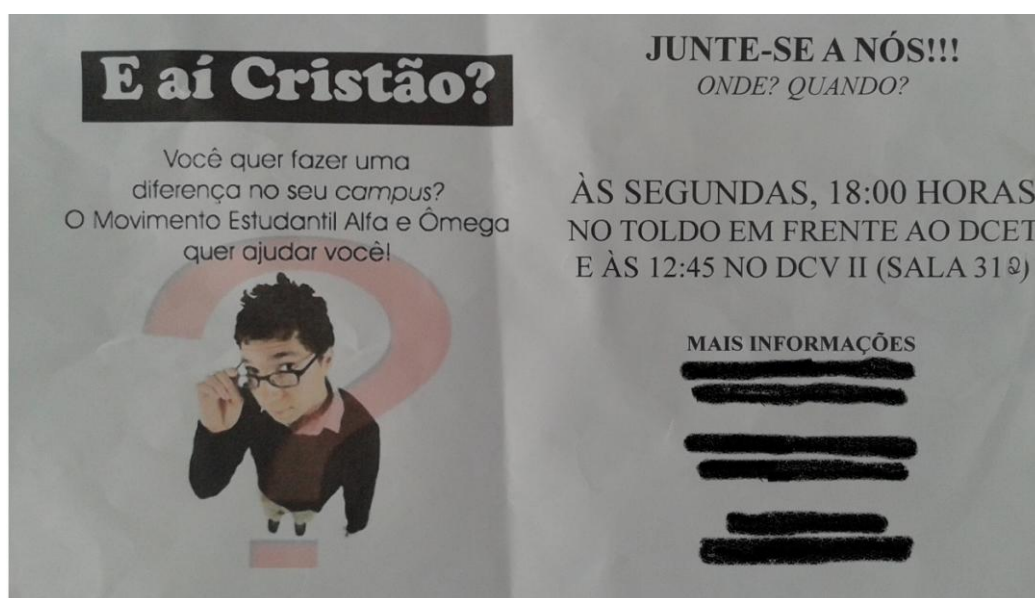
Figura 03 – Convite do grupo religioso atuante na UNEB para a realização do um culto de boas vindas aos calouros, em 2017



Convite de alunos evangélicos, UNEB, Campus I, DCH, 2017

O convite para o “culto do calouro” não nos pareceu tão interessante quanto ao convite posto no folheto ao lado, intitulado “*E aí Cristão?*”. Ali havia o indicativo de um movimento organizado ou em fase de organização no espaço da UNEB, um movimento que buscava adeptos e convocava ao compromisso de fazer a diferença.

Figura 04 – Convite para adesão ao grupo religioso “CRU” que atua na UNEB, 2017



Folheto convite à organização de alunos cristãos, UNEB, Campus I, DCH, 2017

Inicialmente, havia a dedução de que se tratava de uma ação sem grande importância no ambiente da UNEB, afinal ninguém a havia citado, como já haviam citado o coral. Entretanto, por ser uma atividade direcionada a um público específico, promovida por um dos movimentos estudantis, com estabelecimento de locais e horários definidos para encontros regulares, poderia compor as práticas educativas presentes na UNEB, relacionadas à diversidade religiosa. As evidências estavam em toda composição do texto-convite, de que essa poderia ser uma prática educativa relevante enquanto elemento discursivo.

O convite termina com uma afirmação: “*O Movimento estudantil Alfa e Ômega quer ajudar você!*”. Afinal, de que ajuda estaria falando o movimento? Por que os estudantes cristãos precisariam de ajuda dentro da UNEB? Que estruturas teria esse movimento para ajudar os estudantes universitários? Foram questões que surgiram imediatamente ao ler o convite.

Se considerarmos que o folheto estava ao lado de outro que convidava para um culto destinado a calouros e que, depois que passou o período de iniciação do semestre, o convite foi retirado, é possível inferir que além de cristãos, o público alvo preferencial desse movimento são, principalmente, os jovens (isso pela imagem) e outros que estão ingressando na universidade.

Obviamente, esses jovens, de diversas origens religiosas, que começam a ter contato com a rotina e os conteúdos do ensino superior, têm grande probabilidade de experimentar conflitos internos por conta de suas convicções. Aí parece um momento crucial em que grupos religiosos podem ofertar sua ajuda.

Após falar com um dos colaboradores da gestão, esse movimento ganhou maior importância e mereceu atenção especial. O colaborador 01 já havia sinalizado o que seria o trabalho desse grupo religioso de estudantes na UNEB: “*Então, eles discutem como, por exemplo, se portar aqui sendo eles evangélicos*”. Havia aí uma sinalização de que esse grupo compreende a universidade como um espaço adverso para o aluno cristão que, forçosamente, encontrará dificuldades para “sobreviver” diante da realidade acadêmica.

Foi mantido contato com dois dos representantes do grupo religioso para realizar as entrevistas. O roteiro foi composto por 11 questões, a maioria das questões foram as mesmas direcionadas aos colaboradores discentes pelo fato de que esses representantes também são alunos da universidade. As entrevistas foram realizadas em dias diferentes.

Assim não houve nenhuma interferência de um colaborador nas respostas do outro, cada um respondeu segundo seus entendimentos com total independência.

Por uma questão de economia e para não incorrer no risco da repetição exhaustiva, as questões semelhantes foram deixadas para complementar as discussões do V capítulo, quando se entrarão nas informações comuns a todos os colaboradores discentes. Nesse momento, são três as questões do roteiro que sobressaem como indispensáveis de serem tratadas.

01. Como surgiu a ideia de se criar um grupo voltado para alunos cristãos? **8.1** Há outras pessoas além dos alunos que participam desse grupo? **02.** Que resultados positivos você acredita que esse grupo tem produzido para os alunos desde a sua criação? E no caso dos professores participantes do grupo, você percebe algum resultado? **03.** No seu entendimento, como a UNEB deveria tratar a questão da diversidade religiosa em seu espaço? (Questões correspondentes às 08, 09 e 10 do roteiro de entrevista,⁴¹ respectivamente).

Em tese, um colaborador seria o suficiente, considerando se tratar de questões em que as respostas dadas por integrantes do mesmo grupo tendem a ser semelhantes, quando não são exatamente iguais. Contudo, obter as contribuições de duas das lideranças de dentro do movimento, acaba por ampliar a amostra, tornando o conjunto das contribuições mais significativo.

O movimento estudantil que era chamado de Alfa e Ômega⁴², aqui na Bahia, modificou o seu nome para se unificar com o resto dos movimentos de mesma natureza e origem, que já usavam outra denominação para se identificarem, de “Cruzada Estudantil Profissional para Cristo” – CRU.

Quando perguntamos sobre o que motivou a criação do grupo na UNEB, as lideranças relataram sobre a origem do trabalho evangelizador nas universidades, a partir de seus fundadores, o casal Bill Bright e Vonette, nos Estados Unidos da América.

⁴¹ O roteiro completo de entrevista está nos apêndices.

⁴² Alfa, ou Alpha (α) é a primeira letra do alfabeto grego e Ômega, ou omega (ω) é a última letra do alfabeto grego. Isso conduz à analogia de significado, em que o movimento se propõe a representar as ideias de princípio e fim de todas as coisas, predominante na fé cristã. Tal qual o sentido escatológico católico embutido das cruzadas.

Figura 05 – Casal fundador do grupo religioso Cruzada para Cristo – “CRU”, que atua na UNEB, 2017



Dr. Bill Bright, fundador da Cruzada.

Fonte: <http://cru.org.br/nossa-historia/>. Acesso em 27/08/2017.

Em 1951, Bill Bright ainda seminarista, preparava-se para uma prova de grego, quando recebe uma visão clara de Deus para ajudar no cumprimento da Grande Comissão. Em sua visão, ele entendeu claramente que deveria dedicar sua vida para que o Evangelho fosse pregado em todo o mundo e que deveria começar pelos estudantes universitários. Compartilhando a visão com um amigo professor ele sugere “Cruzada Estudantil e Profissional para Cristo”, como o nome desse novo ministério. No outono, Bill e sua esposa, Vonette, começam a Campus Crusade (agora conhecida como Cru nos EUA) na UCLA⁴³ com o apoio de uma corrente de oração de 24 horas. No ano seguinte mais de 250 estudantes da UCLA recebem a Cristo, incluindo o presidente do grêmio estudantil, editor do jornal do campus e muitos atletas. A Cru se espalha para outras universidades e para atender a demanda do ministério os Brights recebem os primeiros seis missionários. Com cinco anos de existência da Cru, Bill escreve o folheto evangelístico de 20 minutos chamado “O Plano de Deus para sua vida.” Todos os missionários daquela época deveriam memorizar esse folheto. Isso definiu o tom do desenvolvimento dos obreiros na área de evangelismo e discipulado. A década de 70 foi extremamente promissora para a Cru. Em 1972 foi realizado a “Explo 72”, uma conferência evangelística que aconteceu em Dallas, com treinamentos

⁴³ **A Universidade da Califórnia em Los Angeles** (em inglês: University of California, Los Angeles, **UCLA**) é uma universidade americana localizada na região de Westwood, na cidade de Los Angeles. Foi fundada em 1919, sendo a segunda universidade do sistema Universidade da Califórnia (UC) e está entre as melhores universidades do mundo. Está organizada em cinco faculdades voltadas para cursos de graduação e quatro escolas focadas no ensino de ciências da saúde. A UCLA tem o maior campus da Universidade da Califórnia. Possui cerca de 25 mil estudantes de graduação e onze mil de pós-graduação. Tem como mascote o Bruin Bear e suas cores são o azul e o ouro. Sua biblioteca central possui cerca de oito milhões de livros, sendo a oitava maior dos Estados Unidos. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_da_Calif%C3%B3rnia_em_Los_Angeles. Acesso em 27/10/2017.

na área de evangelismo e discipulado. Dois anos depois 300.000 delegados participaram da “Explo 74” em Seul, Coreia do Sul. A polícia estima que uma multidão de 1,4 milhão de pessoas estava presente nas reuniões noturnas. 323.000 dessas pessoas indicaram receber a Cristo. No Brasil. Em 1970, a convite do Dr. Bill Bright, o pioneiro Manuel Simões Filho, carinhosamente conhecido por Neco, inicia o movimento no Brasil. Neco relata que com poucos recursos financeiros iniciou o ministério na Universidade de São Paulo, produzindo artesanalmente o folheto evangelístico “As 4 Leis Espirituais”. Pouco tempo depois outros missionários se unem a ele, entre eles: Walter Cullen, Bartimeu Vaz de Almeida Junior, Paulo Ubirajara Trench Martins, Edson Queiroz, Márcio Evandro, Paulo dos Santos e Israel Nascimento⁴⁴.

Este movimento nasce de uma “revelação espiritual”, com um alvo já bem definido, os estudantes universitários. Ao que se tem conhecimento, esta é a única iniciativa organizada evangélica que toma as universidades como espaço para evangelização. Levando em conta que o seu fundador era um seminarista, portanto, católico, essa revelação chega também com a sua saída da Igreja Católica.

O nome assumido para o movimento de “Cruzada” é um termo relacionado na história a lutas militares com inspiração cristã – as cruzadas, que pretendiam consolidar a fé cristã, de maneira violenta, por onde quer que estivessem os diferentes. Esse movimento de caminhar em direção à terra prometida, ceifando vidas no caminho para retomada de territórios, não é o exposto pelas lideranças da “CRU”. O movimento de evangelização é incorporado e expresso, obviamente, a partir do sentido religioso mais romântico, pedagógico, o de “levar” a fé cristã que “salvaria” a humanidade.

Durante três séculos, a Igreja contentou-se com um papel mais modesto na sagração dos cavaleiros. Mas, a partir do século XII, a cerimônia desenvolve-se, ao menos em aparência, sob o controle eclesiástico. Depois de confessar-se, o escudeiro passava a noite orando numa igreja. Pela manhã, comungava as santas espécies, e, enquanto recebia as armas, o jovem pronunciava não só o juramento de respeitar o código da cavalaria⁴⁵, como também uma prece (ELIADE, 2011, p. 95).

As cruzadas se constituíram, historicamente, em empreendimentos bárbaros e políticos que pretendiam firmar um império católico entre os séculos XI e XIII, através das armas de cavalarias militares. Tais cavalarias participavam de símbolos religiosos,

⁴⁴ <http://cru.org.br/nossa-historia/>. Acesso em 27/10/2017.

⁴⁵ O código compreendia, segundo certas fontes, quatro leis: missa diária, sacrifício eventual de sua vida pela santa fé, proteção da Igreja, defesa das viúvas, dos órfãos e dos pobres. Acrescentam outras versões que o cavaleiro deve ajudar “as damas ou donzelas que dele necessitam” e “honrar as mulheres, e... defender-lhes o direito” (idem, 95).

conferindo-lhes sacralização, inclusive, da formação pela qual os seus cavaleiros eram submetidos, santificando o seu ofício em nome da fé.

Um dos mais dramáticos legados, além das incontáveis mortes, que as cruzadas deixaram, do seu período de estabelecimento até o seu declínio, foi o acirramento do ódio islâmico do Oriente Médio ao ocidente cristão.

Esse ódio perdura até os tempos atuais, com justa razão histórica, pois a incursão das cruzadas pelo oriente não ocorreu sem deixar marcas profundamente negativas, que receberam reações posteriores, “*o comportamento selvagem dos cruzados levantou os muçulmanos contra todos os cristãos, e numerosas igrejas, que haviam sobrevivido a seis séculos de domínio mulçumano, foram então destruídas*” (ELIADE, 2011, p. 97).

Assim, a carga histórica que carrega o nome desse movimento que pretende levar, como uma “cruzada”, o Cristo aos estudantes universitários, lhe reveste de signos negativos e dignos de desconfiança, pois muitos historiadores “*caracterizam as cruzadas como uma penosa deflagração de fanatismo e loucura*” (ELIADE, 2011, p. 95). Então, mesmo que, como se verá mais adiante, se tente sustentar a finalidade do movimento “CRU”, a partir do texto bíblico de Mateus:28, enquanto missão instrutiva e multiplicadora de fiéis, é o peso histórico da barbárie católica que mais se relaciona a essa nomenclatura.

Contudo, essa é uma crítica semântica, não é uma sentença de que haja, nesse movimento em análise, a mesma intencionalidade devastadora, no sentido de destruição dos diferentes. Estamos em um momento histórico onde esses e outros acontecimentos vêm demonstrando o quanto é danoso a imposição da fé, seja ela qual for.

As primeiras motivações que se tem conhecimento, a respeito dos conflitos entre palestinos e israelenses, são de fundo religioso. Conflitos internos na Síria entre Xiitas e Sunitas também são de cunho religioso. Portanto, o Brasil está, pelo menos até agora, em um momento onde o conceito de respeito tem sido prevalente nas discussões sobre as dinâmicas das relações sociais, inclusive nos discursos religiosos, com as devidas proporções.

Enquanto traços comuns dos colaboradores do grupo religioso, destacam-se que os dois tiveram desde crianças experiências religiosas no campo cristão, em suas famílias, desde a tenra infância, relatam a adesão mais forte mais aos preceitos religiosos a partir de experiências com o transcendente que resolveram certos desconfortos que sentiam, causados por dilemas relacionados às questões de

autoafirmação e autoconhecimento diante da vida. São negros e discentes do curso de Psicologia.

Continuando a questão sobre de como surgiu a ideia de se organizar o movimento na UNEB, os colaboradores revelam informações complementares sobre o fato, o que confirmou a assertividade de se ter trazido dois colaboradores e não apenas um do grupo religioso para as entrevistas.

Os olhares sempre muito atentos a cada conjectura feita, de acordo com as respostas dadas, revelavam nos colaboradores, vez por outra, sentimentos de desconfiança e ao mesmo tempo esperança. Desconfiança, por compreender todas as questões que ali estavam envolvidas, que tinham a ver com alguma possibilidade de que o movimento pudesse ser apresentado numa perspectiva negativa; esperança tese de que, a depender também do trabalho apresentado, as relações conflituosas possam ser revistas e, talvez, o movimento possa desenvolver seus trabalhos sem tantas objeções em determinados espaços da UNEB.

CGR 01 – A gente tem uma premissa baseada no texto bíblico de Mateus:28, em que Cristo, conversando com os discípulos, diz a eles que agora ele volta para o pai, mas que os discípulos não fiquem inquietos, em nenhum momento, e que eles continuem a compartilhar com todas as pessoas, indiscriminadamente, as verdades que o evangelho, conceituadas como as boas novas, compartilhar com outras pessoas, que façam isso formando outros discípulos, ou seja, alunos, que eles sejam esses mestres e compartilhem com outras pessoas essas verdades que modificou a vida deles. A partir dessa ordenança, esse casal teve esse insight e pensou: porque no ambiente universitário não continuar fazendo isso, já que a igreja tem o hábito de compartilhar em outros espaços. A ideia é que a seja um ambiente onde a fé cristã possa ser compartilhada e que qualquer pessoa que se sinta a vontade para comentar. Se uma pessoa chegar no nosso movimento, já aconteceu muitas vezes, e falar eu detesto o jeito de vocês, acho isso uma palhaçada, eu não quero. Ela vai ter essa postura agressiva, mas vai ser bem vinda para conversar e vamos compartilhar a nossa compreensão com ela (Entrevistas, CGR 01, UNEB, 2017).

CGR 02 – O movimento chegou na UFBA em 2008, depois veio para a UNEB, começou há 08 anos atrás. Começou no Departamento de Ciências Humana e no Departamento de Ciências da Vida, em 2009. Começou com reuniões em salas, no DCV, aí foi passando a liderança de uma pessoa para outra. Hoje a gente tem mais ou menos umas 20 pessoas participando do movimento na UNEB, fora da UNEB tem mais pessoas. A dinâmica, para a difusão do movimento, foi a seguinte: a gente trabalha com uma coisa chamada projeto missionário, um grupo de pessoas sai de um determinado lugar onde vive e vai para outro lugar implantar o movimento, então chegou em 2008 assim aqui em Salvador, na UFBA, o pessoal da UFBA depois que o movimento foi implantado

lá começou a espalhar a notícia por Salvador e pessoas da UNEB ficaram conhecendo o movimento e foram chamadas a liderar o movimento aqui na UNEB. A gente trabalha com o boca a boca, sala em sala, divulgação de cartaz, a gente trabalha com eventos, a gente já fez culto aqui no departamento de Educação. O movimento se mantém assim, tipo, a gente não tem uma relação com a universidade no sentido de institucionalizar o movimento, a gente faz uma espécie de pacto com a universidade. A gente trabalha os estudantes chamando outros estudantes. O movimento não é só de estudante, qualquer pessoa que queira participar é aberto (Entrevista, CGR 02, UNEB, 2017).

Os dois colaboradores demonstram um conhecimento consolidado sobre o campo religioso ao qual pertencem e se colocam com de maneira firme quando defendem suas ideias, numa postura esperada de um homem religioso diante do questionamento de sua fé. Um dos colaboradores é do curso de Psicologia e o outro é do curso de Relações Públicas, na UNEB.

Os CGR 01 e 02 demonstraram fluidez na forma de se comunicar, lapidando a construção do pensamento, criando caminhos discursivos mais elaborados, conseguindo se expressar sem apresentar um nível elevado de stress, apesar da ênfase muito veemente na defesa do trabalho que desenvolvem em prol dos estudantes cristãos que adentram na universidade.

O grupo segue a dinâmica padrão, própria dos grupos evangelizadores: indo ao encontro dos estudantes, estando nas salas, nos espaços comuns, distribuindo informativos e fazendo reuniões regulares na sala cedida no DCH e ao ar livre. As *“verdades do evangelho”* são compartilhadas no cotidiano da universidade e, inevitavelmente, geram conflitos quando estão diante dos que compreendem de forma diferente, a ponto de externarem suas insatisfações *“já aconteceu muitas vezes, e falar eu detesto o jeito de vocês, acho isso uma palhaçada, eu não quero”*.

O CGR 01 procura apresentar o caráter tolerante e compreensivo que o movimento religioso assume no cotidiano da UNEB. Certamente, pondo em foco que os discursos funcionam a partir de parâmetro estabelecidos pela posição dos sujeitos, ter um comportamento igualmente hostil diante de qualquer manifestação contrária, poria em risco a continuidade do trabalho.

Lembrando que a “CRU” é composta por estudantes, que não é signatário do reconhecimento institucional e é pertencente a um segmento religioso desencaixado do que tradicionalmente se legitima nas práticas educativas observadas na universidade, em especial no departamento do curso de Pedagogia.

Além disso, os alunos cristãos apresentam ressalvas quanto a forma de implementação da lei 10.639 pela UNEB, no que se referem às suas práticas educativas, entendendo o privilégio das religiões de matriz africana como algo injusto.

Seguindo, se procurou saber quais os resultados positivos que o movimento tem logrado junto aos estudantes da UNEB. O que justificaria a sua estada nesse espaço.

CGR 01. Para o não cristão, descobrir que os cristãos têm um cérebro, que usam eles, da mesma forma que qualquer outro religioso, tem um nicho de estudantes que participam do movimento na UNEB... Por exemplo, eu tenho um colega que é da UFBA doutorando em química, é da área das ciências naturais, mas é muito inteligente em humanidades, escreve muito bem, é inteligentíssimo e é cristão, ama a Cristo. Qualquer pessoa que conheça ele e tem preconceito com o cristão, tem que descer do cavalo e admitir que os cristãos usam o cérebro. Para essas pessoas, esse contato é muito bom, porque tira, rouba as pessoas dessa ignorância, um fecho de luz nas densas trevas da ignorância, para nós conviver com pessoas de credos diferentes. Para o cristão, especificamente, descobrir não está sozinho, descobrir que não é errado buscar a intelectualidade, se ele vem daquele contexto de cristãos que incentivam não investir na intelectualidade ele descobre que outros cristãos investiram na intelectualidade e não abandonaram a fé, pelo contrário. Para os cristãos é criar esse ambiente. Com as violências simbólicas... Porque querendo ou não a academia tem conceitos e preceitos que são contrários a coisas elementares da fé cristã. Tem cristão que muitas vezes se sente confuso solitário sem se sentir com recurso suficiente para contra argumentar algumas coisas, emocionalmente ele se sente acolhido, nem que seja para alguém chegar para ele e falar: também passei isso na sala, e a gente conseguir rir de alguma coisa que faria a gente chorar, falar: olha, eu li esse livro que é de um sociólogo tal que refuta a teoria tal, em vez de se colocar como um cara mudo, dentro da casinha, se esconder para se proteger daquilo que ele consideraria uma agressão, ele agora consegue conviver com as pessoas de forma pacífica e tendo respostas para algumas questões, mas em paz (Entrevistas, CGR 01, UNEB, 2017).

CGR 02 – Tem conseguido promover um espaço para falar sobre religião, que é tão limitado. A gente fez um cine debate, a gente convidou a universidade, foi um número considerável de pessoas a gente passou um documentário chamado “ciência e religião no século XXI no Brasil”, aí falava sobre o contexto brasileiro e sobre essa relação entre fé e ciência, então, acho que tem que promove esse debate. Além de individualmente, participar do movimento acaba formando a pessoa na questão da liderança, como é um movimento dirigido por estudantes, tudo que a gente faz os estudantes estão fazendo. A gente teve um acampamento agora que foi lá em Barra do Jacuípe foram 110 pessoas e foram nós estudantes que organizamos. As coisas aqui, toda semana uma pessoa tem que traz uma mensagem e tem que falar em público. Acho que o movimento acaba favorecendo a formação de pessoas, desenvolve essa questão da liderança, da responsabilidade, compromisso... A gente busca preparar as pessoas. Acaba fornecendo conhecimento e força no sentido de fortalecer a fé dos estudantes e no

relacionamento informal você torna a vida na universidade mais leve, porque a vida na universidade é pesada. Traz para o estudante da UNEB um espaço de socialização em que ele se sente acolhido. A gente tem quatro princípios: a oração, o evangelismo, o discipulado e a comunidade, a gente vive em comunidade, um ajuda ao outro. Eu, particularmente, quando entrei na universidade tive muito conflito em relação à minha fé, e assim, foi um conflito que minhas estruturas psicológicas não estavam dando conta, eu realmente estava muito angustiada chorando frequentemente. Minha mãe ficou muito preocupada comigo inclusive pensou em eu trancar o curso e só voltar quando estivesse estabilizada, foi quando conheci o grupo. Isso foi muito bom para minha recuperação, estar com eles toda semana que era difícil em relação às emoções me ajudou a sair muito rápido no quadro eu estava, com muita ansiedade mesmo (Entrevistas, CGR 01, UNEB, 2017).

Os colaboradores revelam que há um grupo significativo de cristãos que se sentem desamparados no contexto universitário, justamente por entrar em choque com seus princípios religiosos, revelam as consequências psicossomáticas que ocorrem nesse percurso e que esses conflitos internos os levam à depressão, ao isolamento e até mesmo à desistência dos estudos. De fato, essas são situações relatadas pelos colaboradores discentes, em especial os dos cursos de História e Pedagogia, como se verá adiante.

Além do apoio emocional, o movimento instrumentaliza o estudante que ingressa na universidade para que ele consiga reagir nas discussões acadêmicas, de modo que acentue a sua fé, partindo para a disputa de narrativas nos espaços de aula. Há um trabalho que fortalece as resistências em relação ao conhecimento secular, trabalha-se para a perpetuação dos princípios cristãos.

Igualmente aos grupos jovens da igreja católica e evangélicas, promovem atividades de socialização que ajudam a estreitar os vínculos entre seus membros. A dinâmica de apresentação e compartilhamento de experiências busca elevar a autoestima dos estudantes cristãos, vistos de forma preconceituosa por alguns professores e colegas durante a sua formação, tendo sua capacidade intelectual posta em dúvida pelo fato de serem cristãos, como se não houvesse limitações e alcances cognitivos entre pessoas de outras fontes religiosas.

Procurou-se saber também a opinião dos colaboradores de como a UNEB deveria tratar a questão da diversidade religiosa. Essa questão pretendia identificar que alternativas pairavam na cabeça dos estudantes, uma vez que as tensões por conta da diversidade estavam patentes, apesar de não serem postas em relevo pela gestão, por isso, marginais. Destacaremos aqui as opiniões dos dois colaboradores do grupo

religioso, por serem vozes representativas, diretamente interessadas na construção de alternativas de convivência mais pacíficas, ou negociadas no ambiente acadêmico.

CGR 01. Eu sei que isso não se garante com plena liberdade, o ser humano é subjetivo demais, regulamentar isso de certa forma..., a lei é uma espécie de prisão seria um tipo de prisão, quando a gente cria regras, cria uma espécie de corrente. Mas eu acredito que institucionalizar isso, no regulamento, seria interessante, porque, por exemplo, a gente percebe que, em uns departamentos, uma expressão religiosa Y é legitimada dentro de alguns eventos e aí se você tenta outra manifestação religiosa, há um conflito. Tem departamentos aqui que a gente percebe claramente que há uma maioria de uma religião X e uma maioria de religião Y em outro departamento, em dois departamentos aqui da UNEB isso é muito claro. O departamento de educação é claramente de religiões de matriz africana, isso não é negativo, o DCV tem muito cristão, sejam católicos evangélicos. O DCH é muito plural. Por exemplo, aqui (DEDC), se um cristão tenta colocar um evento de pauta que pense algum aspecto relacionado ao cristianismo, ele não vai ser aceito da mesma forma que no departamento de ciências da vida. Isso é fruto da realidade do departamento. É muito natural que, se um determinado departamento tem maioria de pessoas de religião de matriz africana, essas pessoas expressem e produzam eventos relacionados a isso. Mas se eu não tenho uma regulamentação que orienta que a gente tente estimular, se eu dou espaço para que alguma religião se comunique, eu preciso de, pelo menos, legalmente, garantir que se outra forma religiosa tentar se expressar, ela não seja violentada simbolicamente, que é o que acontece de certa forma. As práticas são muito orgânicas se eu tenho um departamento, daqui a algum tempo essa realidade muda e a gente tiver muito mulçumano nesse contexto, muito provavelmente, as pessoas vão pensar em eventos que falem sobre a cultura muçulmana que quebrem os preconceitos que existem, isso, é muito orgânico. Mas que a universidade enquanto instância, instituição, regulamentar que não haja violência simbólica para os diferentes que surgirem nesse contexto de maioria. Se se quer garantir a liberdade que se usem meios para isso e a regulamentação ajuda (Entrevistas, CGR 01, UNEB, 2017).

CGR 02. Com honestidade, reconhecendo realmente a diversidade religiosa, no sentido de não favorecer a alguns e eu acho que, especificamente, os professores, não sei se a universidade conseguiria fazer isso, pelo menos tentar promover uma formação aos professores no sentido de respeitar mesmo. A universidade não tem obrigação de estimular o estudante para questão religiosa, mas preparar esse terreno, no sentido de que as pessoas não se sintam ameaçadas, constrangidas, permitir que o espaço seja mais leve para as pessoas conseguirem, se expressar não só para os cristãos, as religiões mais tradicionais são silenciadas, católicos evangélicos. Acho que se a universidade parasse de silenciar as pessoas, de constranger as pessoas já seria suficiente (Entrevistas, CGR 02, UNEB, 2017).

Os debates principais, nesses relatos, giram em torno de se legitimar o conhecimento religioso dentro da universidade, assim como de reelaboração discursiva

dos fatos históricos a respeito do cristianismo, na perspectiva de reduzir os distanciamentos e demonstrar que também há nele um lado humanitário, ao longo do tempo e na atualidade, que se tem esquecido nos debates dentro da UNEB. Reclamam, portanto, por uma visão atualizada da cristandade, onde caibam outras versões, sobretudo a dos últimos anos no Brasil.

Esses relatos sobre a “CRU” e a descrição das demais atividades que guardam relação com a diversidade religiosa presentes na UNEB, demonstram que as práticas educativas identificadas produzem uma relação complexa entre os estudantes e estudantes, estudantes e docentes e estudantes e gestão. Essas relações são mascaradas por conflitos e violências simbólicas.

A ideia de regulação das relações, nos documentos da UNEB, demonstra a pretensão de se ter uma ferramenta que ajude na disputa por espaço no momento em que os diálogos por si só não consigam resolver os conflitos. Para os integrantes do movimento “CRU”, o ambiente acadêmico é “pesado” para o estudante cristão. No contraponto do discurso, parte da gestão defende que o fortalecimento institucional de ações favoráveis às religiões de matriz africana, é compreendido na perspectiva das ações afirmativas, portanto, como ato de justiça e implementação da lei 10.639.

Aqui vale refletir que a regulação das relações, como já observado em Livet (2009), não se configura em garantias de seu cumprimento, caso não haja legitimação dessa regulação por aqueles que estarão submetidos a ela. O fato de haver níveis diferenciados de cumprimento nos projetos pedagógicos, das orientações dispostas no regimento geral e no estatuto da UNEB quanto a implementação da lei 10.639, comprova esse argumento.

3.3. A UNEB frente a diversidade religiosa: a compreensão da gestão nos seus departamentos de Educação e no de Ciências humanas

Algumas sinalizações já foram postas quando tratamos das práticas educativas presentes na UNEB, mas aprofundaremos em outras questões ligadas às compreensões da gestão a respeito da diversidade religiosa na UNEB, complementado com as outras questões respondidas.

Indagou-se se os colaboradores conheciam o perfil dos discentes dos cursos selecionados em cada departamento, que daria a ideia do quanto de informações era de domínio da gestão, já que nos processos decisórios destinados a grupos e pessoas conhecer o máximo possível sobre eles é fundamental para o sucesso das decisões.

Procurou-se saber se seria de conhecimento dos colaboradores a presença de algum conflito, gerado por conta da diversidade religiosa, dentro do espaço da UNEB. Outra questão tinha a ver com a avaliação em relação ao preparo do corpo docente para lidar com a diversidade religiosa.

Queria-se saber a opinião de como a UNEB poderia tratar aspectos da diversidade religiosa e sua relação com a docência nos seus cursos de licenciatura. Finalizou-se o roteiro, solicitando uma reflexão sobre a educação do país considerando a premissa de ser o mesmo, constitucionalmente, reconhecido como estado laico.

Para além do roteiro, uma vez já acessados aos documentos gerais da UNEB, bem como o seu histórico, foi incluída mais uma pergunta para todos os colaboradores: A UNEB assumiu o compromisso político com as minorias? Essa questão pretendia compreender se os gestores conseguiam fazer uma relação entre o que está posto nos documentos da UNEB e a sua realidade.

Trataremos aqui questão por questão para dar uma sequência lógica e facilitar a análise relacional dos discursos postos na entrevista em cada tema tratado.

Quanto ao perfil dos discentes, os colaboradores CG 02, CG 03 e CG 04 deram as seguintes respostas:

CG 01. Do ponto de vista social, é um perfil de pessoas oriundas das mais pobres da população da Bahia. Do ponto de vista étnico a maior parte dos estudantes de pedagogia é negra, são oriundos do interior das periferias da nossa cidade. Do ponto de vista de gênero a maior parte é do gênero feminino, a presença feminina é marcante. Do ponto de vista religioso tem um número considerável de pessoas católicas, com um tipo de catolicismo que, invariavelmente, é praticado no Brasil, que é muito mais por identificação familiar histórica do que propriamente por ser uma praticante, o número de praticante católico é muito pequeno. Tem crescido, enormemente, a afluência de estudantes de diferentes denominações evangélicas, cresceu, enormemente! Além disso, você tem uma presença cada vez mais explícita de pessoas das religiões afro-brasileiras, especialmente, do Candomblé [...] Além disso, a discussão sobre o Candomblé tem crescido. Nas minhas disciplinas que eu ministro aqui no departamento esse assunto é obrigatório de ser tratado, em qualquer componente curricular que eu esteja assumindo (Entrevistas, CG 02, UNEB, 2017).

CG 02. Têm alunos que vem de várias partes do Estado, legal pra gente essa presença efetiva, zona Oeste, São Francisco. A última (2017) turma foi uma turma só de ENEM. Tem muitos alunos que são oriundos da escola pública. É a quarta turma. Essa turma está produzindo mais do que as outras, o curso está mais conhecido e amadurecendo. Tem uma coisa que não consigo entender direito é que além ser uma turma que produz mais, tem um baixo índice de evasão (Entrevistas, CG 03, UNEB, 2017).

CG 03. Alunos trabalhadores, diferentes das maiores licenciaturas, trabalho no sentido de subsistência mesmo. Maioria feminina, houve mudança de perfil na faixa etária, hoje são mais jovens (pensar nos programas de inclusão a partir das políticas de acesso à universidade). A Pedagogia é uma segunda opção para conseguir mobilidade social (Entrevistas, CG 04, UNEB, 2017).

Não há informações fornecidas pela gestão sobre o perfil dos alunos do curso de Letras, mas essa lacuna será remediada mais adiante, por amostragem, com o tratamento das entrevistas e dos questionários.

Segundo a gestão, o que se pode depreender é que, enquanto traços em comuns, os alunos dos cursos de História e Pedagogia, são das camadas populares da população, com a presença marcante de pessoas oriundas dos interiores do Estado, de maioria negra e jovem. Em se tratando de gênero, o curso de história é uma turma mista, sem prevalência marcante⁴⁶ e no curso de Pedagogia a predominância é feminina.

Partindo para outras informações estreitamente ligadas ao objeto da pesquisa, apenas o CG 02, traçou um perfil bastante fidedigno das turmas de Pedagogia. Atentando-se para algumas observações que evidenciam certo incômodo ao colaborador, a exemplo do crescimento acentuado de alunos oriundos das denominações evangélicas.

Observando sua descrição: *“Tem crescido, enormemente, a afluência de estudantes de diferentes denominações evangélicas, cresceu, enormemente!”*, há uma unidade de registro que apresenta nitidamente a intensidade com a qual esse espanto e incômodo estão explícitos no discurso. A utilização advérbio de modo, “enormemente”, repetidas vezes e em um tom de voz exclamativo, denotam um sentimento de decepção com esse aspecto, o que já não ocorre quando fala do crescimento da autorrepresentação dos discentes religiosos do Candomblé.

O discurso aforizante (MAINGUENAEU, 2015) é marcante, sobretudo quando revela sua postura enquanto docente: *“Nas minhas disciplinas que eu ministro aqui no*

⁴⁶ Sobre as questões de gênero e faixa etária, são frutos das observações feitas na sala de aula, por isso não consta no depoimento da gestão.

departamento esse assunto é obrigatório de ser tratado (Candomblé), em qualquer componente curricular que eu esteja assumindo”. Há nisso uma implicação explícita, que, embora reconhecendo o perfil dos seus alunos, assume o risco das oposições em suas aulas tratando sobre o Candomblé, não apenas em disciplinas correlatas, em qualquer componente curricular que assuma.

Partamos para a próxima questão, sobre a existência de tensões no espaço da UNEB, causados por conta da diversidade religiosa.

CG 01. Na UNEB não. Eu já tenho quinze anos de UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), e já vou para os catorze de UNEB (Universidade Estadual da Bahia). Mas na UEFS eu já vi alguma coisa assim. Eu, quando fiz concurso que entrei na UEFS pra lecionar, meu segundo semestre de UEFS, o diretor, aliás o coordenador do curso de Ciências Contábeis me convidou a lecionar uma disciplina chamada contabilidade cooperativa, devido a uma doença do professor, e eu fui ensinar essa disciplina. Quando eu cheguei na sala de aula, já tinha ali dois alunos que haviam se matriculado, aqueles alunos, eram alunos que vinham... (gesto com as mãos que denota querer dizer “muito tempo”) todos os seus colegas já tinham se formado. Eram dessemestralizados. Então esses alunos, eles disseram assim: Ô professor, ainda bem que o senhor mudou os horários da disciplina! Essa disciplina só caía no sábado. Eram adventistas. Aí eles ficaram sabendo que eu também era adventista, e aí eles me contaram a história toda. Eles haviam concluído o curso, mas essa disciplina eles imploraram para que o professor mudasse, desse pelo menos num determinado semestre essa disciplina num outro horário, mas o professor foi intransigente. E isso alguns semestres. Eles iam, pediam ao professor... (Entrevistas, CG 01, UNEB, 2017).

CG 02. Isso ocorre com frequência em debates dentro de salas de aula, tem havido alguns conflitos localizados, muito mais conflitos discursivos. Alguma manifestação mais violenta como ocorrem aí na sociedade são manifestações racistas, criminosas. Essas modalidades mais radicais nunca se manifestaram aqui no departamento de educação na universidade e se manifestarem serão enfrentadas, terão oposição! Então esses grupos mais radicais nunca tiveram oportunidade de se manifestar (Entrevistas, CG 02, UNEB, 2017).

CG 03. No nosso curso eu tenho, e não só aqui. O professor [...] é assediado o tempo todo na casa dele, é hostilizado pelos vizinhos. A informação que me chega é que traficantes do Rio de Janeiro perseguem os terreiros. Os segmentos que mais se prejudicam são os da religião de matriz africana. Eu fui professor no santo Antonio há uns anos atrás realizei um evento para discutir religiosidades populares que fiz convidei um padre, um pastor neopentecostal, um batista, um kardecista, uma mãe de santo e, coincidentemente, eu imaginei que iriam bater na mãe de santo, mas todos se juntaram para bater no kardecista. Aqui na UNEB uma coisa é interessante da gente destacar tem um coral, trata de questões das religiões afro-brasileira, mas tem o

coral da Uneb. O maestro quando alguém chega ele já fala “aqui toca-se tudo, viu?” Já que meio armado contra a possibilidade de alguém chegar e... não toque essa música (risos), já prepara o espírito. Dentro do curso a gente vê um pouco isso. Imagine por exemplo uma professora de história da África e como os neopentecostais reagem a isso e a professora falando da idade média (Entrevistas, CG 03, UNEB, 2017).

CG 04. Impressionante... Em relação a isso, eu não... Em relação a essa questão eu nunca tive uma notificação, até porque as discussões são bastante contundentes, são evidentes... É o que você fala no currículo oculto, né? Tem coisas que assim, as pessoas não tem coragem de declarar, de falar, de falar de forma espontânea e livre dessas discussões, mas eu percebo, sim. Percebo não na ação, no conflito, mas eu percebo é... algumas situações de alunos, principalmente dessa questão mesmo de Adventistas, católicos... As questões também dos espíritas, apesar de não ter essa questão entre protestantismo... a nível religioso... Eles não se sentem desprestigiados. Eles se sentem desconfortáveis, né? Eles se sentem assim “eu não sou obrigado a...”. Então, se tem uma oficina, se tem algo e tal, os professores entendem bastante isso, sabe? É uma questão que eu acho legal que o docente não obrigar, não colocar uma corda no pescoço, “tem que ir porque é nota”, não. Eles criam outras formas de equacionar a situação, mas é um conflito latente, sim! (Entrevistas, CG 04, UNEB, 2017).

Os colaboradores reportam aos conflitos de modo a tentar minimizar a sua presença no espaço da UNEB. O CG 01 afirma enfaticamente não ter conhecimento de conflitos dessa natureza na UNEB, remetendo a uma situação de tempos passados para trazer a experiência adventista de limitações na outra universidade onde trabalhou. Mostra-se preocupado em denunciar essa situação de injustiça para com os estudantes adventistas de se manter aulas aos sábados.

O CG 02 se refere aos conflitos como sendo “*localizados*”. Sabendo-se que, as palavras assumem diversos significados em contextos específicos (OLIVEIRA, 2013), esse é um termo quando utilizado por gestores, normalmente, se prestam a reduzir o potencial de certas manifestações ou queixas dirigidas a determinados serviços. Dizer que são localizados é o mesmo que dar um caráter pontual, sem grande importância para a dinâmica institucional e perfeitamente controlável.

O CG 03, ao admitir que haja conflitos, utiliza a expressão “não só aqui”, como um recurso comparativo a outras realidades semelhantes e passa a descrevê-las. Na mesma direção do CG 01, relata uma experiência profissional para trazer à baila a situação dos espíritas no encontro com outras representações religiosas.

O CG 04, reconhece a existência do conflito, mas ao mesmo tempo contemporiza, utilizando duas afirmações: a primeira de que “*nunca tive uma*

notificação” e a segunda o fato de “*docente não obrigar, não colocar uma corda no pescoço*”. A primeira para induzir de à ideia de que se não há notificação, é sinal de que não há grandes problemas ocorrendo, se ligando ao discurso do CG 02. A segunda para tentar expressar de que as questões são bem resolvidas nos espaços de aula e as insatisfações fossem equacionadas sem maiores problemas.

Observemos agora a questão seguinte, quando posto em análise a avaliação sobre a preparação do docente para lidar com a diversidade religiosa.

01. Olha, eu percebo assim: existem professores, durante todos esses anos que eu passei pela universidade, que consideram essas questões e outras, e eles procuram resolver os problemas, outros “não abrem mão”, são irredutíveis. Eles acham que isso é uma coisa muito banal para eles estarem se preocupando com isso. Alguns chegam a dizer assim: A universidade é laica. É um contrassenso, claro. Eu considero assim. Não é porque eu sou religioso não. É porque eu sou educador. Então, quando eu faço isso, e se eu faço isso, eu estou dizendo para o aluno o seguinte: você jamais deveria respeitar essas coisas. E nós devemos, como educadores, nós devemos respeitar as diversidades. Tem coisas que na universidade, eu discordo, e sempre que posso eu falo sempre que talvez alguém possa ouvir, eu falo, é acerca de partido político, política partidária, acerca de raça, acerca de gênero e acerca de religião, que nós fazemos de conta que respeitamos, mas desrespeitando. Na prática nós desrespeitamos (Entrevistas, CG 01, UNEB, 2017).

02. Eu acho que o corpo docente tem interesse e tem abertura, mas não está suficientemente preparado se a gente for colocar assim, de modo geral, porque a nossa formação ainda carece de elementos que contribuam para que a gente pudesse ter independentemente do conteúdo disciplinar uma capacidade formativa que contribuísse para ser feita essa discussão com tranquilidade e com convicções formadas com preparo suficiente para discutir especialmente a questão da diversidade religiosa. Precisamos enfrentar a diversidade como um desafio, em primeiro lugar, epistemológico, teórico e filosófico. As formações hoje não contribuem para isso então é uma discussão que poderia muito contribuir para gente ter um ambiente escolar onde os nossos docentes pudessem ter uma voz mais autorizada para falar sobre esse assunto (Entrevistas, CG 02, UNEB, 2017).

03. Corpo docente – Acho que não, eu preciso dizer que tem um professor de história indígena que entra também a questão religiosa. Acho que os professores conseguem conviver com isso muito bem. Os professores são preparados, até pela experiência docente no curso de história. Em geral a gente convive bem com isso (Entrevistas, CG 03, UNEB, 2017).

04. Não! Eu ouço aulas, sobre assim... me cortam a carne, sabe? Como assim: esses alunos, depois da política do PT, que abriu as porta para todo mundo sem considerar a questão da qualidade da academia, foi enchendo a universidade de analfabetos. Nós temos um docente que é

formado espírita, com espiritualistas, candomblecistas, católicos e protestantes (risos). Eu sou uma pessoa muito fluida, assim, no sentido de que acabo passando por todo mundo e as pessoas, por uma coisa ou outra, caso houver pessoas assim de eu dizer: não, ali é do candomblé. É de tal religião, tal, tal, tal, mas que criam uma couraça e você não consegue adentrar, não consegue penetrar. Mas eu tenho uma facilidade de captar e a pessoa acabar falando mesmo o que pensa sobre determinado assunto. Mas é do ser humano, né? A religiosidade é do humano. E se é do humano é diverso, é contraditório. É ambivalente, é complexo (Entrevistas, CG 04, UNEB, 2017).

Todos admitem que os professores da UNEB, de modo geral, não estão preparados para trabalhar com a diversidade religiosa, sem desconsiderar as exceções, os que são mais afeitos a trabalharem com questões africanas ou evangélicas.

Os posicionamentos vão tomando um corpo coerente e permitindo o trânsito pelos interdiscursos, de modo que se possam fazer inferências seguras de uma visão da gestão sobre a diversidade religiosa. Inicialmente, é possível identificar homogeneidades em certos aspectos e ao mesmo tempo contraposições em outros. Algumas informações dessa penúltima questão serão retomadas após descrevermos as opiniões dos gestores de como a UNEB deveria trabalhar a questão da diversidade religiosa em seu espaço, uma vez que elas ajudaram a compor a consolidação das análises mais gerais.

CG 01. Eu creio que nós poderíamos, aqui, não colocar dentro do currículo básico essas questões, não deveríamos. Mas deveríamos trabalhar com extensão. Com seminários dessa natureza, deveríamos trabalhar isso. Seminários acerca disso. No DEDC teve uma programação com... parece que é um grupo, um coral, que veio fazer uma programação, mas veio fazer uma programação da religião de matriz africana apenas. Mas isso poderia acontecer, por exemplo, para os alunos, atividade complementar, seminários acerca dessa questão. Colocar em discussão. Não colocar em discussão o seguinte: a verdade está ali, aqui, ou acolá. Não! Colocar como tratar eticamente dessa diversidade religiosa, é isso que deveria ser. Mas seria algo assim: Seminários acerca de diversidades. Tanto diversidade de raça, diversidade de gênero, diversidade de religião, enfim... Como tratar disso (Entrevistas, CG 01, UNEB, 2017).

CG 02. Têm duas maneiras de se fazer isso, primeiro a universidade deveria atualizar as suas diferentes grades curriculares, inclusive colocando essa questão, da diversidade, como elemento fundamental. O segundo é ter curso de formação continuada que de alguma forma alcançasse os docentes especialmente os da licenciatura, evidentemente que, além disso, fomentar atividades de extensão e pesquisa voltadas para essa área isso seria uma enorme contribuição para não só dar visibilidade para essas discussões a esses temas, e também essa

discussão pública pudesse contribuir de alguma forma para formar novas mentalidades (Entrevistas, CG 02, UNEB, 2017).

CG 03. Eu tenho impressão que é discutir mais isso, trazer professor para discutir isso, sei que tem professores mais radicais de todas as cores, tendências e perspectivas ideológicas. Fomentar debates, de que maneira os professores se apropriam disso, dessa diversidade, mas a UNEB, no campo das ciências humanas é mais tranquilo, mas na de exatas, são avessos a reflexões mais sofisticadas. Os alunos relatam que professores de direito vivem fazendo assédio moral (Entrevistas, CG 03, UNEB, 2017).

CG 04. Olhando o currículo. Através do currículo. Criando um processo disciplinar, inserir na formação. Se não for pelo currículo, acho difícil, porque fica fluido demais, você pode ter ações que determinada turma tenha e outra não. Porque se for congressos, eventos flutuantes, sem ser uma política, sem estar lá, então, isso não via, não vai (Entrevistas, CG 04, UNEB, 2017).

Em regra geral, os gestores percebem a importância de tratar o tema como questão central na universidade, diferindo nos procedimentos. Uns entendem que ações pontuais resolveriam e outros defendem um avanço no currículo para garantir que essa discussão se efetive para todos os alunos.

Quanto à análise em relação à educação na relação com um Estado “teoricamente” laico, todos são enfáticos em afirmar que a questão da laicidade no Brasil não passa de uma letra fria na constituição, porque, na prática, o Brasil apresenta uma vida religiosa intensa e as determinações governamentais vêm sendo pautadas, sobretudo, a partir do referencial cristão, tensionadas pela chamada “bancada evangélica”, que se fortaleceu após o golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff.

Afunilando na percepção dos colaboradores, quanto a UNEB ter ou não assumido o compromisso política de defesa das minorias em seu espaço, tiveram as seguintes respostas:

CG 01. Eu não diria isso. Mas eu fico pensando de forma um pouco mais positiva do que esta. Eu creio que aqui, por exemplo, nós temos o grupo de Adori, que é um grupo LGBT, e é um órgão que já faz parte, é uma associação dentro da UNEB de Adori (não faço ideia do que é isso). Nós tivemos um fórum de LGBT, de um curso nosso aqui, essa semana passada. Tivemos, eu inclusive dei apoio, fui lá na abertura e tudo. Eles iam discutir sobre essa questão. Acho interessante discutir sobre essa questão. Acho interessante um fórum dessa natureza. Da mesma forma como essa questão da religiosidade, e religiões de matriz africana. Eu prefiro pensar que a UNEB, ela procura destacar isso porque esses são grupos assim, tidos, como eu disse no início,

marginalizados então vamos incluí-los. As outras já são ao que são, não é necessário. E as outras não acham muito, aí no mundo afora, na sociedade, não acha resistência tão grande como essas. Então ela procura incluir. Talvez por conta disso, há uma ênfase maior nisso aí. Eu prefiro ver assim até mesmo pra não entrar no desrespeito, e de repente até punir as conjecturas por eu pertencer a uma instituição religiosa diferente pode soar como tentativa de castração. E eu prefiro pensar dessa forma. Eu creio que, talvez, por isso (Entrevistas, CG 01, UNEB, 2017).

CG 02. A UNEB assumiu o compromisso político com as minorias? Não, não, não! Eu acho que carece muito a universidade não tem incentivado, não tem contribuído para que a cultura negra possa e as culturas ancestrais aqui na Bahia possam acolher com mais facilidade a atual gestão deu alguns passos interessantes como a criação da pró-reitoria de ações afirmativas mas não facilitou a criação de uma infraestrutura e uma disponibilidade orçamentária que incentivasse a discussão sobre cultura e sobretudo as culturas marginalizadas no Brasil (Entrevistas, CG 02, UNEB, 2017).

CG 03. A UNEB assumiu um compromisso político – Sempre tem o que amadurecer, eu creio que assumiu o compromisso. A UNEB vem discutindo muito a religiosidade afro-brasileira, é o que a gente vê. Retomou (Um exemplo que pode ser estendido, um seminário para discutir religiosidades populares na UNEB, tem mais de 10 anos isso. Porque bater no kardecismo? Uma discussão acadêmica dentro da universidade, pensei que o padre ia bater na mãe de santo, que o pastor batista ia bater no neopentecostal, mas não aconteceu isso, eu gostaria que todo mundo se conversasse como adultos. E retomo o kardecismo como poderia falar dos neopentecostais. Se eu estou falando. Olhando um pouco o que o pessoal faz aqui em relação à cultura indígena, é visto como uma coisa exótica. Entre os alunos há um preconceito absurdo (Entrevistas, CG 03, UNEB, 2017).

CG 04. Não vejo como política, não. Eu acho assim, que nós temos práticas, práticas sociais. Que aqui em Salvador a UNEB ela representa é... uma comunidade entre... então, quem vai para a UNEB, principalmente nos cursos de licenciatura, né?... Eu digo sem um percentual, mas se a gente fizer, a grosso modo mesmo, são mulheres negras. Então assim, eu vejo que há toda uma proposta por conta disso, pela própria comunidade que não tem como fechar os olhos a uma comunidade negra presente ali. Sabe que é diferente, por exemplo de outras instituições, que a gente sabe que historicamente o curso é... que historicamente a gente percebe que pelo corpo docente, né? (Entrevistas, CG 04, UNEB, 2017).

Nesse aspecto, nota-se que o CG 01, mesmo admitindo que não haja um compromisso político da UNEB com as minorias, critica a forma como é tratada a diversidade religiosa, ou a diversidade como um todo, reclama a ausência de outras expressões que deveriam participar dos debates no contexto da universidade. Ao falar

da diversidade religiosa, põe sempre em foco a igreja adventista como uma questão a ser solucionada nos espaços universitários.

Já o CG 02 se mostra enfático ao afirmar que a UNEB não assumiu o compromisso político com as minorias e reduz essas minorias à questão da afrodescendência, enquanto grupo preferencial a ser contemplado por políticas inclusivas. Ao se referir à diversidade religiosa, o Candomblé assume posição central no seu discurso.

O CG 03 entende que a UNEB realmente assumiu o compromisso político com as minorias, reduzindo também essa minoria à questão da afrodescendência. A diferença é que isso vem como uma observação e não como um reclame por espaço, ele estende que esse espaço já está franqueado para a discussão étnico-racial do povo africano na UNEB. Sobre a diversidade religiosa levanta a necessidade de outras vozes no contexto universitário e traz novamente o exemplo do cardecista.

O CG 04 entende que não há política específica, mas que há práticas que contemplam a diversidade, precisando de uma segurança institucional maior para assegurar que não haverá solução de continuidade. Para ele, a diversidade religiosa também é tratada via valorização do Candomblé, justificando a presença do povo negro na universidade.

Primeiro é importante dizer, pelo que já foi posto até aqui, segundo os documentos analisados, que há um compromisso expresso formalmente da UNEB com a questão das minorias e com a discussão das relações étnico-raciais. A percepção de que a instituição tenha assumido ou não esse compromisso tem a ver com a prática cotidiana, que demonstra não ter havido adesão de todos os departamentos às orientações dos documentos norteadores.

É importante dizer que em relação à diversidade religiosa, não há nenhuma orientação expressa nos documentos, inclusive porque, nos próprios documentos, o princípio que impera é o de que a discussão da diversidade religiosa se dará a partir das discussões das relações étnico-raciais, o que é um verdadeiro equívoco procedimental.

Os documentos da UNEB expressam, justamente, uma corrente de pensamento que conseguiu se fortalecer desde que foi sancionada a lei 10.639. Por outro lado, não considerou que a universidade, enquanto espaço ocupado, eminentemente, pelo diverso, iria apresentar movimentos não formais de resistência à implementação da lei.

Para poder ajustar teoricamente os recortes retirados das entrevistas concedidas pelos colaboradores da gestão, será necessário observá-los em posições de discurso mais

pertinentes para cada recorte e no conjunto dos discursos, para as questões respondidas. Assim, pode-se pensar nas três categorias dos “modos” de funcionamento dos discursos propostas por Orlandi (2009), divididas em: a) autoritário; b) polêmico e c) lúdico.

a. discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor; b. discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação de disputa pelos sentidos; c. discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (ORLANDI, 2009, p. 86).

Partindo do referencial teórico para destacar a forma prevalente de funcionamento dos discursos, serão feitas as descrições dos dados com base no que orienta Macedo (2004), enquanto técnica da etnometodologia, no trato do material coletado. Buscar-se-á, portanto proceder à síntese das unidades significativas⁴⁷.

Posteriormente, o pesquisador transforma estas expressões em expressões próprias do discurso que sustenta o que está buscando. Finalmente, obtêm-se a síntese das unidades significativas que vêm de várias fontes de informação e dos vários sujeitos da investigação. Aqui, pluralidade, densidade, detalhamento e contextualização são recursos que, se articulados, dão a “medida” da contabilidade das etnopesquisas (MACEDO, 2004, p. 203).

É mister recordar que o lugar de fala, trazido por praticamente todos os teóricos que se dedicaram e se dedicam a analisar os discursos (BAKHTIN (2013); FOUCAULT (2010, 2011); (ORLANDI (2009), MAINGUENEAU (2015); GRAMSCI (2008), etc.), é um dos pontos principais a serem considerados, para compreender como funcionam os discursos.

Desse modo, pertencer à gestão apresenta algumas implicações relacionais. Como a repercussão d que é dito por um gestor, os alcances e limites de procedimentos

⁴⁷ Até se começar a construção da síntese das unidades significativas (interpretação), há um percurso técnico a ser trilhado, após a coleta dos dados da entrevista, para quem opta a trabalhar com a etnometodologia, são: a redução da descrição para identificar informações relevantes, ou seja, os recortes; variação imaginária, fazendo uma reflexão a respeito desses recortes para extrair sentidos importantes relacionados ao objeto, de modo a que esses recortes sejam entendidos como unidades significativas no seu conjunto. É sobre essa (s) unidade (s) que se debruçará para as devidas interpretações (Ver MACEDO, 2004, pp. 202-203).

administrativos à sua disposição e a relação hierárquica com os demais sujeitos que pertencem ao mesmo contexto.

O gestor tem um espaço privilegiado e ao mesmo tempo delicado, uma vez que pode implantar linhas de ação que lhes sejam atraentes, mas precisa equacionar seus desejos e os desejos da coletividade sob sua responsabilidade. Obviamente, isso coloca sempre a gestão diante de momentos em que precisa se posicionar quanto as diferenças culturais, concordando com Candau (2011), essas relações não são românticas, são permeadas de conflitos.

Mas para traçar um quadro inteligível de como a gestão da UNEB vê a questão da diversidade religiosa, tomar-se-á o conjunto dos discursos das quatro vozes que colaboraram com a pesquisa, mas também de cada discurso particular. Há que serem apresentadas suas características mais marcantes, do conjunto e individuais, segundo os parâmetros para estabelecer os modos de funcionamento dos discursos propostos por Orlandi.

Com isso não se pretende fazer uma classificação definitiva de como funcionam os discursos dos quatro gestores em todos os aspectos de suas vidas, pois como reconhece a própria Orlandi, os discursos podem ter modos de funcionamento diferentes a depender do contexto. O que queremos deixar posto é que dizer aqui que o modo discursivo de um determinado gestor é autoritário, não se está querendo afirmar que esse gestor seja psicologicamente autoritário na sua constituição de sujeito, mas que, nos aspectos específicos em análise, foi assim que o seu discurso se apresentou enquanto funcionamento prevalente.

Feito esses esclarecimentos, observou-se, genericamente, que os colaboradores tentam conciliar o discurso de modo que não pareça ufanista, mas os tons das vozes, em conjunto com as expressões faciais, diante de questões em que precisavam se referir ao diferente, revelaram momentos de incômodo, na reflexão sobre essa correlação de forças, cada um entendendo que essa relação é injusta para o seu campo religioso no espaço da UNEB.

Há, no conjunto discursivo da gestão, a presença, em determinados trechos, do discurso com modo de funcionamento que se aproxima da classificação de “autoritário”, segundo Maingueneau, com evidência maior nas falas dos CG 01 e CG 02, visto que esses dois discursos apresentam posicionamentos muito enfáticos na defesa de seus campos religiosos, ao observarem as práticas educativas na UNEB. Notam-se dois polos bastante definidos e explícitos em que se apresentam resistentes ao diferente.

O discurso com como de funcionamento prevalente polêmico é visível na fala do CG 04 que, apesar de defender as práticas de promoção da religiosidade de matriz africana, abre espaço para a crítica disso, apontando que o trabalho com a diversidade apresenta seus atravessamentos, demonstrando apoio, mas não irrestrito, como se pode perceber nos discursos dos CG 01 e CG 02.

Já o CG 03, inclusive por não se localizar em nenhum dos campos religiosos dos demais colaboradores, apresenta o discurso com modo de funcionamento prevalente lúdico. Suas proposições são menos fechadas, o que não signifique que suas preferências não tenham sido colocadas no campo de disputa.

Mas, se há modos diferentes de funcionamento nos discursos, enquanto aspectos que ajudam a distinguir o grau de aderência aos campos religiosos, há, por sua vez, questões comuns a todos os interlocutores da gestão.

A primeira é que todos os discursos são, em certa medida, constituintes, demonstram lugares singulares de pertencimentos e que esses lugares são postos nos discursos não apenas como uma forma de citação aleatória, mas como algo a ser defendido em seus discursos. *“Os discursos constituintes, de fato, anunciam estreitamente um trabalho de fundação na e por sua enunciação, a determinação de um lugar associado a um corpus de enunciadores e uma elaboração da memória”* (MAINGUENEAU, 2015, p. 141).

Pensar a diversidade religiosa pela promoção das religiões afro-brasileiras, pela reafirmação da fé cristã, ou pela referência repetida ao espiritismo, sabendo que cada enunciador o faz a partir de suas inclinações religiosas, reafirma o caráter constituinte desses discursos.

Evocar certos conhecimentos sócio-históricos, assimilados e reconhecidos em contextos específicos, para justificar determinada postura particular que se pretende representar a coletividade no sentido mais amplo, ao referir-se, a exemplo do CG 02, que tal procedimento reflita o desejo da “sociedade contemporânea”, não a defesa de um segmento de sua afetividade pessoal, constitui-se o que Maingueneau chama de enunciação destacada.

Na enunciação destacada, o enunciado é retomado para ser levado para uma nova cena: só há aforização citada, só há obra se o texto, que já foi dito, se vir representado em uma unidade de outra ordem. Quando ela se re-presenta assim em outra cena, a fala se carrega de poder e de sentido (MAINGUENEAU, 2015, p. 137).

Ao admitir-se que os discursos constituintes precisam, por sua vez, de textos que os precedam e os sustentem para dar-lhes legitimidade e autoridade, entende-se que *“cada discurso constituinte tem, contudo, sua maneira específica de administrar a hierarquia das práticas discursivas que o estruturam”* (MAINGUENEAU, 2015, p. 144). Então, ele não se mostrará, necessariamente, seguindo rigores de aforizações, citando provérbios, ditados ou outros elementos que constituem determinado universo, pode se apresentar utilizando outras fontes e recursos, o discurso religioso pode ser defendido a partir do discurso científico que lhe daria autoridade para se fortalecer na disputa pelo poder.

A diferença de posições também é um traço que se pode atribuir à gestão, tomando as unidades discursivas presentes, não há consenso, na maioria das questões, posta a reflexão, salvo o fato de que na prática o Brasil não seja um país laico. E aí é possível identificar certos problemas a serem enfrentados, justamente porque *“a pretensão dos textos constituintes a configurarem autoridade se defronta, contudo, com um obstáculo irredutível: a existência de outros pretendentes”* (MAINGUENEAU, 2015, p. 143).

Isso significa que há um campo de disputa posto e uma conciliação necessária a ser feita, é preciso alguma negociação, porque, nitidamente, os discursos estão repletos de tensões e posturas entrincheiradas. A visão da gestão sobre a diversidade religiosa apresenta pelo menos três características preocupantes:

Há elementos que apontam para uma visão fragmentada dos processos educativos, pensando a diversidade religiosa e as políticas de ação afirmativas, pois não se conseguiu auferir que houvesse sintonia, nem quanto aos conteúdos, nem quanto a forma de pensar pedagogicamente diante da diversidade religiosa no espaço da UNEB. As diferentes abordagens entre as propostas pedagógicas de cada curso, os documentos gerais e a compreensão de cada gestor sobre as práticas educativas presentes no contexto da UNEB, acentua a possibilidade de afirmação dessa fragmentação.

É uma visão resistente à diversidade religiosa no seu sentido amplo, quer seja a partir das narrativas que denunciam os processos históricos de subalternização, quer seja a partir das narrativas de uma impertinência de determinadas práticas enquanto válidas no ambiente universitário.

Há visões parciais, ensejando verticalidade acentuada das relações gestão-discente, no sentido de que não se considera os perfis e opiniões dos alunos diante das práticas educativas existentes na UNEB, seguem na direção de um discurso

fundamentalmente monologal (MAINGUENEAU, 2015), não abrindo espaços concretos de diálogos com os diferentes.

Em tese isso explica, em parte, alguns dos resultados encontrados em uma pesquisa de mestrado realizada na própria UNEB, em especial nos cursos de Administração, que pretendia compreender os processos de gestão da instituição. Quando tratando sobre as perspectivas dos gestores dos colegiados, a pesquisa chega a algumas conclusões indiretamente ligadas às modalidades de discursos que identificamos neste trabalho.

1. Em todas as respostas apresentadas é perceptível a preocupação dos coordenadores de colegiados de cursos em compreender o seu papel e a sua posição na estrutura da instituição. **2.** Também se evidenciam preocupações com a questão das relações interpessoais, predominantemente com os docentes dos seus respectivos cursos, e em menor grau de preocupação com os demais componentes do processo, a saber, os discentes, os técnicos e a comunidade. **3.** A elaboração de instrumentos e procedimentos padronizados de gestão, que apresentem responsabilidades e caminhos para concretizá-las, é apontada em algumas respostas como uma questão importante a ser tratada. A carência de tais instrumentos fragiliza e traz insegurança no processo de gestão dos colegiados de cursos. **4.** Percebe-se que as questões administrativas e operacionais, são tratadas de forma empírica, com base em experiência e interpretações diversas sobre os deveres e as regras que se relacionam com o trabalho do coordenador de curso (TORRES, 2016, pp. 83, 86).

Note-se que, sobretudo nas constatações 2 e 3, os discentes são percebidos como parte das questões que afligem as relações interpessoais, mas em menor importância. Em que pese essas constatações serem tecidas em curso diferente dos que estão postos aqui em análise, os gestores fazem parte de uma mesma estrutura, a UNEB, e são regidos pelos mesmos documentos gerais.

Mais adiante, ao tratar sobre a avaliação feita por técnicos especialistas sobre a gestão da UNEB, aponta outros pontos convergentes ao que se estabelece, nessa tese, enquanto funcionamento dos discursos.

1. Na perspectiva dos avaliadores, alguns aspectos se destacam, como a necessidade de o coordenador de colegiado ter habilidade e destreza para lidar com os conflitos de interesses entre os membros do colegiado, tanto docentes quanto discentes, que muitas vezes levam a disputas de poder, que podem prejudicar a gestão e o processo de ensino e aprendizagem no curso. A disposição para o diálogo, a capacidade de negociar e a visão estratégica, são apontadas como bastante significativas para quem exerce a função de coordenador de colegiado

de cursos, especialmente em uma universidade pública, onde os processos decisórios ocorrem de forma democrática e participativa. 2. Na perspectiva dos avaliadores, o Documento de Referência deveria elencar sugestões sobre a necessidade do coordenador de colegiado acompanhar de perto as questões relacionadas com o desenvolvimento dos estudantes e do processo de ensino e aprendizagem no curso, dos instrumentos de avaliação adotados e da retenção do alunado, por meio das taxas de evasão dos discentes do curso (TORRES, 2016, pp. 93, 98).

Esse comportamento monologal, conforme esclarece Maingueneau, tomada a constatação 4 do pesquisador, amplia o universo dessa tese na direção de apontar que, de fato, os dois estudos de caso demonstram a necessidade de repensar a gestão em profundidade. A pesquisa supracitada, que as dificuldades estariam mais relacionadas a questões técnicas, em que intervenções externas resolveriam aprimorando as deficiências técnicas, conforme se percebem nas falas 1 e 2 dos avaliadores. Para além do que se concluíram, de forma geral, as constatações deveriam considerar que as dificuldades dos gestores estão, também, em outra ordem de compreensão, a subjetiva, o que gera contraposição de forças e dificulta que se estabeleça um trabalho mais uniformizado entre os colegiados.

O que se postula, nesta tese, é que essas deficiências são, eminentemente, de caráter humano, no que se interessa como recorte, ligada à questão da experiência religiosa. Considerando a amplitude a qual se entende haver entre as experiências religiosas e outros campos do conhecimento, depreende-se que elas possam implicar nas atitudes correlatas das resistências de toda ordem. Isso porque, para o homem religioso, *“se soldam todas as singularidades tanto do mundo teórico como do prático”* (SIMMEL, 2008, p. 9).

Essa imbricação entre a religião e os atos da vida ordinária, para o homem religioso, o coloca em constantes tensões nas relações com pensamentos diferentes, gerando possíveis conflitos. Contudo, se considerado o pensamento de Simmel, teremos que os conflitos, apesar de serem resultantes de situações, em que o elemento marcante é a oposição, podem contribuir para a reconfiguração dos espaços e tecer novas formas de socialização harmônicas, os conflitos poderiam, se bem resolvidos, servirem de elementos provocadores de diálogos que unificam os opostos em prol da convivência pacífica.

Julgava Simmel que a oposição desempenhava função necessária na socialização. O conflito facilitaria a formação da coesão social e contribuiria para a socialização. Seria, por assim dizer, “uma forma

positiva de interação” entre seres humanos e, por conseguinte, uma forma de interação. O conflito traria à baila fatores socializantes, ainda que sob a forma de restrições (BOGARDUS, 1965, p. 455).

Disso, depreende-se que, a ausência de conflitos declarados, com deflagrações de atos físicos ou simbólicos discriminatórios, não significa, necessariamente, a presença da paz em determinados contextos das relações humanas. Os conflitos, muitas vezes, ocorrem em contínuos silenciamentos, em níveis de tensões contidas.

Olhando pelo lado otimista, o fato de se encontrar nos colaboradores da gestão, discursos que não sejam, exclusivamente, autoritários, há uma possibilidade real para a ampliação da visão da gestão e, conseqüentemente, mudança de procedimentos ao tratar da diversidade religiosa. Há espaço para se cultivar o sentido de unidade que não pretenda apagar a diversidade e vice versa. “*É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades*” (MORIN, 2011, p. 50).

Não se deve tomar o argumento de Morin (2011) como qualquer tentativa de ocultar ou mascarar as desigualdades sócio-históricas, elas precisam ser combatidas de frente e na direção da reparação. Contudo, o próprio entendimento de reparação precisa ser revisitado, pois os instrumentos para redução das distâncias sociais e humanitárias não devem ser utilizados como ferramentas de opressão, ou se estará incorrendo na contradição levantada por Freire (1987) em que o oprimido deseje estar no lugar do seu algoz, reproduzindo seus modos de opressão.

Esses novos professores precisam sair da formação de nível superior entendendo que, independente da sua concepção a respeito da religiosidade, encontrarão crianças e adolescentes que possuem escolhas religiosas demarcadas por eles ou por seus familiares e precisarão lidar com isso, sob pena de se encontrarem em constante conflito improdutivo, sem condições de operarem em seus contextos profissionais obtendo melhores resultados do seu trabalho, atravessado por essas diferenças, que lhes colocarão sempre diante de suas “contradições” (CHARLOT, 2010).

Obviamente, se considerados os dados até aqui expostos, essa tese caminha na direção de afirmar que, a dinâmica de conformação dos currículos às demandas do real vivido, em relação à diversidade religiosa, não se confirma nas práticas do ensino universitário, nem nas suas disciplinas curriculares, nem nas relações tecidas entre professores e alunos futuros docentes.

Há, para além dos interesses corporativistas na construção das matrizes curriculares da universidade, uma insustentabilidade para o preparo de professores mais

abertos à diversidade religiosa, devido às próprias histórias de vida desses estudantes que, ao entrarem em confronto com seus pares, conteúdos selecionados e discussões envolvendo os próprios docentes, percebem que essas histórias não foram consideradas.

Mais ainda, insistem que suas experiências no campo religioso possuem valor maior que a responsabilidade exigida na sua futura profissão, implicando fortemente em suas práticas educativas que desconhecem, por sua vez, as histórias de vida dos educandos que estarão em suas mãos.

CAPÍTULO IV – A relevância do fator religião

4. O fator religião

Essa discussão se torna pertinente, tendo em vista que o aspecto religioso é um dos componentes mais significativos das experiências humanas. É compreendendo a sua dimensão sociológica que poderemos inferir sobre o seu poder de influenciar as pessoas em suas escolhas e atitudes diante dos diversos contextos que participam. Entender a relevância do fator religião permite elucidar, mais precisamente, a dimensão de onde os sujeitos se ancoram para emitirem os seus enunciados.

Não é nosso foco realizar estudos especificamente da religião com intenção de construir qualquer concepção hermenêutica sobre ela ou algum juízo de valor, nos interessa reconhecer esse campo na sua interface com os processos educativos. Por esse motivo que insistimos em utilizar o termo diversidade, ao invés de diferença, pois ao por em foco os diferentes não pretendemos discutir as ambiguidades que há na utilização do termo diferença, posto que ela implique em uma construção social que pode ser tanto positiva quanto negativa, a depender do contexto (BARROS, 2016).

Não se pretende, também, fazer nenhum estudo comparativo das diferenças religiosas, não há a intencionalidade de negativar ou positivar alguma identidade religiosa, nem mesmo refletir em profundidade sobre as possíveis relações hegemônicas entre as religiões, mas colocar todas, horizontalmente, no campo discursivo, incluindo na perspectiva de diversidade aqueles que não possuem nenhuma religião ou não creem na existência de um Deus.

O que se pretende é refletir a respeito de uma situação na qual os diferentes, religiosos ou não, são submetidos a situações indesejáveis, geradas por distanciamentos sociais que, por sua vez, tem um fundo religioso e contraditório. Sobretudo porque, no Brasil contemporâneo, há uma realidade curiosa onde se afirma a laicidade⁴⁸ como princípio constitucional e, ao mesmo tempo, incluiu-se na legislação específica da educação (LDB 9.394/96) a disciplina de ensino religioso.

⁴⁸A laicidade deve ser entendida como um dispositivo político que organiza as instituições básicas do Estado, tais como cortes, os hospitais e as escolas públicas, e regula seus funcionamentos quanto à separação entre ordem secular e os valores religiosos (Milot, 2005). Não há religião oficial no país, e as liberdades de consciência e de crença são garantias constitucionais, o que protege o direito de expressão tanto dos crentes religiosos quanto dos agnósticos. Não é permitido ao Estado estabelecer vínculos com grupos religiosos, uma exigência que estimula a neutralidade, a igualdade e a não discriminação no funcionamento das instituições básicas (Brasil, 1988, apud DINIZ, 2010).

Essa aparente contradição jurídica, que acaba não separando definitivamente estado e religião, coloca dentro das escolas a possibilidade de se ter espaços para o proselitismo, o que realça a necessidade de se aprofundar nessa questão pela sua complexidade. A Igreja Católica nunca se conformou com a perda de espaço na educação brasileira e vem tentando se consolidar a partir do ensino religioso. A proposta de Concordata entre o Brasil com a Santa Sé⁴⁹, mal sucedida e entendida como um verdadeiro assédio à laicidade no estado brasileiro (FISCHMANN, 2012), é um bom exemplo disso.

A Sociologia, campo de estudos que elegemos como ponto de partida para fundamentar a presente análise, nos ajuda a entender a importância que tem a religião na história da humanidade. *“Todos reconhecem hoje que o direito, a moral, o próprio pensamento científico nasceram da religião, durante muito tempo confundiram-se com ela e permaneceram penetrados de seu espírito”* (DURKHEIM, 2009, p. 59).

Sócrates, um dos filósofos mais importantes para a crítica da moral, da ética e da razão humana, respondendo a Meleto, um de seus acusadores no processo que o condenou à morte, deixou evidente o seu traço religioso, uma vez que Meleto o acusava de não crer em deus algum.

Logo, se acredito em demônios, estes ou são uma sorte de deuses — e eu teria razão afirmando que estás propondo uma adivinha por brincadeira, dizendo que eu creio em deuses em vez de crer em deuses, pois que acredito em demônios — ou são filhos de deuses, uma sorte de bastardos, nascidos de ninfas ou de outras mulheres a quem os atribui a tradição — e que « homem pode acreditar em filhos de deuses e não em deuses? Seria a mesma aberração de quem acreditasse serem os machos filhos de éguas e jumentos, sem crer em éguas e jumentos. Não, Meleto, não é admissível que tenhas apresentado essa denúncia sem o propósito de nos pôr à prova, salvo se foi à falta de um crime real por que me processes; de convenceres alguém, por estúpido que seja, de que uma mesma pessoa possa acreditar em poderes demoníacos e divinos, mas sem acreditar em demônios, deuses e 28a heróis, não existe a mínima possibilidade. Por conseguinte, Atenenses, a ausência da culpa a mim imputada na denúncia de Meleto não parece demandar longa defesa; basta o que foi dito (PESSANHA, BRUNA, ANDRADE e outros, 1987, pp. 44-45).

⁴⁹A pressão da Santa Sé sobre o governo brasileiro para obtenção de um acordo jurídico que estabelecesse novos privilégios e consolidasse outros, vivenciados pela Igreja Católica no Brasil por décadas à margem da lei, provinha de antes da assinatura da proposta de concordata entre o Brasil e a Santa Sé, em 13 de novembro de 2008, ocorrida no Vaticano. Antes, houve dois anos de resistência, de diversas origens, empreendida por defensores da Constituição brasileira e do Estado laico, pois, se homologado aquele acordo, feriria o artigo 19 da Constituição brasileira, rompendo a tradição republicana de 120 anos de regime jurídico de separação entre o Estado e as religiões (FISCHMANN, 2012. p. 99).

Essa imbricação da religião na constituição da vida das pessoas, individualmente e em sociedade, representa, ainda que não queiramos admitir, um marco fundamental do qual não se pode escapar, quer seja para delimitar seus espaços e configurações, quer seja para negar sua necessidade na vida societária, quer seja para validar sua constituição na regência das decisões humanas. Wach (1990) chega a admitir que “*em linguagem figurada, a religião não é um ramo, mas sim o tronco da árvore*” (WACH, 1990, p. 28).

É impossível retirar do homem, de forma geral, sua tendência de se apoiar no transcendental, sobretudo, em momentos de agonia. A adoração, mesmo que à espera de algo inatingível do ponto de vista material, não é um simples estado de alienação como afirmou Karl Marx (2001). Aceitar isso sem nenhuma ressalva seria desconsiderar as outras contribuições de diversos pensadores – tais como Buber (2001), Hegel (1994), Boff (2011), Levinas (2009) – com base em perspectivas religiosas, tanto para o desenvolvimento do pensamento social, quanto das relações entre os seres humanos.

A ideia de solidariedade, por exemplo, transcende ao conceito de classe, pois o conceito de classe não admite a ideia de mobilidade voluntária de membros da classe economicamente superior à inferior, tendo como objetivo se fazer justiça social. Obviamente, casos como o de São Francisco de Assis são raríssimas exceções na história da humanidade, entretanto, não se pode negar que existam, a título de ilustração do argumento aqui defendido. Se as exceções não conseguem invalidar a teoria marxista, também não pode ser a teoria marxista a única possibilidade de compreensão de mundo social.

Não se quer aqui fazer um tratado contra ou a favor do marxismo ou qualquer outro esforço teórico materialista histórico – até porque caminhamos com indiscutíveis aproximações nesse campo –, o ponto de discussão paira na aceitação de que o fato religioso não é, necessariamente, alienante, a depender das escolhas feitas pelos sujeitos, mas se configura em bases tão respeitáveis quanto qualquer outro esforço intelectual, sendo ele mesmo a expressão, em algumas de suas configurações e demonstrações, do ato intelectual consciente.

De outro lado, se podem tecer críticas à suposta ou pretensa cientificidade da experiência religiosa, uma vez que é impossível de ser isolada ou mensurada em experimentações controladas, tal qual ocorre com elementos extraídos da natureza. Contudo, isso não pode invalidar o sentido de realidade experimentado por aqueles que são afeitos às crenças religiosas, porque também não há elementos concretos para

afirmar sua falsidade e defender o argumento de que tais experiências pertencem tão somente ao campo do imaginário.

Estamos de acordo com Scheler em que “o conhecimento religioso é uma compreensão que não existe plenamente antes da sua expressão cultural, mas tem a adoração como veículo necessário do seu próprio crescimento. Por isso, o ato religioso pode ser fundamentalmente ato mental [*geistiger*], porém é sempre de natureza psicofísica, não unilateralmente de natureza psíquica” (WACH, 1990, p. 32).

Conforme assinala Castiñeira (1997):

A experiência religiosa implica, em primeiro lugar e no sentido de M. Eliade, uma ruptura de nível ontológico, a passagem de umbral, uma separação radical do círculo das experiências habituais intramundanas que nos introduz numa realidade totalmente diferente que é o âmbito do sagrado, do transcendente, o âmbito do Mistério (CASTIÑEIRA, 1997, p.175).

Entretanto, há teóricos que caminharam na direção de reduzir a experiência religiosa a um tipo de emoção provocada por sugestionamentos fundamentalistas que imprimem ao fiel a desilusão no mundo real, a certeza de que ele poderia se ligar a uma dimensão mais segura, mais compensatória (E.O.WILSON, PAUL KURTZ e WILSON, apud CASTIÑEIRA, 1997, p. 176).

Seria, portanto, essa experiência a representação do que Paul Kurtz (1997), citada por Castiñeira (1997) conceituou de *tentação transcendental*. Para os não religiosos ou arreligiosos, esse conceito de “tentação transcendental” é bem aceitável, já que implica em corroborar com a visão ceticista em torno da existência de Deus ou deuses, acomodaria a questão da religião a um fato explicável a partir da emoção humana, que traduziria certo desequilíbrio ou limitação mental, para perceber e/ou aceitar a realidade tal qual ela o é. Contudo, os estudos sobre a religião vêm mostrando, ao longo da história, que tal argumento não prosperou.

John Dewey destacava que a experiência – no sentido intramundo – era mais um assunto de relação entre o ser vivo e seu contorno físico e social que um assunto de conhecimento. Também no caso da experiência religiosa, deve-se falar de uma relação interior do homem com uma realidade invisível que se realiza e que afeta o mais íntimo do sujeito. Uma relação que, certamente, em muitos casos é mediatizada pelas manifestações históricas em que se faz presente Deus, as realidades mundanas “transfiguradas” que adquirem a capacidade de remeter-se à realidade sagrada. Embora isto transcenda a forma sujeito-objeto dominante no conhecimento da realidade mundana. Trata-se

mais de uma relação constitutiva na qual o homem não procura uma presença “acrescentável” a seu ser, como a presença de qualquer objeto de que estava privado. A relação com Deus se manifesta, particularmente, a partir de uma presença já possuída anteriormente, constitutivamente, que ilumina a própria presença humana, como a realidade vivida mais intimamente, imanente, e que afeta não a uma faculdade humana (a do entendimento, por exemplo), mas a todas ao mesmo tempo. Na experiência religiosa é a pessoa toda que se expõe à presença do Mistério. Neste sentido, Zubiri afirma que não é que o homem tenha experiência de Deus, mas que o homem é experiência de Deus (CASTIÑEIRA, 1997, p. 179).

Neste sentido, não há como desconsiderar a fé como elemento real no modo de vida dos indivíduos religiosos. Essa fé, ou mesmo a ausência dela em relação aos não religiosos, define a forma com que se dão as relações em todos os espaços de convivência coletivos, quer seja na família, nos grupos de amigos ou na escola.

Há certezas, no campo religioso, só sustentadas a partir da fé, não se pode esperar a ausência de fé em qualquer que seja a expressão religiosa. Não falta quem perceba a religião numa perspectiva negativa para a humanidade, afirmando que *“se um dia as guerras religiosas se tornarem inimagináveis para nós, da mesma forma que a escravidão e o canibalismo, será por conta de termos abandonado os dogmas da fé”* (HARRIS, 2009, p. 261). Entretanto, a fé move os seres na direção do sagrado e não é tarefa possível dissociá-la do cotidiano dos seres humanos no mundo.

É fato que o abandono dos dogmas da fé continuará sendo impossível. As guerras religiosas, do ponto de vista da compreensão universal sobre guerras, já são inadmissíveis, as sociedades não aceitam mais as guerras, santas ou não, como caminho viável para promoção de bem estar social, e isso nada tem a ver com dogmas religiosos, mas com a certeza de que ações dessa natureza (guerras) têm o poder de instaurar a aceleração do fim da raça humana.

A escravidão, por sua vez, não foi abandonada na medida em que se questionaram os dogmas da fé católica – maior responsável por criar e difundir estigmas de inferioridade seletiva dos homens, que sustentaram a escravidão ao longo de séculos –, mas porque a sustentação argumentativa para essa atrocidade ruiu, pelos mesmos motivos que se criaram e se sustentaram, durante séculos, as teorias referentes à inferiorização do negro, nitidamente, os econômicos. Haja vista, inclusive, os motivos históricos que provocaram a abolição da escravatura no Brasil.

Com isso, não se pretende afirmar que haja algo de incontestável na fé, não se pretende o retorno ao teocentrismo, mas que a compreensão dela, de sua manifestação e

importância para os grupos sociais e indivíduos, é mais favorável à construção de sociabilidades voltadas para a cultura da paz que a sua ojeriza ou negação.

Se é verdade “*que vivemos em sociedades que continuam constringidas por leis religiosas e ameaçadas pela violência religiosa*” (HARRIS, 2009, p. 260), alijando as pessoas de suas consciências e escolhas, percebe-se também, com vastas evidências no campo da educação, por exemplo, que a resistência em admitir a dimensão estratégica que a religião possui no processo formativo, quando não o receio em se debruçar sobre um campo tão espinhoso e cheio de paixões, tem implicado em propostas pedagógicas deslocadas da realidade dos sujeitos em formação.

Outras compreensões da religião nos apontam Gaarder, Hellern e Notaker (2005):

Um rápido olhar para o mundo ao redor mostra que a religião desempenha um papel bastante significativo na vida social e política de todas as partes do globo. Ouvimos falar de católicos e protestantes em conflito na Irlanda do Norte, cristãos contra muçulmanos nos Balcãs, atrito entre muçulmanos e hinduístas na Índia, guerra entre hinduístas e budistas no Sri Lanka. Nos Estados Unidos e no Japão há seitas religiosas extremistas que já praticaram atos de terrorismo. Ao mesmo tempo, representantes de diversas religiões promovem ajuda humanitária aos pobres e desnutridos do Terceiro Mundo. É difícil adquirir uma compreensão adequada da política internacional sem que se esteja consciente do fator religião (GAARDER, HELLERN e NOTAKER, 2005, p. 16).

É a delimitação dos espaços da religião na vida humana, bem como o reconhecimento da sua importância nos processos formativos que trarão ao presente um possível caminho para a cultura da paz. Não só porque a força da religião tem se mostrado infinitamente maior que qualquer tentativa de estigmatizá-la, mas pela consciência de que se deve lutar ferrenhamente pela afirmação dos direitos individuais e coletivos em todas as sociedades do mundo. Nesses direitos está o respeito pelas opções tanto pelo sagrado quanto pelo profano (ELIADE, 2010), cerne dos que defendem a diversidade no campo religioso.

4.1 A conformação religiosa no Brasil

O cenário religioso no Brasil vem mudando rapidamente, essas mudanças implicam em encontrar novos olhares para o fato religioso. Os contornos, embora ainda guardem elementos homogêneos quanto a certos fenômenos sociais, a exemplo da intolerância, revelam que o movimento religioso requer outros parâmetros de análise que se direcionem para a reformulação dos discursos.

Não só porque hoje, no Brasil, se caminha para abordar as religiões dentro de um escopo comum, validando todas as formas de manifestação religiosa, mas também porque a desmistificação de mitos consagrados na esfera religiosa, a exemplo de uma identidade nacional ou étnica construída a partir da fé. Os povos no mundo, independente de nacionalidade ou de etnia, apresentam muito mais diversidade nas escolhas religiosas que há algumas décadas atrás.

Antes de tratar, especificamente, sobre o movimento religioso que tem ocorrido no país nos últimos anos, o qual obriga o Brasil a uma revisão de posicionamentos referentes a pertencimentos invocados com exclusividade para certa cor ou nacionalidade, é preciso tratar de outras implicações referentes a cor e raça que, independente da mudança do cenário religioso, continuam aparecendo de forma gritante nos censos.

Certas mudanças, a exemplo da elevação dos índices de escolaridade dos pretos e pardos, no período de 2000 a 2010, têm mais a ver com contextos políticos favoráveis, do que de uma interferência positiva de qualquer que seja a representação religiosa. O que fortalece a certeza de que as políticas públicas, quando se dirigem com o princípio da equidade, os dogmas religiosos são desnecessários nas decisões governamentais que pretendem contribuir na construção do caminho para a ascensão social dos menos favorecidos.

Para começar a desenvolver a nossa argumentação, consideraremos dados do censo demográfico do IBGE, 2010. Tomaremos como referências as informações pertinentes à educação e renda, na sua relação com a cor/raça e preferência religiosa.

Gráfico 05 – Gráfico 17 IBGE, Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2010

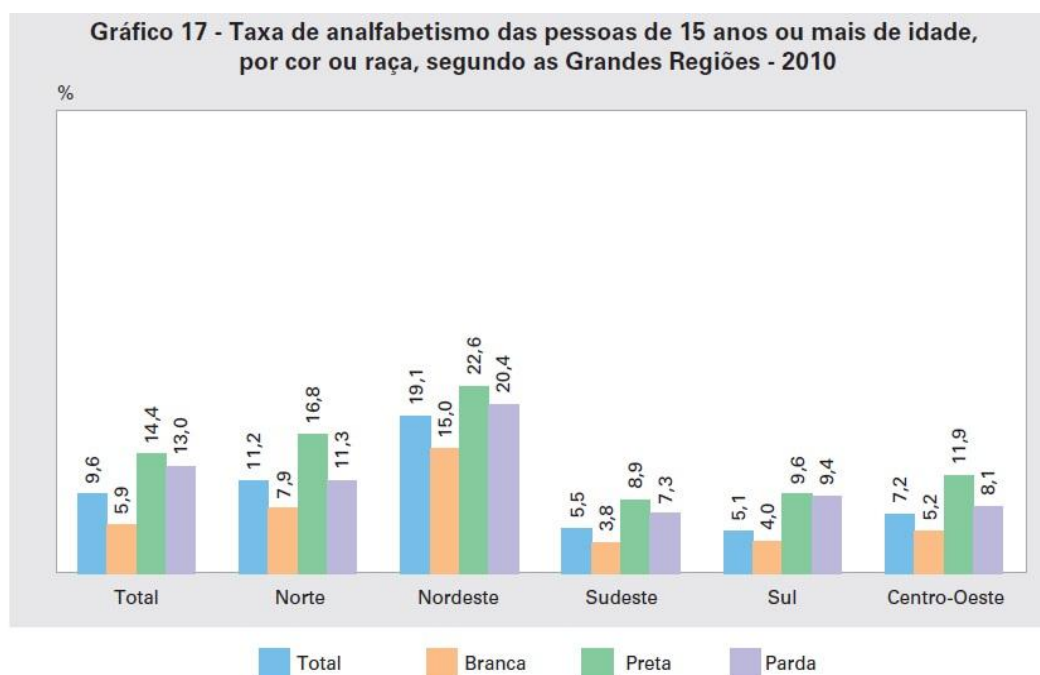


Tabela 04 – Tabela 17 IBGE. Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade alfabetizadas, por grupos de religião, segundo os grupos de idade – Brasil – 2000/2010

Tabela 17 - Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade alfabetizadas, por grupos de religião, segundo os grupos de idade - Brasil - 2000/2010

Grupos de idade	Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade alfabetizadas (%)								
	Total (1)	Grupos de religião							Sem religião
		Católica Após- tólica Romana	Evangélicas			Espírita	Umban- da e Candom- blé	Outras religiosi- dades	
De Missão	De Origem Pente- costal		Não determi- nada						
2000	87,1	86,2	94,0	87,8	91,5	98,1	93,3	93,4	85,9
15 a 19 anos	95,7	95,5	98,7	97,5	98,1	99,5	97,7	98,1	93,5
20 a 24 anos	93,8	93,4	98,2	96,4	97,6	99,3	97,5	97,4	91,3
25 a 29 anos	92,5	91,8	97,8	95,5	96,7	99,2	97,2	96,9	89,5
30 a 39 anos	90,3	89,5	96,9	93,1	95,3	99,2	95,5	95,8	86,4
40 a 49 anos	86,9	86,0	94,7	88,0	91,5	98,7	94,1	94,4	82,7
50 anos ou mais	71,6	70,6	83,9	67,5	76,3	95,2	85,4	84,2	67,2
2010	90,6	89,4	95,5	91,4	94,8	98,6	96,2	94,6	90,6
15 a 19 anos	98,1	97,9	99,1	98,6	99,0	99,3	98,8	98,4	97,1
20 a 24 anos	97,5	97,2	99,1	98,2	98,9	99,5	99,0	98,3	96,5
25 a 29 anos	96,2	95,6	98,7	97,5	98,5	99,5	98,4	97,9	95,0
30 a 39 anos	93,6	92,4	97,9	95,5	97,4	99,4	97,7	97,0	91,7
40 a 49 anos	90,3	89,0	96,1	91,8	95,4	99,0	96,4	95,4	87,4
50 anos ou mais	79,7	78,5	88,2	77,1	85,4	97,2	91,5	87,7	77,0

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Tabela 05 – Tabela 16 IBGE. Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de religião, segundo a condição de alfabetização e os grupos de idade – Brasil - 2010

Tabela 16 - Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de religião, segundo a condição de alfabetização e os grupos de idade - Brasil - 2010

Condição de alfabetização e grupos de idade	Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)								
	Total (1)	Grupos de religião							Sem religião
		Católica Apóstolica Romana	Evangélicas			Espirita	Umbanda e Candomblé	Outras religiosidades	
			De Missão	De Origem Pentecostal	Não determinada				
Alfabetizadas	90,6	89,4	95,5	91,4	94,8	98,6	96,2	94,6	90,6
15 a 19 anos	11,5	11,2	11,8	12,4	12,1	6,8	8,7	10,9	13,9
20 a 24 anos	11,6	11,3	11,4	11,6	12,0	8,2	10,7	10,9	15,3
25 a 29 anos	11,4	10,8	11,8	11,8	12,5	10,3	12,3	11,4	14,2
30 a 39 anos	19,1	18,2	21,0	20,9	22,1	20,9	22,5	20,3	20,8
40 a 49 anos	15,5	15,3	16,6	15,9	16,9	20,4	18,6	17,0	13,3
50 a 59 anos	11,0	11,3	11,1	10,3	10,8	16,9	13,4	12,0	7,7
60 a 69 anos	6,1	6,5	6,6	5,3	5,3	9,1	6,5	6,8	3,5
70 anos ou mais	4,4	4,9	5,1	3,1	3,3	6,1	3,5	5,2	1,9
Não alfabetizadas	9,4	10,6	4,5	8,6	5,2	1,4	3,8	5,4	9,4
15 a 19 anos	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,0	0,1	0,2	0,4
20 a 24 anos	0,3	0,3	0,1	0,2	0,1	0,0	0,1	0,2	0,6
25 a 29 anos	0,5	0,5	0,2	0,3	0,2	0,1	0,2	0,2	0,8
30 a 39 anos	1,3	1,5	0,4	1,0	0,6	0,1	0,5	0,6	1,9
40 a 49 anos	1,7	1,9	0,7	1,4	0,8	0,2	0,7	0,8	1,9
50 a 59 anos	1,7	2,0	0,8	1,7	1,0	0,2	0,8	1,0	1,6
60 a 69 anos	1,7	2,0	1,0	1,8	1,0	0,3	0,7	1,0	1,2
70 anos ou mais	2,0	2,3	1,3	2,0	1,2	0,4	0,7	1,4	1,1

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) Inclusive as pessoas sem declaração de religião

Observando os dados do gráfico 17 do IBGE, da página anterior, do censo de 2010, percebe-se que, em qualquer região do país, os pretos e pardos continuam despontando, nos mais elevados índices de analfabetismo, em todas as regiões do país. Considerando que a população negra e parda, somadas, se constitui na maioria do povo brasileiro, os dados reafirmam a situação de desigualdade de oportunidades ainda vigente no país, quando posta em relevo a questão racial.

As tabelas 17 e 16 do IBGE, respectivamente, revelam dados interessantes a serem refletidos, na relação da desigualdade educacional com a escolha religiosa. Deixando-se de lado, por um instante, a questão racial, percebe-se que todos os grupos religiosos passaram por uma ascensão na alfabetização de seus fiéis e que os adeptos da Umbanda e do Candomblé, as chamadas religiões afro-brasileiras, apresentaram índices mais significativos de elevação de escolaridade nesse nível que as religiões classificadas

como cristãs, os sem religiões e de religiões não determinadas. O Espiritismo continua apresentando os mais elevados índices de adeptos alfabetizados.

Quando partimos para observar os índices de analfabetismo tomando a religião como referência, constatamos que as religiões afro-brasileiras, por equivalência, também apresentam índices menores de analfabetismo que as religiões cristãs, só não sendo menor que os índices dos espíritas.

Antes que se chegue às conclusões mais incisivas a partir desses primeiros dados, cabe levar em consideração, ainda no campo da educação, os outros níveis de ensino classificados por religião.

Tabela 06 – Tabela 18 IBGE. Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo os grupos de religião – Brasil – 2010

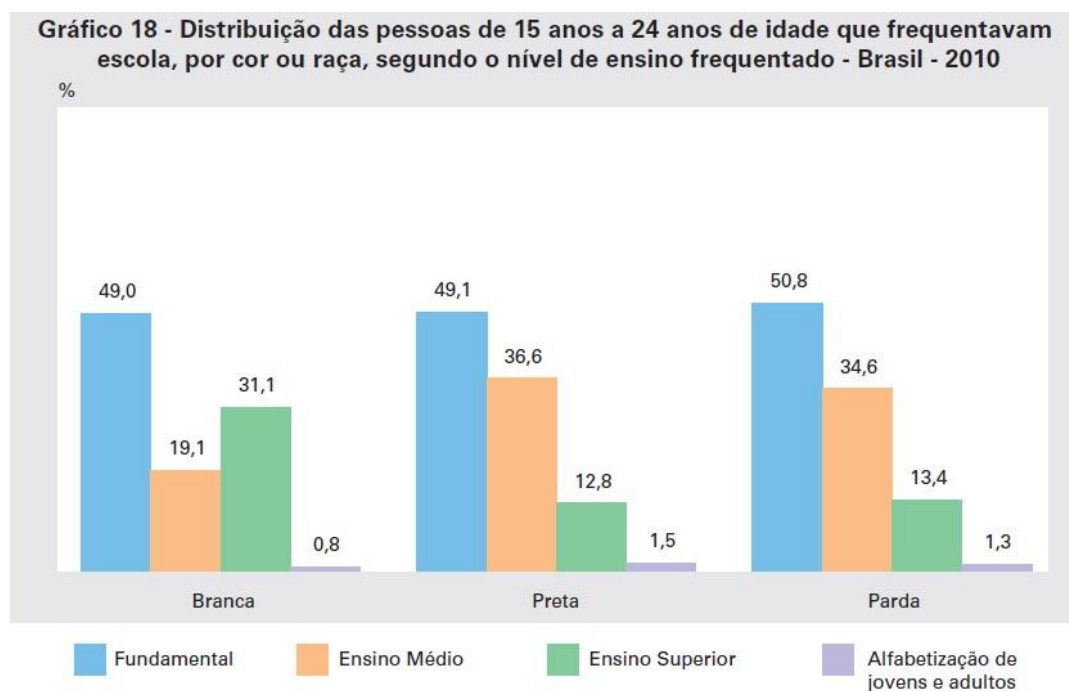
Tabela 18 - Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo os grupos de religião - Brasil - 2010

Grupos de religião	Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução (%)					
	Sem instrução	Fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Total (1)	6,3	38,6	19,0	26,2	9,3	0,6
Católica apostólica romana	6,8	39,8	18,3	25,1	9,4	0,5
Evangélicas de missão	3,6	30,7	19,7	33,4	12,1	0,6
Evangélicas de origem pentecostal	6,2	42,3	21,3	25,5	4,1	0,7
Evangélica não determinada	4,3	33,7	21,6	31,2	8,4	0,8
Espírita	1,8	15,0	14,7	36,5	31,5	0,5
Umbanda e candomblé	3,3	28,9	21,2	33,1	12,9	0,6
Outras religiosidades	4,8	31,5	19,9	31,0	12,0	0,8
Sem religião	6,7	39,2	20,2	25,2	8,2	0,5

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1)Inclusive as pessoas sem declaração de religião

Gráfico 06 – Gráfico 18 IBGE. Distribuição das pessoas de 15 anos a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Na tabela 18 do IBGE, nota-se, novamente, que os adeptos das religiões afro-brasileiras alcançam índices consideráveis em todos os níveis de ensino, inclusive o de nível superior, mais umbandistas e candomblecistas acessaram o ensino superior na década de 2000 a 2010. Entretanto, isso não está relacionado, necessariamente, ao fato de as religiões afro-brasileiras serem representação de um grupo étnico específico, pois, ao observar o gráfico 18 do IBGE, há mais negros e pardos na alfabetização de jovens e adultos que os brancos, havendo menos negros e pardos no ensino superior em comparação com os brancos.

Assim, ser adepto das religiões afro-brasileiras não representa dificuldade acentuada de acesso aos mais elevados níveis de ensino, diferente do fato de ser pardo ou negro no Brasil.

A religião, portanto, já não serve como parâmetro para auferir a discriminação sofrida a partir da categoria raça, quando se trata de acesso e permanência na educação. Mas é importante colocar outro ponto em análise, a questão do trabalho e renda, para ratificar o que argumentamos.

A razão do rendimento domiciliar *per capita* entre os grupos de cor ou raça no Brasil foi mais favorável aos brancos e ocorreu em todas as Grandes Regiões, com destaque para a Sudeste, onde a desigualdade foi mais pronunciada. Nessa Região, brancos percebiam rendimentos 2,0 vezes maiores do que os rendimentos dos pretos e 2,1 vezes maiores do que os rendimentos dos pardos, enquanto nas demais regiões, o diferencial foi de 1,7 a 1,8 vez maior para os brancos em relação aos dois outros grupos (CENSO IBGE, 2010, p. 70).

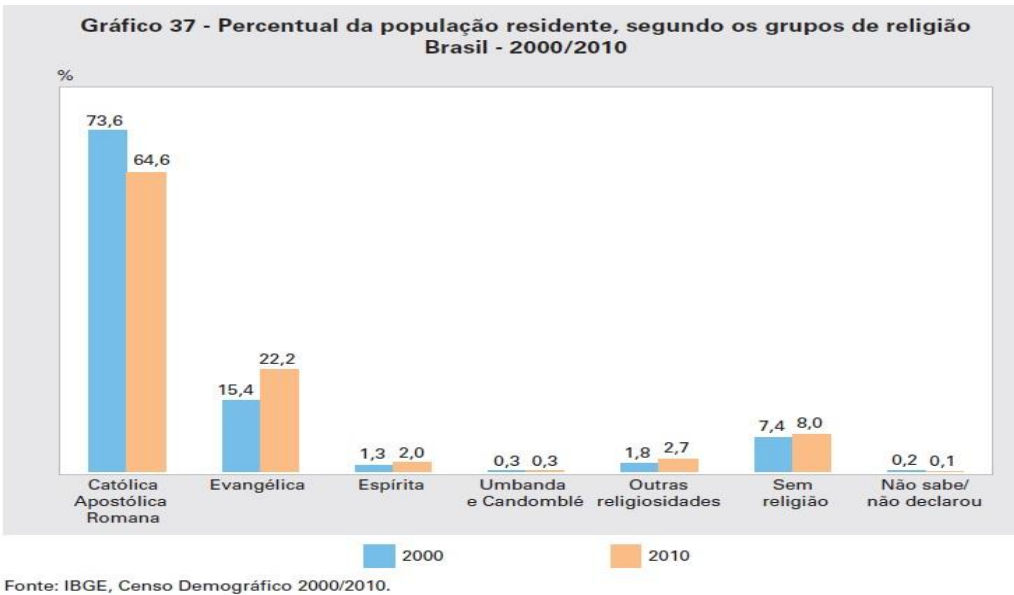
Os dados do IBGE demonstram que a categoria raça ainda é fator determinante nas oportunidades de educação, trabalho e renda, o que acaba se estendendo para outros indicadores sociais, a exemplo da saúde, lazer e tudo mais que signifique qualidade de vida. Os pretos e pardos permanecem excluídos dos bens e serviços, e isso nada tem a ver com a possível religião que tenham escolhido, mas simplesmente pelo fato de serem pretos ou pardos.

Há estudos importantes que vêm demonstrando a mudanças importantes no cenário religioso brasileiro, desde 1991. Em 2010 há um quadro bastante emblemático, onde a categoria raça começa a implicar cada vez menos nas escolhas religiosas. Partiremos das primeiras constatações do IBGE.

Desde o primeiro recenseamento de âmbito nacional até a década de 1970, o perfil religioso da população brasileira manteve como aspecto principal a hegemonia da filiação à religião católica apostólica romana, característica herdada do processo histórico de colonização do País e do atributo estabelecido de religião oficial do Estado até a Constituição da República de 1891. As demais religiões praticadas no Brasil, resultantes dos vários grupos constitutivos da população, tinham contingentes significativamente menores. Em aproximadamente um século, a proporção de católicos na população variou 7,9 pontos percentuais, reduzindo de 99,7%, em 1872, para 91,8% em 1970. No Censo Demográfico deste último ano, os evangélicos no seu conjunto somavam 5,2% e as demais religiões 2,3% do total. No recenseamento seguinte, ocorrido em 1980, teve sequência a redução de pessoas que se declararam católicas apostólicas romanas, sendo ainda elevado o percentual de adeptos dessa religião observado à época, que foi de 89,0% da população total. No Censo Demográfico 1991, foram registradas mudanças expressivas na composição religiosa da população brasileira, notadamente, o crescimento do segmento populacional que se declarou evangélico, o qual passou de 6,6% para 9,0% do total da população no período de 1980 a 1991, com destaque para os evangélicos pentecostais que cresceram de 3,2% para 6,0%. Neste interregno, o segmento católico, embora majoritário, deu continuidade à tendência de declínio, perfazendo 83,0% dos residentes (CENSO IBGE, 2010, p. 89).

No breve histórico apontado pelo IBGE, fica evidente a redução drástica dos católicos, crescimento dos evangélicos. Por outro lado, há ainda que se considerar o crescimento de adeptos das religiões afro-brasileiras, em especial o Candomblé e dos que se declaram sem religião. O Brasil ficou então mais diversificado no campo religioso e menos religioso olhando o seu panorama mais geral.

Gráfico 07 – Gráfico 37 IBGE. Percentual da população residente, segundo os grupos de religião Brasil – 2000/2010



Há, ainda, outro fenômeno que merece particular atenção para a nossa tese: as características dos adeptos que passaram a figurar tanto nas religiões cristãs quanto nas religiões afro-brasileiras. Esses dados implicam em rediscutir as teses até aqui construídas em torno de representações religiosas com bases prioritárias no critério de cor.

Tabela 07 – Tabela 15 IBGE. Distribuição percentual da população residente, por cor ou raça, segundo os grupos de religião – Brasil – 2010

Tabela 15 - Distribuição percentual da população residente, por cor ou raça, segundo os grupos de religião - Brasil - 2010

Grupos de religião	Distribuição percentual da população residente (%)					
	Total	Cor ou raça				
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Total (1)	100,0	47,5	7,5	1,1	43,4	0,4
Católica Apostólica Romana	100,0	48,8	6,8	1,0	43,0	0,3
Evangélicas	100,0	44,6	8,2	1,0	45,7	0,5
De Missão	100,0	51,6	6,9	1,0	39,8	0,7
De Origem Pentecostal	100,0	41,3	8,5	0,9	48,9	0,5
Não determinada	100,0	48,1	8,5	1,1	41,9	0,4
Espíritas	100,0	68,7	6,6	1,1	23,4	0,2
Umbanda e Candomblé	100,0	47,1	21,1	0,6	30,8	0,4
Outras religiosidades	100,0	47,9	8,5	3,1	39,3	1,3
Sem religião	100,0	39,6	11,1	1,5	47,1	0,8

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.
(1) Inclusive sem declaração de cor ou raça.

A partir dos dados da tabela 15 do IBGE, é possível constatar que maior aderência de pretos e pardos a religiões cristãs, enquanto há quase metade de adeptos das religiões afro-brasileiras de cor branca. A cor deixa de ser uma referência para a identidade religiosa nos tempos atuais.

A despeito disso, há reflexões que vêm de décadas atrás por estudiosos da sociologia da religião, a exemplo de Wach (1990) que já retrucava quanto a representatividade étnica religiosa.

O primeiro problema com que nos deparamos agora é aquele que, por causa de recentes desdobramentos políticos, alcançou popularidade desproporcional à sua importância científica. Refiro-me à discutidíssima palavra “raça”⁵⁰, termo que tanto mergulhou no pantanal de confusão e ambiguidade, até entre os estudiosos mais sérios⁵¹, que se poderia questionar a conveniência, a esta altura, de empregá-lo de qualquer modo que seja, ou tentar definir sua relação com a religião⁵² (WACH, 1990, p. 113).

De fato, é um equívoco contemporâneo tentar fixar uma raça a uma determinada religião. Na história do Brasil, Cunha (2005) e Nosella (2002) reconhecem a interferência da Igreja Católica nos processos educacionais, Darcy Ribeiro (2006) vai demonstrar a força com que os processos de assimilação atuaram e atuam no Brasil, para conformar o negro a um padrão eurocêntrico, negando a si mesmo e se autodizimando enquanto representação simbólica.

Desde o período colonial, passando pela década de 70, quando surge o movimento negro, até os anos 80, não se pode negar a importância que as religiões afro-brasileiras tiveram para, com sua força integradora, ajudar aos negros que eram seus adeptos a criarem mecanismos de autoproteção a partir da fé. Até esse período é possível dizer que essas religiões eram eminentemente compostas por negros, inclusive porque ser negro era uma das condições compreendidas como *sine qua non* para fazer

⁵⁰ Quanto à derivação da palavra “raça” do termo árabe ra’s “cabeça”. cf. Friedrich Kluge, Etymologisches Wordterbuch der deutschen Sprache, org. por Alfred Goetze (11ª Ed.; Berlim: W de Gruyter & Co., 1934), p.470 (Ibid).

⁵¹ Para uma discussão razoável dos principais problemas atinentes e a crítica da literatura contemporânea, cf. Christel Mathias Schroeder, Rasse und Religion: Eine rassennund religioonswissenschaftliche Untersuchung (Munique: Ernest Reinhardt, 1937); H. S. Jennings et al, Scientific Aspects oh the Race Problem (Wachington, D. C.: Catholic University of America Press; Londres e Nova Iorque: Longmans, Green & Co., 1941) (citado doravante como “Jennings, Scientific Aspect”). Bibliiografia em “Race-Conflict” (art.), in ESS, vol. XIII. Quanto a uma classificação das raças e sua distribuição geográfica, cf. Eugene Pittard, Race and History: An Ethnological Introduction to History (Nova Iorque: A. A. Knof, 1926) (Ibid).

⁵² Cf. “Race” (art.), in ESS, XIII, 25ss, e Schroeder, op. cit.; Louis Leo Snyder, Race: A History Ethnic Theories (Nova Iorque e Toronto: Longmans, Green & Co., 1939) (Ibid).

parte delas e de muitos movimentos culturais afros, a exemplo do Bloco Ilê Aiyê (SOUSA JUNIOR, 2007).

Essa compreensão foi aos poucos perdendo espaço para percepções de identidade religiosa para além das características fenotípicas. Essa abertura precisa ser valorizada no campo religioso, mesmo que isso signifique também reorientação de pautas, sem que isso implique em retirar-lhes as motivações antirracistas, uma vez que a discriminação deve ser combatida em todos os espaços e por diversas frentes.

Contudo, a luta do povo negro, nisso incluem-se pretos e pardos, vem se consolidando cada vez mais fora do campo religioso como referência primordial e os dados da realidade contemporânea vem colocando as religiões afro-brasileiras em outro patamar de representatividade, que se expande para além da identidade negra.

Essas mudanças nas religiões afro-brasileiras, motivadas pela entrada cada vez maior de adeptos brancos, vêm sendo debatida por estudiosos brasileiros, um deles é Antonio Flavio Pierucci (2006). Em seu artigo “*Ciências sociais e religião: A religião como ruptura*”, traz contribuições contundentes ao debate contemporâneo sobre as religiões afro-brasileiras.

A partir de contrapontos importantes, aponta-se essa evolução como algo a ser refletido sob uma ótica de uma incorporação “suspeita” para as religiões afro-brasileiras de aceitação de membros “estranhos” às suas características originais, assemelhando-se a abertura das religiões cristãs. Toma a contribuição de Weber, para distinguir que “*religiões étnicas (em jargão funcionalista: religiões com função de preservação de identidades étnicas) e religiões universais (abertas a todo e qualquer indivíduo, independentemente de tribo, etnia ou nacionalidade)*” (PIERUCCI, 2006, p. 20).

Mais adiante, vai ampliando o conceito de religião universal para afirmar que “*é universal a religião que estruturalmente se dispõe à conversão da pessoa em indivíduo*” (PIERUCCI, 2006, 21), sugerindo que há características no cristianismo, ainda não compartilhadas pelas religiões afro-brasileiras, a exemplo dos processos de conversão. Talvez aí esteja um dos alertas que nos leva a compreender o seu olhar à abertura como algo suspeito. Tendo em vista que isso pode ir imprimindo às religiões afro-brasileiras um *modus operandi* similar ao cristianismo, visto por ele como um agente desagregador.

Seguindo seu raciocínio, Pierucci, a partir dos estudos de Prandi (1996), revela as constatações implicadas nos conceitos de religiões étnicas e religiões universais, admitindo a deslocamento da característica das religiões.

Já o candomblé, este concebido como “uma religião de preservação do patrimônio cultural específico do negro”, com o passar do tempo foi, por sua vez, “constituindo-se em religião para todos” (cf. Prandi, 1996: 64). E foi assim que na segunda metade do século XX ele se espalhou pelas grandes cidades brasileiras, muitas das quais no Sudeste, onde antes dos anos 1960 ele não passava de uma referência cultural regional para quem voltasse os olhos curiosos em direção à Bahia (PIERUCCI, 2006, p. 23).

Essa disjunção do Candomblé com suas características de defesa étnica tem lhe favorecido em diversos aspectos. Um deles é a redução, lenta mas gradativa, de sua demonização como forma praticamente natural como ocorria a algumas décadas atrás sem nenhuma ressalva, não só por cristãos, mas também por todos aqueles que não pertenciam a nenhuma religião. E esse fenômeno não é muito difícil de ser entendido no Brasil. Ao embranquecer o Candomblé, mesmo sem perder suas raízes nos cultos aos ancestrais e aos orixás, vai se retirando o objeto principal de demonização dessa religião, o negro.

Portanto, quanto mais embranquecida for a religião, menos demoníaca o será diante da sociedade. Não por acaso, chega-se a uma reflexão, quase duvidando ou querendo duvidar de si mesmo, honestamente, diz que: “*é, o forte do Candomblé parece mesmo que deixou de ser a defesa étnica*” (PIERUCCI, 2006, p. 27). Assim, se há uma modificação de foco na religiosidade que, originalmente, no Brasil, era de representação exclusivamente negra, o mesmo ocorre nas religiões cristãs, com a incursão de negros, por conquista deles pela conversão impositiva, por vontade própria, ou por outra coisa que o valha. O dado da realidade é que o discurso político a partir do campo religioso perde força substancial, o que é algo importante no Brasil enquanto projeto de estado laico.

Dito de outro modo: se, compreensivelmente, ainda não é maior no Brasil de hoje o número de negros evangélicos do que o número de negros católicos, longe disso, é fato que *há muito mais negros evangélicos* do que negros espíritas, do que negros umbandistas, do que negros no Candomblé, do que negros nas outras religiões e negros se declarando sem religião. E se formos olhar mais de perto, verificaremos que a taxa de negros pentecostais (14,2%) é mais alta que a de pardos pentecostais (10,8%), brancos pentecostais (9,1%) e amarelos pentecostais (6,3%) (PIERUCCI, 2006, p. 27).

Se essas constatações parecem preocupantes, do ponto de vista da etnicidade, no censo de 2000, que é a base de dados utilizada nessa citação de Pierucci, o censo de 2010 trouxe dados ainda mais afirmadores do “problema” da disjunção crescente entre

religião e etnicidade no Brasil. Houve um significativo aumento de brancos nas religiões afro-brasileiras, saiu dos 40% para os 47%. Enquanto que houve uma redução de pretos e pardos nessas religiões, pois de 23,9% e 32,9%, respectivamente, passaram para 21,1% e 30,8%, respectivamente.

A esse movimento, responsabiliza-se, como já foi assinalado, ao *modus operandi* das religiões cristãs, em especial as pentecostais, obstinadas por aglutinar fiéis e assim cumprirem a sua missão de “*fazer proselitismo a tempo e fora de tempo, oportuna e inoportunamente, de não sossegar enquanto não alcançar a conversão de cada indivíduo que possa ser seu possível destinatário*” (PIERUCCI, 2006, p. 28).

O que está em jogo nos últimos anos é uma disputa por espaço religioso, e se há mais brancos nas religiões afro-brasileiras, não é, justamente, pela presença de um movimento de disputa nos meios de comunicação, nas redes sociais e nos diversos espaços. Nos tempos atuais, todas as denominações religiosas, cada um ao seu modo e dentro das suas possibilidades econômicas, estão fazendo a disputa das narrativas, das suas “verdades”.

O proselitismo é próprio das religiões, como é próprio das ciências em certa medida, que também querem anunciar sempre as “boas novas”, suas verdades científicas. Nessa direção, as formas mais proativas para conquista de fiéis, reconhecidamente de religiões cristãs, em especial a católica e as evangélicas, têm sido incorporadas por outras religiões e em roupagens diversas.

Aponta-se, ainda, como chave que abre a resposta ao avanço “negativo” das religiões pentecostais na conquista de pretos e pardos, uma característica desintegradora, de individualização do sujeito, do seu afastamento com qualquer experiência identitária. É desse modo uma característica “*que visa ao indivíduo abstraído de suas prévias pertenças grupais e heranças socioculturais, tribais ou etnonacionais*” (PIERUCCI, 2006, p. 29).

Não seria o melhor caminho, politicamente, tratar da questão da etnicidade e, obviamente, da questão racial no Brasil, afirmando que “*todos os povos registrados pela história aparecem racialmente misturados. Até o momento, não passam de suposições as hipóteses relativas às origens das raças*” (WACH, 1990, p.116). Esse argumento, por mais fático que seja, desconhece as construções sociopolíticas que se enraizaram no conceito de raça e suas consequências devastadoras para os pretos e pardos em todo o mundo.

Por outro lado, há que se reconhecer, quando tratamos de religião, que “*a família, grupo local ou nação constituem em fenômenos menos visíveis e concretos integrados por sentimentos de solidariedade que não se registra, no mesmo sentido, no caso de uma raça*” (WACH, 1990, p. 115). Isso significa que são as experiências compartilhadas entre sujeitos, independente de seus laços sanguíneos e parentais que os tornam mais ou menos unidos. Daí, não é inaceitável que o Candomblé possa oferecer tanto de experiência positiva para os brancos, quanto as religiões evangélicas possam oferecer para os pretos e pardos.

Mas ainda podemos dizer que todas as religiões, em civilizações mais desenvolvidas, vão exigir a individuação dos sujeitos, esperarão uma “*lealdade*” (WACH, 1990) aos seus princípios. Todo adepto de uma religião, que não seja a original de sua família, passa a pertencer a outro grupo e esse grupo lhe exigirá cada vez mais dedicação e afastamento daquilo que não é adequado para a “nova” família. Daí os rituais de iniciação, quer sejam por meio das reclusões, quer sejam por meio dos batismos, que dão novos sentidos e até mesmo novos nomes aos indivíduos aderentes.

Numa civilização desenvolvida, porém, encontre-se ela em nível primitivo ou mais avançada, o indivíduo pode criar voluntariamente ou filiar-se a um grupo de amigos que exige parcela maior ou menor de lealdade. As duas lealdades – ao grupo natural e ao grupo fundado – podem ser compatíveis entre si ou mutuamente excludentes, tal como ocorre frequentemente nos grupos em que os motivos religiosos determinam a fidelidade (WACH, 1990, p. 75).

Ao finalizar seu artigo, Pierucci traz uma longa citação de Weber para contrapor ao pensamento homogeneizante de Durkheim ao analisar as formas elementares da vida religiosa. Na verdade, ao apresentar tal pensamento, intenciona uma comparação, não de princípios teóricos entre Weber e Durkheim, visto que os dois tenham se debruçado em perspectivas diferentes do fato religioso, mas de procedimentos impróprios descritos sobre e contra as religiões classificadas como universais, que, em tese, não se encontrariam nas religiões afro-brasileiras.

Eis aí uma espécie de religião disruptiva. Disruptiva e predatória, uma vez que extrativista. Com efeito, uma religião de Salvação individual só se apruma num primeiro momento por via extrativista: extrai sistematicamente membros de outras coletividades (religiosas ou não) das quais esses indivíduos inercialmente se pensavam como parte e parcela antes de tocados pela “boa nova” que dissolve laços porque traz necessariamente embutida em si uma interpelação à apostasia. Religião

de conversão não tem a menor consideração. Destaca partes e desata nós, despedaça relações sociais herdadas e desmembra coletividades já construídas. Congregacionalistas, “com-grega” indivíduos que ela própria “dês(a)grega” de outras greis por secessão ou abdução, indivíduos que ela recruta porque consegue desterritorializá-los de seus assentamentos convencionais, desviando-se de suas rotas convencionais, sistematicamente desafiando outros sistemas de crença e autoridade convencionais, criticando ou condenando sem pedir licença outras condutas de vida e pautas de comportamento, religiosas ou não, coletivas ou não, significativas ou não. A religião universal de salvação individual desencalha pessoas de rotinas comunitárias estabelecidas, desenreda-as de redes pretéritas de comunicação e subordinação para, uma vez individualizadas, isto é, tornadas indivíduos autonomizados, engajá-los na constituição de uma comunidade diferente, nova, sempre por fazer, que só lhe tem a oferecer laços puramente religiosos, vínculos religiosos verticais mas principalmente horizontais que nessa depurada especificidade religiosa hão de aparecer exatamente como são, dotados que se tornaram de um sentido subjetivo inteiramente distinto, novo, outro: something other... ausschliesslich religiöns⁵³ (WEBER, 1985, p. 276, apud PIERUCCI, 2006, p. 32).

Se não podemos discordar de Weber, incluímos no debate uma reflexão importante sobre o que apontam os dados do censo de 2010. Em que pese poder se discutir sobre métodos de conquista de adeptos, as religiões no Brasil, sem exceção, caminham para se tornarem universais. A pretensão de que a religião volte a fazer parte de um modo de vida comunitário que se estende para além do seu espaço de culto, participando e influenciando nos arranjos societários mais amplos, não parece ter mais acolhimento, nos tempos atuais, de pessoas sensatas.

Há ainda que considerar algo sobre o trabalho de Weber, a despeito da sua valiosíssima contribuição para a sociologia da religião.

Weber deixou muita coisa para ser feita. No seu esquema das religiões, ele deixou de incluir o grupo completo das chamadas religiões “primitivas”, bem como o islamismo e outras crenças religiosas importantes. Além disso, a compreensão do grande estudioso da religião foi prejudicada pela sua atitude crítica com relação a ela⁵⁴ [...] Em muitos aspectos, a obra de Weber foi complementada pelos estudos exaustivos do seu amigo, Ernest Troeltsch, os quais, infelizmente, ficaram limitados exclusivamente ao cristianismo⁵⁵ (WACH, 1990, pp. 13-14).

⁵³ Tradução: exclusivamente religioso.

⁵⁴ Cf. R. Lennert, “Die Religionstheorie Max Webers”, in Religion und Geschichte, org. por Joachim Wach (Estugarda: W. Kohlhammer, 1935). (Ibid).

⁵⁵ Ernest Troeltsch, Die Soziallehren der Christlichen Kirchen und Gruppen, in Gesammelte Schriften, vol. II (Tubinga: J. C. B. Mohr [Paul Siebeck, 1912]. Cf. também Luigi Sturzo, Church and State (Londres: G. Bless [Centenary Press], 1939), e o seu conceito de sociologia histórica integral. (Ibid).

Sem dúvida alguma, ressalvadas as diferenças de métodos para adesão de adeptos, hoje há mais semelhanças entre as religiões do que antes⁵⁶, Weber teria estendido tudo que disse sobre o cristianismo a todas as religiões que por ventura tivesse incluído em seus estudos, o mesmo se poderia dizer dos escritos sobre religião de Nietzsche, que também concentrou sua força e atenção à crítica do cristianismo, mas não deixou de afirmar, através de “Zaratrasta” que: *“este deus que eu criei era obra humana e humano delírio, igual a todos os deuses”* (NIETZSCHE, 2011, p. 41).

Não há religião que não imponha aos seus fiéis a individuação e o corte de laços sanguíneos, parentais e comunitários, quando esses já não estão fincados dentro delas, ou quando essas relações sanguíneas, parentais ou comunitárias são opositoras à permanência dos indivíduos à sua “nova” família.

A religião limitada ao aspecto religioso, para os indivíduos, foi um dos grandes avanços do pensamento humano e não parece viável qualquer movimento de retorno ao seu caráter simbiótico com as decisões na sociedade mais ampla, em seu aspecto público ou político partidário. Em certa medida, é esse desejo de tornar o Brasil uma grande comunidade religiosa ou étnica religiosa, que tem dificultado, e muito, a sua consolidação enquanto Estado laico.

As religiões afro-brasileiras vêm, no decorrer do tempo, perdendo essa relação de pertencimento exclusivo para pessoas de cores parda e preta, mesmo que suas referências de adoração permaneçam ligadas ao continente africano, os negros brasileiros não podem mais tomá-las – as religiões afro-brasileiras – como espaços únicos de representação da sua negritude, ou mesmo de luta contra as desigualdades sociais existentes por conta da categoria raça.

As religiões no Brasil passam por novas configurações, positivas, que as colocam com mais pertinência no justo lugar de espaços que promovem as experiências mais apropriadamente com o transcendente e mais abertas à diversidade. A atualidade não permite mais qualquer defesa cultural que se pense livre de outras interferências culturais, de outras identidades.

Aqui seria interessante ressaltarmos um outro mito: a “pureza cultural”. Inicialmente o pressuposto é tão equivocado quanto as suas origens quanto o da “pureza cultural”: a inviabilidade de um grupo isolado por tanto tempo. O segundo aspecto é a ignorância do contato social dessas sociedades com as demais e, particularmente, a relação de dominação

⁵⁶ Embora em escala infinitamente menor, já se encontra, por exemplo, programas de TV em que representantes das religiões afro-brasileiras aparecem ofertando seus serviços religiosos. Em que pese não estar explícita a intenção da conversão nos discursos, não deixa de ser um canal aberto para tanto.

político-cultural que as acompanha. E, finalmente, tentar atrelar direitos à existência de traços puros da cultura, é cristalizar um momento histórico definido, externa ou internamente, como ideal e exigir a morte, a ausência de dinâmica sociocultural do grupo do OUTRO. É condená-lo à estagnação num mundo que se transforma e, numa relação dialética, acusá-lo, depois, de inferioridade por manter-se “atrasado”. Esta é uma armadilha sutil que se constitui noutro desafio a ser enfrentado (PARAISO, 1998, p. 49).

Nessas contradições da dimensão cultural que se situa a diversidade religiosa, ao entender que todos têm o mesmo direito de estar na relação, em pé de igualdade. A luta sai do campo da individualidade para localizar e combater o poder castrador, dominador, onde quer que ele se encontre.

4.2. Diversidade religiosa e suas contradições nas práticas educativas

A relação entre educação e diversidade religiosa no Brasil sempre foi bastante controversa. Vamos percebendo ao longo do tempo como a questão da diversidade religiosa, na sua interface com a educação, vem sendo tratada por alguns pensadores do tema, nas suas configurações do vivido no cotidiano, permeadas de conflitos e negociações. Essa diversidade que já não é vivida apenas nas relações tecidas em grupos sociais secundários (trabalho, espaços públicos...), mas inclusive dentro das próprias famílias.

Em um estudo realizado por Costa (2011) são apontadas as relações estabelecidas dentro de uma família onde não há homogeneidade de crença. Demonstrando que o desafio da diversidade é de tal modo inescapável na contemporaneidade, que mesmo nos grupos sociais nucleares, como é o caso da família, há grande possibilidades de coexistirem mais que uma representatividade religiosa entre os seus membros, reduzindo a força de interferência dessas escolhas pela geração anterior.

Quando esses indivíduos, pertencentes a denominações religiosas diferentes, moram na mesma casa, são obrigados a ceder para que não haja uma relação beligerante entre si, estabelecendo sociabilidades tolerantes de acordo com as escolhas de cada membro da família.

É certo que essas negociações não ocorrem com ausência de conflito. Costa (2011), ao apresentar essa nova configuração religiosa intrafamiliar, na qual a soberania por uma determinada religião dos pais ou avós não encontra acolhimento homogêneo entre os membros descendentes, evidencia o quanto se torna importante pôr em foco, no reconhecimento dos diferentes, uma relação horizontal, onde os laços humanitários possam servir de amálgama na construção dos novos contextos religiosos, diversificados e possíveis.

Sem isso, as famílias, que devem se configurar cada vez mais diversificadas no campo religioso, continuarão enfrentando consequências desastrosas no desenvolvimento dos membros que chegam.

Promover a socialização de uma criança em famílias cujos membros não comungam da mesma fé é, aparentemente, uma tarefa com conteúdos contraditórios. Trata-se de uma espécie de digestão de muitas formas simbólicas, num movimento de *bricolagem permitida*⁵⁷ (COSTA, 2011, p. 92).

As pessoas estão cada vez mais assumindo o direito de optarem por caminhos identitários independentes de suas famílias originais, ao assumirem diversas “*posições de identidade*” (HALL, 2001), de acordo com os grupos os quais consigam, de alguma forma, serem aceitas.

Outros estudos sobre o pluralismo religioso intrafamiliar (COUTO, 2001), demonstram que a qualidade dos vínculos familiares estabelecidos pode influenciar pela permanência dos seus membros em uma determinada religião ou fazê-los escolher outras possibilidades e, uma vez havendo escolhas diferentes entre os membros dessa família, os mesmos são obrigados a negociarem entre si para estabelecerem certo nível de convivência. O que fica evidente no trabalho de Couto (2001), é que quando um membro da família opta por escolher uma fé diferente, esta passa a ser balizadora das relações intrafamiliares, tornando-se mais determinantes nas questões que afetam o modo de vida dos sujeitos do que a sua própria família de origem.

⁵⁷ A expressão “bricolagem permitida” refere-se aqui à maneira mediante a qual o indivíduo organizava, para ele próprio, a experiência de uma realidade criada com base em empréstimos de diferentes materiais (às vezes o oposto), transformando-a em “realidade aceitável”, na qual estes elementos, aparentemente disparatados, são unidos num espectro harmonioso. Vale lembrar que esta ideia faz alusão ao conceito de bricolage elaborado por Claude LÉVI-STRAUSS) (La pensée sauvage, Paris; Plon, 1962) e utilizado na literatura antropológica como sinônimo de composição de uma realidade baseada em um processo caracterizado por vários empréstimos feitos a uma criação original qualquer. Sobre o paradigma da bricolage, ver Bastidiana, dossier “Claude Levi-Strauss. Du prince de coupure aux courts-circuits de La pensée”, n° 7-8 (julho-dezembro 1994) (Ibid).

O modo como a religião interfere na vida do novo crente, uma vez que há, além de ideias, comportamentos e rotinas novas que devem ser incorporadas, responde pela concretização da adesão (Prandi, 1999B). Por isso, toda religião quer demonstrar que é capaz de oferecer uma nova vida, com novas possibilidades de realizações. Ainda sendo Prandi (1999B), mesmo quem entra para uma religião por motivos não religiosos, como acompanhar um parente, resolver uma pendência, encontrar uma cura, ou simplesmente por atração estética ou afetiva, rapidamente é estimulado a descobrir motivações interiores de natureza existencial e transcendental, de modo que possa ser convencido de que uma força sobrenatural orienta sua inclusão no novo grupo de referência (COUTO, 2001, pp. 313-314).

O Brasil, nos últimos tempos, vem se afirmando na sua diversidade cultural. Grupos que, tradicionalmente, eram vistos como “meros objetos” (mulheres, homossexuais, negros...) ou sem autorrepresentação política, começaram a protagonizar discussões acaloradas e novas disputas por espaços de poder, fruto das várias tensões geradas nas relações sociais entre os diferentes, as quais começam a firmar novas percepções de mundo e do humano, ampliadas com o advento da globalização.

As identidades nacionais, a longo prazo, tendem a adquirir maior fluidez com a aproximação dos povos e, com isso, certos elementos que se constituem como referenciais na definição de uma nacionalidade devem ser desmistificados, o patriotismo deve ceder lugar à perspectiva do bem comum. Isso é o que se vislumbra enquanto sociedade global mais colaborativa, onde os homens sejam valorizados por parâmetros centrados na sua humanidade, não por características genéticas ou regionais. Afinal, as diferenças de caráter cultural, ainda que se fundamentem em características naturais/biológicas, não passam de construções psicossociológicas humanas.

Mesmo que uma determinada diferença possua um núcleo que pareça formado por elementos naturais (uma cor, um sexo, uma faixa etária), tudo que se elabora socialmente em torno, e que passa a ser vivido individualmente por cada um, muitas vezes como se “natural” fosse, é inevitavelmente uma construção. “Ser mulher” ou “ser velho”, como ser brasileiro ou ser cristão, é coisa que se aprende, e que muda historicamente (BARROS, 2016, pp. 29-30).

Isso significa dizer que uma mulher nascida no oriente médio, no Afeganistão, por exemplo, e educada com princípios religiosos rigorosos do regime Talibã⁵⁸, terá

⁵⁸ Talibã (também transliterado Taleban, Taliban ou Talebã, do pachto: *طالبان*, transl. *ṭālibān*, “estudantes”) é um movimento fundamentalista islâmico nacionalista que se difundiu no Paquistão e, sobretudo, no Afeganistão, a partir de 1994 e que, efetivamente, governou o Afeganistão entre 1996 e 2001[...] O regime talibã impedia as mulheres de trabalhar e tinha regras rígidas sobre a educação feminina. Em alguns casos, as mulheres eram impedidas de terem acesso a hospitais públicos para que

uma autoimagem construída a partir das referências do lugar onde vive, mas isso não significa dizer que ela não consiga, ou não queira, se adaptar a novas referências de mulher, ao ter contato com o ocidente, por exemplo. Portanto, não se nasce afegão ou americano, ou brasileiro, se aprende a ser/se sentir afegão, americano ou brasileiro, da mesma forma que se pode deixar de ser/se sentir afegão, americano ou brasileiro. Aí está o papel central da educação diante da diversidade.

As diferenças genéticas e culturais ainda são utilizadas para estabelecer mais distâncias do que aproximações. Contudo, a redução das distâncias geográficas, a partir de meios físicos (transportes mais rápidos) ou virtuais (tecnologias computacionais), obriga o contato, esse contato gera novas possibilidades de relação entre os diferentes e no futuro reduzirá drasticamente qualquer tentativa de categorização social que estimule desigualdades a partir das diferenças naturais/biológicas.

Na pós-modernidade, as minorias tentam consolidar o entendimento de que as diferenças não se constituem em elementos excludentes, mas complementares para uma vida societária, sendo o respeito às diferenças um princípio contido nos conceitos de igualdade de direitos e oportunidades para todos.

Por outro lado, os vários séculos de utilização das diferenças como mote para a depreciação de culturas e, conseqüentemente, de pessoas (COSTA & MESSEDER, 2010), faz com que este movimento de emancipação, ainda muito recente se comparado ao tempo histórico, das classes conceituadas como “subalternas” (SPYVAK, 2010), encontre resistências em diversos campos da vida societária.

A discriminação étnico-racial é uma das faces mais visíveis dessa resistência retrógrada, que se apresentam mais nitidamente nos espaços diversos de convivência, a exemplo das escolas. As crianças são ensinadas em seus lares a reproduzirem a lógica racista nos demais espaços de socialização, quer seja na condição de algozes, quer seja na condição de vítimas. A sociedade racista para o negro sempre “*poderá interpor pesadas restrições e preconceitos, explícitos ou silenciosos*” (BARROS, 2016, p. 32)

Do ponto de vista da educação, por ter a modalidade formal o poder de “inculcar” em massa (BOURDIEU & PASSERON, 2010) valores e padrões de um dado modelo social que marca o momento histórico, geralmente, conduzido pelas classes dominantes em direção à manutenção do seu poder, as escolas são espaços privilegiados

não fossem tratadas por médicos ou enfermeiros homens. As mulheres não podiam sair de casa sem acompanhantes homens e saíam somente pela porta de trás do ônibus. As mulheres que eram viúvas ou que não possuíam filhos não eram consideradas pessoas pelo estado e muitas vezes enfrentavam a fome. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Talib%C3%A3>. Acesso em 05/06/2017.

para construção ou desconstrução dos preconceitos de modo geral. Assim, as “práticas educativas” (LIBÂNEO, 2004) daqueles que são responsáveis diretos pela formação dos discentes merecem grande atenção, já que as suas intervenções no dia-a-dia são decisivas.

Desse modo, sendo o currículo um campo de disputa (ARROYO, 2011), pode refletir posições políticas demarcadas pela defesa de um ou outro determinado arcabouço religioso, ainda que nem sempre declaradamente, ou ser um instrumento a serviço da convivência solidária.

Há acentuadas questões de dominação na luta pelo estabelecimento de um dado modelo de educação no Brasil pensando a diversidade religiosa. Essa luta, como aponta Cunha (2005), tem sido eminentemente travada pela Igreja Católica, que nunca se conformou com a perda de espaço nas escolas a partir do ensino religioso, tentando constantemente demarcar territórios.

Não se pode negar que, nos últimos anos, com a constituição de um governo com inspiração de esquerda política, o Brasil tem se preocupado positivamente com a questão da diversidade religiosa na perspectiva de garantia dos direitos humanos. Há materiais nessa direção que foram produzidos em grande parte no ano de 2013.

Apontam diretrizes governamentais, ações de combate à intolerância religiosa, além de apresentar informações diversas sobre o tema (legislações pertinentes, vídeos educativos e outras reflexões), acessíveis gratuitamente por qualquer cidadão que se interessar⁵⁹. Todas as produções são organizadas pelo Centro de Referência em Direitos Humanos do Distrito Federal, em Brasília, que compõe a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Na contramão da história, o Superior Tribunal Federal – STF permite que o ensino religioso seja confessional, ou seja, passível de ser ofertado a partir do prisma de uma denominação religiosa específica. Se a presença da disciplina de ensino religioso nos currículos das escolas públicas já ofende o princípio da laicidade, uma vez que essa não deveria ser uma ocupação da gestão pública, admitir o ensino religioso confessional e retroceder de vez ao período colonial, quando imperava a Igreja Católica, no sentido de que essa determinação abre espaço pra o proselitismo.

⁵⁹ Para pessoas de outros estados terem acesso aos materiais produzidos, basta enviar um e-mail para: diversidadedereligiosa@sdh.gov.br ou acessar o site: www.direitoshumanos.gov.br.

É preciso abrir um parêntese para apresentar uma das matérias a respeito da decisão do STF, para que se possa compreender melhor o cenário atual em torno da discussão do ensino religioso.

As escolas públicas são obrigadas a oferecer a disciplina facultativa aos estudantes do ensino fundamental. Por 6 votos a 5, o Supremo Tribunal Federal decidiu que as escolas públicas de todo o Brasil deverão oferecer ensino religioso confessional aos alunos. Após meses de discussão, a decisão permite que o educador tenha a liberdade de promover suas crenças em uma aula de religião optativa aos estudantes. As escolas públicas são obrigadas a oferecer a disciplina facultativa aos estudantes do ensino fundamental. A grande questão, porém, é a natureza deste ensino. Hoje, e com a decisão do STF, continua a critério da escola oferecer o ensino religioso confessional, com vinculação com religião, como católica, evangélica, entre outras, e não-confessional, sem vinculação direta com uma religião específica. Na visão da maioria dos magistrados, o educador tem a liberdade de promover suas crenças em sala de aula, ou seja, lecionar como representante de uma religião. Foram seis votos a favor do ensino confessional, e cinco contra. O voto de minerva, como previam, foi da presidente do STF, Cármen Lúcia. Votaram pelo ensino não-confessional o ministro e relator Luís Roberto Barroso, Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello. A favor do ensino confessional, votaram a favor Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Gilmar Mendes, Dias Toffoli e Ricardo Lewandowski e a presidente do STF, Cármen Lúcia. Assim, o STF não aceitou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, movida pela Procuradoria-Geral da União, que afirma que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional, ou seja, sem vinculação a uma religião específica, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Antes de dar seu voto decisivo, Cármen Lúcia lembrou em seu discurso que não se discutia a possibilidade ou não de ter um ensino religioso e que a referência ao estado laico e separação entre estado e igreja não fez com a Constituição cuidasse da prestação da assistência religiosa e não proibisse a privação de direitos pela crença religiosa⁶⁰.

A decisão tomada pelo STF não encontra amparo nem mesmo entre aqueles que defendem o ensino religioso nas escolas. Argumentar que o professor tem o direito a professar a sua fé na escola, não poderia ser entendido como o direito de impor a sua fé aos alunos, inclusive, pertencentes a religiões diferentes. Se em um Estado laico não pode haver a prática do proselitismo, permitir que um professor o faça, ainda que seja na disciplina do ensino religioso, é ferir o direito constitucional de liberdade de crença e

⁶⁰ Matéria completa no site: <http://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/stf-decide-pelo-ensino-religioso-confessional-obrigat%C3%B3rio-nas-escolas-p%C3%B3blicas-do-pa%C3%ADs/ar-AsxFhC?li=AAgX C1&ocid=mailsignout>. Acesso em 27/09/2017.

de não crença dos alunos. O fato de ser de matrícula facultativa, não facilita em nada a vida do estudante, sobretudo o da escola pública.

Diniz (2010) aponta uma série de problemas para o ensino religioso na escola pública mesmo antes da decisão do STF, que vão desde a dificuldade de logística em ocupar o tempo vago dos alunos que por ventura não queiram se matricular na disciplina, indo até o problema do financiamento do professor e recursos didáticos para ministrar as aulas, que não é de responsabilidade do Estado.

Em que pese o justo argumento de que seria impossível a um professor lecionar com base em todas as religiões, para permitir o ensino confessional, o que está em jogo é o Estado laico e não o respeito ao direito privado do professor, mas o direito dos alunos, que também é assegurado constitucionalmente. O que se deveria levar a termo com seriedade e não se faz, justamente porque o estado laico no Brasil não conseguiu ainda se firmar, é discutir, honestamente, a completa exclusão da disciplina do ensino religioso dos currículos das escolas públicas, pela sua total inadequação ao princípio da laicidade.

Rossa (2002), Passos (2007), Junqueira (2007), Soares (2010) e outros procuram demonstrar a factibilidade do ensino religioso nas escolas e sua pertinência. Obviamente, nenhum deles defende abertamente o proselitismo, mas também não conseguem demarcar um campo aceitável do ensino religioso sem que esteja presente a interferência hegemônica da igreja católica e em seguida das religiões cristãs de modo geral, tendo em vista a realidade brasileira no campo religioso.

Mesmo Soares (2010), que defende a perspectiva da ciência da religião para o trabalho no ensino religioso, não dilui a questão fundamental da base epistemológica que está no próprio ensino religioso e que lhe confere grande desconfiança quanto a sua efetividade para a promoção de um ambiente de igualdade na relação com a diversidade religiosa. A execução do ensino religioso em boa parte das escolas brasileiras acaba sofrendo forte pressão das correntes religiosas de base cristã.

O que mais me chamou a atenção foi a constatação de que o ensino do catolicismo continua praticamente obrigatório, como no tempo do império, em que essa era a religião oficial do país. Aliás, todas as datas relevantes do calendário escolar são comemoradas com cerimônias religiosas, não bastassem os livros didáticos e discursos das professoras: o cívico se mistura com o religioso. Os pais de alunos e até mesmo grande parte dos professores desconhecem que o ensino da religião é facultativo para os estudantes e que, para os que desejam, é possível escolher o credo a ser ensinado. Ao lado desse desconhecimento, existe também a exploração da ignorância para efeito de impingir uma crença

específica por parte de certos diretores de escola, em conluio com setores confessionalistas das secretarias de educação. O poder que os professores têm de escolher os livros didáticos permiti-lhes até mesmo selecionarem livros escritos com base na “teoria criacionista”, que rejeitam a evolução como um fato cientificamente comprovado. O pior é que esse tipo de escolha é endossada pela Fundação de Assistência ao Educando – FAE, do Ministério da Educação, que se encarrega de receber os pedidos dos professores e efetuar as compras nas editoras privadas, para posterior distribuição às escolas (CUNHA, 2005. p. 354).

Contrariando Cunha, há produção acadêmica que sustenta a afirmação de que, nas práticas pedagógicas, em conteúdos oficializados no calendário escolar com base nas manifestações populares presentes nos ciclos festivos que envolvem princípios religiosos, são contempladas todas as expressões religiosas brasileiras em um ou outro festejo, concluindo que, neste aspecto, há o respeito pela diversidade religiosa no cotidiano escolar. Com isso, chegar-se-ia à conclusão de que todos os grupos religiosos presentes nas escolas públicas têm, em algum momento, parte da sua demanda religiosa contemplada no calendário festivo.

Na observação dos *elementos religiosos*, percebi que no carnaval e no Dia da Consciência Negra os elementos afro-brasileiros encontram espaço; os elementos católicos aparecem nas atividades da páscoa, dia das mães, festas juninas, do folclore e do natal; os elementos evangélicos aparecem na páscoa e no dia das mães; não pude observar elementos espíritas ou de outra denominação religiosa inseridos nas festividades das escolas. Vale salientar que os elementos evangélicos aparecem mais nas escolas em que as gestoras se autodenominam evangélicas (SILVA, 2011, p. 67).

A despeito do que Silva (2011) afirma, a maior conotação existente no carnaval se ajusta mais ao modo de vida profano que religioso, já o Dia da Consciência Negra, reflete muito mais princípios políticos, onde as reflexões são fundamentadas na busca por garantia de direitos igualitários entre todas as raças, considerando a negra como a referência de minoria em relação às outras, no intuito de eliminação das desigualdades sociais presentes até os dias atuais.

Esta percepção das desigualdades não é fictícia, as distorções históricas ainda não foram superadas, pois, como aponta Menezes (2009), o processo de autonomia do negro no cenário brasileiro pós-abolicionista se deu – e ainda o é – de evidente relatividade, mesmo que, segundo estudos da mesma autora, o negro tenha conseguido criar diversas estratégias que lhe permitiram a “sobrevivência” e alguma ascensão na

sociedade brasileira, a realidade para a esmagadora maioria dos negros ainda é de exclusão.

É um equívoco informacional afirmar que as religiões de matriz africana são hegemônicas dentre os povos negros na contemporaneidade, o cristianismo também não é mais a única referência de adesão voluntária dos povos brancos. Enquanto referência histórica, deve-se considerar o fato de que as religiões de matriz africana, no Brasil, foram trazidas pelos negros escravizados e que o cristianismo contribuiu efetivamente para construção e sedimentação das discriminações sofridas pelo negro até os tempos atuais. Em que pese o esforço de setores do cristianismo para remediar essa mazela histórica, o esquecimento não é um processo favorável à promoção da justiça social.

Tais discriminações, se não estão dissociadas, completamente, dos possíveis vínculos religiosos, é a cor da pele o fator determinante da exclusão social do negro. Quer seja ele candomblecista, quer seja ele cristão. O racismo tem afastado seu olhar do aspecto religioso e focado cada vez mais na classificação de raça enquanto mecanismo de indiferenciação que, conforme Barros (2016), ignora as diferenças para lhe negar direitos e oportunidades que corrigiriam as distorções sociais.

Não é preciso discorrer detalhadamente sobre fatos de constrangimento e opressões sofridos pelos negros e grupos religiosos minoritários no Brasil, as suas consequências estão entre nós, nas oportunidades desiguais, nas relações interpessoais reticentes e o pior, na própria narrativa de si e do outro, que oscila entre a necessidade de se fazer notar e o medo de ser notado a partir de estereótipos negativos, principalmente, quando isso é relacionado a questões de cunho religioso dentro da escola.

O professor reconhece a existência do preconceito racial na escola, seja entre alunos, de professores em relação aos alunos, ou o do corpo administrativo para com os alunos. O preconceito manifesta-se em brincadeiras ou apelidos alusivos à cor, na seleção racial do colega de estudo ou do banco escolar e na própria expectativa do professor quanto ao rendimento do aluno negro quando comparado ao branco. Além disso, embora todos os professores tenham se declarado destituídos de preconceitos, o conteúdo de seu discurso muitas vezes demonstrava o contrário (MUNANGA, 2001, p. 49).

No Brasil, os movimentos sociais, em especial ligados aos negros e indígenas, forçaram a criação de instrumentos legais para combater os processos de discriminação. A Lei 10.639/03, que inclui no currículo o ensino da história da cultura e contribuições da África, é um bom exemplo. Contudo, a implementação da lei, mesmo depois de quinze anos de sua promulgação, não encontra acolhimento na maioria dos professores,

tanto da rede pública, quanto privada de ensino, por muitos a conceberem como instrumento a serviço das religiões de matriz africana.

Souza (2011), ao se debruçar sobre as “narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do ensino religioso”, apresenta dificuldades enfrentadas por esses professores para lidar com a diversidade religiosa a partir dos seus relatos. Entretanto, o que mais chama a atenção é a formação pessoal desses professores que demonstram tendências predominantemente cristãs, inclusive quando apresentam suas preferências nas próprias referências de leitura para ministrar suas aulas.

Como transformar a nossa atual educação materialista em educação espiritualista. Eu leio de acordo com as oportunidades. Já li livro do Leonardo Boff, Pe. Zezinho, livros de adventistas. Interioridade, ética, diálogo interreligioso, espiritismo. Diálogo interreligioso, doutrinas das outras religiões, ritos praticados por essas religiões. Leonardo Boff, Pierre Bourdieu, Jesus Cristo (Deus), Sidney Sheldon, entre outros. A fé nas tradições religiosas, os rituais e o transcendente como ser criador desde os primórdios nas crenças primitivas. Leonardo Boff, Flávio Josefo, Thailhand Chandim. O Sagrado. A Bíblia, livros de ordem como Ester, São Francisco. O “Sagrado” por se tratar do fenômeno básico do Ensino Religioso, e por descobrir no universo das eligiões e das concepções dos alunos, uma diversidade de conhecimento sobre o termo com um contexto prático no convívio social. Autores: Leonardo Boff, Paulo Freire, Faustino Teixeira, Rubem Alves, Marilena Chauí, Manfredo Oliveira, Marx, T. Chardin, F. Capra (SOUZA, 2011.p. 101).

Esse aspecto remete à fragilidade na formação de docentes preparados para atuar no contexto marcado pela diversidade religiosa. Nota-se assim que a diversidade religiosa nunca teve destaque nas preocupações dos sistemas de ensino brasileiros, mas hoje não há mais como evitar este assunto, inclusive por causa dos dados demonstrados pelo Censo IBGE, de 2010, que apontaram para a queda de fiéis na Igreja Católica, aumento significativo dos evangélicos, de ateus e de religiões de outras matrizes que não a européia no cenário religioso brasileiro.

Vem se tornando evidente o aumento numérico da presença de ateus e agnósticos, os quais, mesmo sendo casos a serem considerados de exceção em vista do todo da sociedade brasileira, também compõem a população nacional e são signatários dos mesmos direitos civis previstos na Constituição. Esta é uma constatação que justifica a necessidade de uma visão mais ampliada e cuidadosa do processo educativo na perspectiva da diversidade religiosa dentro da escola pública.

Certamente, as disputas por representação nos currículos escolares não cessarão, e fazem parte de um processo natural de correlação de forças. “*A defesa de interesses e*

a pressão exercida sobre os tomadores de decisão são direitos legítimos dos cidadãos e organizações em uma sociedade democrática”. (FERNANDES, 2014, p.32).

Da mesma forma que as forças dominantes criam seus mecanismos para conformar a reprodução social na educação, as minorias gestam instrumentos para contraposição das propostas educativas que não as contemplem. Surgem produções preocupadas em tecer uma pedagogia da diferença (ROCHA, 2009) com base em valores culturais marginalizados pela cultura tradicional, em especial os africanos.

Nessa mesma linha, propõe-se a aproximação de professores com conteúdos das religiões de matrizes africanas, postulando que *“em verdade, na formulação de políticas educacionais, o que se percebe é o Estado tratando a questão do Ensino Religioso como se não existissem as religiões de matrizes africanas e como se seus representantes fossem invisíveis”*. (SANTOS, 2010, p.49).

Como já exposto, a questão religiosa na escola pública sempre foi marcada por diversas controvérsias. É verdade que o direcionamento dogmático dado a ela, mesmo depois de se estabelecer laico o Estado brasileiro, retirando o catolicismo como único fundamento do ensino religioso nas instituições, bem como a facultatividade da sua matrícula pelo discente, deixa certa desconfiança, quando não a certeza, de que a discussão sobre religião, no formato de ensino em uma disciplina específica, pode servir para promover uma doutrinação das crianças para um modelo de visão preconceituosa, por vezes intolerante ao outro, resultado das disputas inevitáveis dentro dos currículos escolares por se privilegiar esse ou aquele conteúdo.

A presença do ER é tão controversa na escola pública, que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC mais recente não ousou em construir uma orientação para ele. Até se poderia esperar alguma imposição dentro dos conteúdos de Ciências, mas ao determinar nos anos finais do Ensino Fundamental “Terra e Universo” como unidade temática, bem como os seus objetos do conhecimento, se restringiu a implicar os estudos com base na perspectiva científica. O único elemento, em toda a BNCC, que orienta a ampliação da discussão para além do conhecimento secular, se encontra em uma de suas habilidades da área de ciências.

(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.). (BNCC, 2017, p. 303).

O Brasil, no caminho de firmar-se como estado laico, que deve oferecer uma educação de cunho plural, precisa levar em consideração a presença do homem religioso, mas também a presença do “homem profano” (ELIADE, 2010), para o qual a experiência se dá por outra relação, onde o sagrado não se constitui em um modo de ser no/com o mundo, não há sacralização.

Ademais, é complicado pretender enquadrar as experiências humanas em um campo disciplinar, que por si só já é caracterizado como limitado pela sua constituição fragmentada, insuficiente para dar conta dos movimentos culturais efervescentes na sociedade, manifestados em todos os seus espaços e momentos de encontro com o outro, que não esperam a hora de uma aula específica, ou a intervenção de um único profissional considerado apto, para mediar tensões geradas pela diversidade religiosa.

Quando consideramos a experiência religiosa, o aprendizado religioso não se dá via sistematização de conteúdos, ou por escalas graduais de complexidade para cada experiência, a sua compreensão ultrapassa o inteligível pela cognição. Não é por acaso que não se conseguiu chegar a um denominador comum de quais seriam os conteúdos para a disciplina ER que pudessem contemplar a pluralidade religiosa (JUNQUEIRA (2010); JUNQUEIRA e WAGNER (2011)), mais ainda, que pudessem contemplar a diversidade, incluindo os não religiosos a até mesmo os arreligiosos.

Cintra (2014), em estudo comparativo do Estado laico brasileiro e estadunidense, traz a seguinte constatação:

A opinião da maioria da SCOTUS⁶¹ identificou dois problemas nisso: em primeiro lugar, prédios escolares públicos eram usados para o propósito de fornecer educação religiosa e, em segundo lugar, o programa proporcionava a “grupos sectários um auxílio inestimável, na medida em que ajudava a fornecer pupilos para suas classes religiosas por meio do uso da máquina de escolas públicas compulsórias do estado”. (SULLIVAN & GUNTHER, 2010, p.37).

Com isso, compreende-se que não importa o viés/modelo⁶² a ser adotado para o ensino religioso, haverá sempre pontos de atrito que, na prática, são de difícil conciliação, para não dizer impossível (OLIVEIRA (2012); FISCHMANN (2012)).

⁶¹ Suprema Corte dos Estados Unidos da América. Abreviação de *Supreme Court of the United States*.

⁶² O modelo para o ensino religioso considerado mais distante do proselitismo é o da Ciência da religião. Contudo, nessa perspectiva, o intento de estimular o desejo do aluno pela experiência transcendental que o aproximaria de Deus se torna menos provável, dada as suas análises menos sacralizadas do fato religioso (SOARES, 2010, p. 18).

Nessa disputa de sentidos, sobre o que se deve ser aprendido nas escolas, tomando a diversidade religiosa como mote, não faltam notícias nas mídias digitais e impressas que apontam para a fragilidade com que o respeito à diversidade vem se configurando nos espaços públicos, no Brasil e no mundo, chamando as universidades à responsabilidade de se debruçarem, sem receios, sobre esse ponto nevrálgico da educação brasileira.

4.3. Intolerância religiosa na sociedade como assunto educacional

É fato que quanto mais se introduz a religião enquanto fator determinante para se estabelecer políticas públicas, mais complexas e difíceis ficam as relações sociais. O reflexo disso é justamente o deslocamento da lei 10.639 de um instrumento necessário no combate ao racismo para um instrumento de defesa das religiões afro-brasileiras. Esse deslocamento equivocado, que parte tanto dos religiosos cristãos quanto dos adeptos das religiões afro-brasileiras, cada um à sua maneira, impede o avanço na educação brasileira, que precisa apontar caminhos mais eficazes para se construir uma sociedade mais justa.

Ainda no século XXI, a mestiçagem acaba por ser apontada como justificativa para embotar a luta pela legítima ascensão do negro e seus descendentes no Brasil, quando sabemos que não o é. Munanga (2008) aponta com competência as lacunas conceituais e seus resultantes civilizatórios.

Por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar dos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social (MUNANGA, 2008, p. 95).

Obviamente, não se está falando também em tornar o Brasil um país exclusivamente de negros, isso é impossível, tanto quanto tem sido impossível até em

países mais homogêneos de seus povos de origem fazê-lo, a exemplo de boa parte dos povos orientais (africanos também).

A miscigenação parece ser um caminho cada vez mais tácito entre os povos do mundo, entretanto, o embranquecimento está longe de ser uma alternativa prática ou aceitável para resolver as desigualdades impostas pela classificação social de raça, onde quer que seja. Assim, como não se deve impedir a aproximação afetiva voluntária e consciente entre os diferentes, também não se pode ter nisso um suposto mecanismo de “promoção social”.

Os argumentos de que somos um país miscigenado e por isso não cabe mais a discussão sobre o conceito social de raça, tem sido muito comum entre pretos e pardos, que se veem obrigados a utilizar suas “máscaras brancas”⁶³ (FANON, 2008), como a maquiagem de um palhaço que o deixa feliz por fora, mas que está, em muitos momentos, triste por dentro, talvez até por cansaço de tantas lutar ingloria.

Esse argumento remete ao processo de indiferenciação que, conforme Barros (2016), em muitas situações, consiste em “*não considerar as diferenças – isto é, agir com indiferença – pode implicar reintroduzir o problema da desigualdade social em outro nível*” (BARROS, 2016, p. 65). Daí, não haveria porque lutar por cotas ou quaisquer outras políticas de ação afirmativa, já que não faria sentido por em discussão as diferenças raciais. Há, assim, consciente ou inconsciente, uma tentativa de restabelecer o mito da democracia racial para impedir a reivindicação e luta por correções históricas das desigualdades.

O branco utiliza esse argumento por conveniência mesmo. Afinal, ele continua sendo tomado como a referência de um futuro melhor. Para ele, pouco importa assumir uma religiosidade que seja, originalmente, de incontestável exclusividade negra no Brasil, a religião não lhe retira nenhum privilégio, ao contrário, lhe dá o status de tolerante.

Enquanto que para o negro pouco importa em qual campo religioso ele esteja, ou que máscara ele utilize, enfrentará sempre as dificuldades civilizatórias de negação e

⁶³ Fanon demonstra os aspectos psicológicos violentos que ocorrem com o negro quando ele tenta ser aceito como igual entre os brancos, assumindo comportamentos e compreensões próprias desse grupo dominante. Entretanto, demonstra o quanto tal esforço é inútil, já que na essência, mesmo que o negro assimile características dos brancos, jamais logrará êxito em ser visto como igual. Os próprios brancos jamais aceitam o negro em sua essência e não sentem a mínima compaixão de, quando lhe seja conveniente, retirar as “máscaras” utilizadas pelo negro para se assemelhar ao branco.

constrangimentos até que seja forjado em sua mente o sofrimento e o conformismo irrecusável ao “tornar-se negro”⁶⁴ (SOUZA, 1983), numa sociedade racista.

O fato é que esse discurso camufla o caráter racista que se instalou no modo de vida do brasileiro, a ponto de renegar tudo que remeta a imagem do negro. A provocação de Ariano Suassuna, quando na criação de sua obra literária “O Auto da Compadecida”, que inseriu um Jesus negro, causou estranhamento nos demais personagens, foi a representação da verdadeira hipocrisia dos intolerantes, que insiste em se fazer presente, em muitos casos, de maneira camuflada, emergindo sempre que os seus padrões são postos em xeque.

Há estudos que apontam para outra aparência de Jesus Cristo com traços negros⁶⁵. Isso retira dos brancos o discurso de um pretenso favorecimento de Deus a essa raça pela cor, que se aproximaria de seu filho, retratado nas pinturas e produções cinematográficas ocidentais como sendo branco e de olhos azuis. Derruba a falácia da raça ariana à semelhança do filho de Deus. Por outro lado, a salutar dúvida motivadora da ciência, que questiona a si mesma e os seus resultados, que lhe obriga a fugir das certezas definitivas, próprias das religiões, permite a disputa das narrativas.

Se os estudos realizados por esses historiadores pudessem apresentar de forma incontestada a imagem de Jesus, não a projetada que ainda se tem, segundo as probabilidades indicadas pelo que se dizia dele e a região onde nasceu, possivelmente, haveria muitos cristãos que deixariam de professar o cristianismo por esse motivo. Um Jesus negro não poderia jamais agradar ao racista acostumado com o Jesus dos quadros e outras produções artísticas de inspiração europeia.

Fora das interações físicas, as pessoas vocalizam seus pensamentos mais íntimos nas relações virtuais. Esse espaço, livre do “olho no olho”, possibilita a expressão de conteúdos preconceituosos mais abertamente, sem filtros. Os consensos e dissensos se apresentam sem maiores ressalvas e oferecem mais uma modalidade de análise discursiva que ajuda a compreender as representações simbólicas, posto que “*o próprio conjunto que as imagens e os enunciados verbais formam constitui também uma forma trabalhada em si mesma*” (MAINGUENEAU, 2015, p. 160).

⁶⁴ O trabalho de Souza (1983) não deixa de ser uma complementação teórica o trabalho de Fanon. Pelo viés sociológico e antropológico, demonstra, com rigor, os caminhos de autoflagelo da identidade, percorridos pelo negro para galgar algum espaço privilegiado na sociedade. Discorre sobre as negociações que o negro é obrigado a fazer consigo próprio, na esperança que não lhe seja impedida certa ascensão social. Deixa bem nítido que as desvantagens dessas negociações são, exclusivamente, para o negro em sua humanidade.

⁶⁵ Ver matéria no site: <http://www.bbc.com/portuguese/geral-43560077>. Acesso em 31/03/2018.

Figura 06 – Imagem estimada por historiadores de Jesus Cristo, 2017



Figura 07 – Print de comentários tecidos em redes sociais a partir da imagem estimada de Jesus Cristo, apresentada por historiadores, 2017



Os comentários nas redes sociais, a respeito da imagem estimada de Jesus, não deixam dúvidas que, apesar das descobertas que vão deixando o mundo cada vez mais desnudo nas suas fragilidades de suas construções simbólicas religiosas, instituídas para

a obtenção ou manutenção do poder, os casos de intolerância a tudo que se relacione ao negro não cessam de surgir. No ambiente escolar, muitas vezes, é o professor quem comete, incentiva ou se omite diante desses casos.

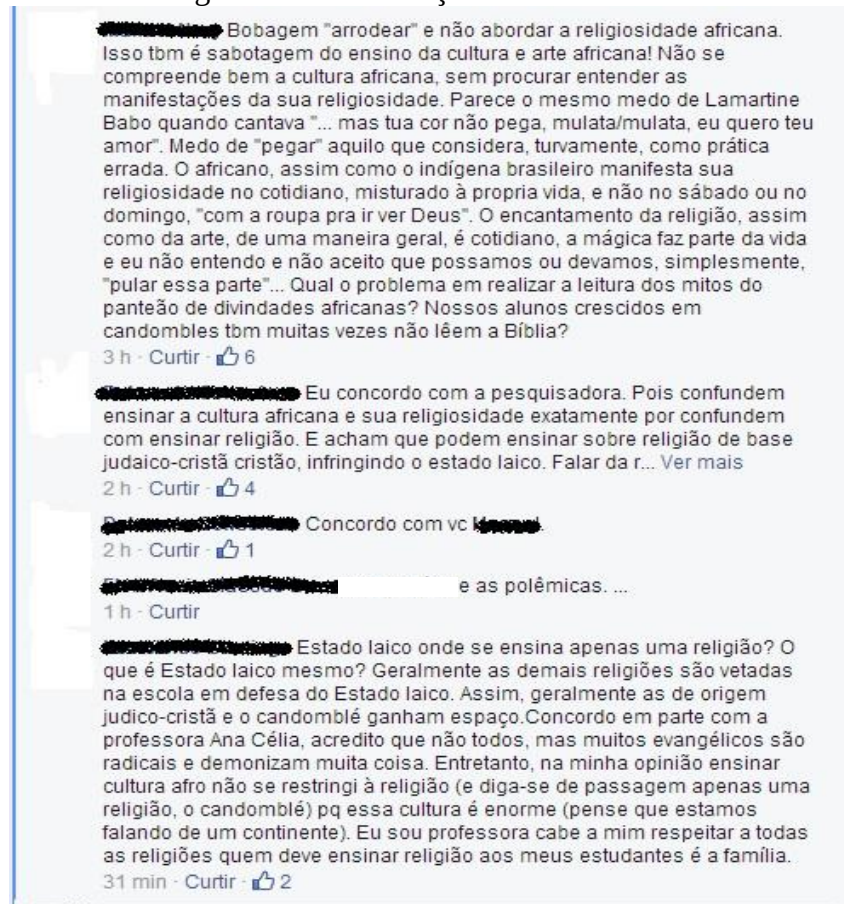
Conforme matéria publicada no espaço jornalístico virtual do IG, “apesar de ver avanços, a pesquisadora Ana Célia da Silva, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), diz que a atuação de professores evangélicos é um entrave para a realização da lei”⁶⁶. Essa matéria repercutiu e gerou enorme debate nas redes sociais. Professores da rede municipal de Salvador discutiram sobre a matéria, com posicionamentos dos mais variados. Entretanto, analisando parte dos debates, percebe-se que não houve aceitação pela maioria dessa afirmação feita pela professora.

Figura 08 – Print de comentários no Facebook sobre professores evangélicos



⁶⁶ Matéria encontrada no site: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-11-19/professores-evangelicos-sao-entrave-a-ensino-de-cultura-afro-diz-pesquisadora.html>. Acesso em 30/11/14.

Figura 08 – continuação



Nota-se, pelos diálogos, que os professores da rede municipal de Salvador estão divididos quanto a questão de o evangélico ser um atrapalho para a implementação da lei 10.639. Se forem considerados os dados apresentados nesta tese, relacionados à pesquisa de mestrado, esses diálogos só os corroboram. A questão da religiosidade do professor, seja ela qual for, torna-se um entrave para se chegar a um consenso sobre como a lei deveria ser implementada nas escolas.

O professor religioso sempre terá mais dificuldade de lidar com os princípios do estado laico, porque ele estará diante de suas próprias limitações de crença. Segundo Charlot (2013), esse profissional se vê em constantes contradições, o discurso de respeito às diferenças é sabotado por conta das suas escolhas individuais. No aspecto cultural, há inúmeras indagações de difíceis respostas.

O problema é outro: quais são aquelas diferenças culturais que se deve respeitar? A cultura africana do antepassado remoto da criança preta de Salvador? A cultura alemã, italiana, polonesa do antepassado do jovem gaúcho – o qual, ademais, tem também alguns portugueses entre seus antepassados? Qual diferença cultural se deve respeitar no filho de índio saído da tribo? E de qual cultura se trata, da dos homens ou das

mulheres? O que fazer, ainda, quando essa diferença cultural transmite formas de dominação? A professora do Rio Grande do Sul deve mesmo educar jovens gaúchos “machos”? Qual é o conteúdo do imperativo “respeitar as diferenças culturais” e quem explica ao docente o que significa exatamente? (CHARLOT, 2013, pp. 118-119).

Tais questões necessitam de exercícios de reflexão permanentes, justamente porque a tendência é de que cada um sempre procure respondê-las tendo por base, quase que exclusivamente, o seu campo de compreensão, a sua cultura, as suas referências, deixando de lado o caráter jurídico laico do fazer educativo no Brasil. A todas essas questões, pode-se somar mais uma: como os professores conseguirão mediar processos de combate à intolerância religiosa entre seus alunos se ele não consegue lidar com a sua própria intolerância religiosa?

Nesse aspecto, tende-se a concordar com Gramsci, que a religião não é adequada enquanto princípio educativo. Há inconvenientes entre a assunção de uma fé particular e o respeito à diversidade de crenças, a religião é, por conseguinte, um fator que pode desequilibrar o desempenho das funções por agentes públicos, que precisam atender a todos em um mesmo patamar de dedicação e respeito.

Ao refletir sobre o aspecto político da negritude a partir de pensadores negros africanos, aponta-se uma contradição entre o sentido imaginado da religião em um possível viés marxista: “*Senghor conclui que a combinação Negritude/Socialismo é o melhor para a África. Contudo, ele se decepciona com a falta de crença de Marx na religião*”. (Ojo-Ade, 2006, p. 174). A religião não possui atributos para promover um estado socialista, pois nenhum estado pode ser socialista e, pelo menos do ponto de vista teórico, ao mesmo tempo religioso.

As tentativas de compatibilizar ideias socialistas com a vida religiosa, não encontram sustentação no mundo real, não é possível ser religioso e socialista ao mesmo tempo, por uma questão de princípios, não importa se a escolha religiosa se apoia na ideia de minoria sociológica, como se isso pudesse representar uma alusão à luta de classe, já que as minorias compõem, vias de regra, a classe trabalhadora e menos favorecidas pelas políticas públicas, mas não é disso que se está falando, sobretudo no cenário histórico atual.

Um professor religioso praticante terá dificuldades para se defrontar com o devido respeito com o diferente, sem lhe lançar a carga da sua crença, seja ela hegemônica ou não. Daí demanda as dificuldades nas relações dentro das escolas públicas, uma vez que “*a escola contemporânea não deve apenas respeitar as*

diferenças; ela deve, também, fazer aparecer e registrar as diferenças entre os alunos”. (CHARLOT, 2013, p. 119). Acrescenta-se, portanto, outra questão: de que forma as diferenças religiosas serão evidenciadas e registradas entre os alunos por um professor que tem uma preferência pré-estabelecida?

Isso não significa dizer que seja uma tarefa totalmente impossível, formar um professor religioso para respeitar adequadamente os seus alunos diferentes, sem perder de vista sua função social de desenvolver ferramentas cognitivas que se prestem a combater as desigualdades e o racismo. As universidades têm um papel indispensável nesse processo, uma vez que seja um caminho natural, desde a LDB 9.394/96, que os professores, de qualquer nível de ensino, passem pela educação de nível superior antes de entrarem no mercado de trabalho.

A discussão e ações relativas à Lei 10.639, foram bastante fragilizadas, desde a conflagração do golpe parlamentar⁶⁷ ocorrido no Brasil, em 2016, uma vez que ministérios importantes para o respeito às diferenças foram extintos a partir da Medida Provisória nº 726, de 2016. Segundo matéria do próprio senado federal:

A medida extinguiu a Secretaria de Portos, a Secretaria de Comunicação Social e a Casa Militar da Presidência da República; e os ministérios da Cultura, das Comunicações, do Desenvolvimento Agrário e das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Os cargos dos ministros que ocupavam esses ministérios também foram extintos. O novo ministério criado, da Transparência, Fiscalização e Controle, abarca parte das competências da Controladoria-Geral da União (CGU), também extinta pela MP. Pela MP, o Ministério da Educação voltou a englobar a Cultura. As funções das Secretarias de Aviação Civil e de Portos passaram para o Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil. As funções do extinto Ministério das Comunicações foram para o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. As questões relativas às mulheres, igualdade racial e direitos humanos passaram para o Ministério da Justiça e Cidadania⁶⁸.

⁶⁷ O processo de impeachment, sofrido pela então presidenta, Dilma Rousseff, foi bastante controverso. Há juristas que argumentam que no que se refere aos aspectos formais da condução do processo, não há o que discutir, entretanto, o conteúdo processual não teria nenhuma robustez para culminar na aceitação do impeachment e, portanto, foi eivado de intencionalidades meramente políticas: <https://www.visaoeste.com.br/joaquim-barbosa-critica-processo-de-impeachment/>. Acesso em 20/05/2016. Recebendo, por esse motivo, a pecha de golpe parlamentar. Já que não havia motivos evidentes e nem convincentes para depor a presidenta. Assumimos, portanto, a versão dos que com base nessas análises jurídicas, referem-se a essa página nebulosa da história brasileira como golpe parlamentar e não impeachment.

⁶⁸ Matéria completa no site: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/16/primeira-medida-provisoria-de-temer-reduz-de-32-para-23-o-numero-de-ministerios>. Acesso em 10/06/2016.

As extinções dos ministérios das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, além da fragilização do Ministério da Cultura reincorporando-o ao Ministério da Educação, demonstraram uma política federal nítida de menosprezo às diferenças e minorias. Essas medidas de desmonte da intervenção do estado no fortalecimento da justiça social, reforçaram as contradições já vivenciadas pelos professores, ficando praticamente a cargo de cada um trabalhar valorizando ou não certas diferenças, de acordo, inclusive com suas escolhas pessoais.

Neste cenário, as discussões sobre “*desdobramentos, importância, intolerância e aplicabilidade*” da lei 10.639, realizadas por Silva e Vagas (2017), em que pese a sua atualidade, se encontram prejudicadas pelas recentes decisões governamentais. Valendo a sua alusão à matéria concedida pela professora Ana Célia, porque é certo que as universidades não só foram, mas também se sentiram desobrigadas a trabalharem, nos seus cursos de licenciatura, as contribuições da história e cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com Ana Célia, o texto da lei tem um ponto falho, pois não prevê a exigência do ensino de história e cultura afro-brasileira nas universidades, o que resultaria na formação de novos professores com conhecimento sobre o tema. “O grande defeito da lei é não abranger os cursos de formação. Isso foi intencional. Eles vetaram o artigo que tornava obrigatório que todo professor de licenciatura passasse por essa formação”, afirma Ana Célia (SILVA, 2017, p. 152).

É certo que, no caminho das indagações de Charlot (2013), caberia saber que formação seria essa, de que forma ela seria ofertada, em qual perspectiva, com quais metodologias e por quem seria ofertada, tendo em vista que todos os formadores, mesmo em nível universitário também são afetados por suas contradições.

Essas contradições precisam ser refletidas, com mais serenidade e mais vagar, no percurso de formação universitária. Os casos de intolerância não são outra coisa senão reflexos de processos educativos mal desenvolvidos nas famílias, escolas e universidades, que continuam a privilegiar um modo de trabalho centrado na verticalidade, sobrepujando as diferenças que adentram em seus muros, de acordo com a escolha pessoal de seus profissionais, no que se refere ao campo da religiosidade. Seria preciso resistir aos desejos de poder inerentes da natureza humana.

4.4. Os costumes religiosos e os limites da dinâmica pedagógica na escola pública

Em um percurso tido como normal, antes de adentrar nas universidades, os discentes passaram pela experiência das escolas de nível fundamental e médio e por outros diversos espaços de socialização que guardam alguma relação com práticas inspiradas ou diretamente ligadas à religiosidade. As escolas públicas, no que se refere à diversidade religiosa, ainda encontram sérias dificuldades para lidar com isso, a começar pelo desinteresse em conhecer as particularidades de seus alunos no campo religioso. Muitos constrangimentos são vivenciados por crianças e pais por não se virem contemplados ou respeitados em algumas das atividades escolares.

Nesta tese, como se verá adiante, a maioria dos colaboradores que tem experiência como docente, relata casos de dificuldades nas relações dentro dos ambientes escolares motivadas por questões religiosas. Compreender as características religiosas dos alunos e suas famílias, visando um diálogo respeitoso, aparece como um caminho necessário para reduzir as tensões nas escolas, que já são muitas e por tantos outros motivos.

Na perspectiva que estamos tratando da diversidade, tanto o homem religioso quanto o profano (crentes e não crentes), merece igual consideração, cabendo observar os problemas implicados nas escolas e nas universidades, devido a não observância desses aspectos, o que a obriga a rever as suas práticas educativas.

4.4.1 Os hábitos do crente e do não crente

Entender o “crente” diante da diversidade religiosa demanda, em primeiro plano, entender quem é esse crente/homem religioso, que universo o distingue dos demais sujeitos na sociedade e as condições postas para ele, enquanto pertencente a um determinado campo de espiritualidade.

Cabe-nos elucidar que o termo “crente” é atribuído comumente a pessoas religiosas pertencentes a denominações de base cristã, uma vez que o cristianismo imperava nos primórdios da história do Brasil enquanto país com a chegada dos portugueses. Passou-se a entender que apenas aqueles que tinham Cristo como referência religiosa criam em Deus, obviamente, tomando como verdade que apenas o deus cristão seria o verdadeiro. Desse modo, o significado de crente como apenas

aquele que crê em algo se reconfigura para dar lugar a uma adjetivação que se liga intimamente aos adeptos da fé cristã.

Com o fortalecimento das diversas dissidências da Igreja Católica, motivadas pela reforma protestante, os que no Brasil são reconhecidos como evangélicos também receberam essa adjetivação de “crente”, certamente pelo fato de que, apesar do rompimento com certos dogmas da Igreja Católica, não deixaram de ter em Cristo a referência maior de sua religiosidade.

Por esse motivo, mesmo trabalhando com alguns aportes teóricos para os quais essa distinção é, em termos de análise do fenômeno religioso, menos importante (ELIADE (2010); GAARDER (2005); DURKHEIM (2009), WACH (1990) e outros)⁶⁹, nos restringiremos, nesse momento, a evocar como exemplos algumas poucas particularidades encontradas nos hábitos nos crentes cristãos, deixando para mais adiante o tratamento das outras configurações religiosas, que, pelo enquadramento social legitimado, não poderiam ser encaixadas nessa categoria.

A identidade do crente se apresenta na sua forma diferente de ver, ler e agir no mundo em relação ao não crente. Nesse aspecto, abordaremos elementarmente características básicas que ligam e distinguem o catolicismo das diversas denominações evangélicas e de outras denominações que têm em Cristo a representação do Filho de Deus e uma ponte para a salvação.

Essa abordagem visa demonstrar a complexidade existente para lidar com a diversidade religiosa, ainda que em um grupo convergente nos princípios dogmáticos essenciais à sua fé. Sem o Cristo não existe o crente.

Um traço comum é a questão do mistério. Como explica Boff (2011), tudo é Mistério.

É aquilo que nos fascina e nos atrai para conhecê-lo mais e mais. E, ao mesmo tempo, causa-nos estranheza e reverência. Porque sempre está lá. Ele se oferece permanentemente ao nosso conhecimento. E, ao tentar conhecê-lo, percebemos que nossa sede e fome de conhecimento nunca se sacia, embora possamos conhecê-lo mais e mais. Mas, no mesmo momento em que captamos, Ele escapa de nós na direção do desconhecido. Perseguimo-lo sem cessar, e, mesmo assim, Ele fica sempre Mistério em todo o conhecimento, causando-nos atração invencível, temor e reverência irresistível. O Mistério é. (BOFF, 2011, p. 13).

⁶⁹ Crente é todo aquele que crê em alguma coisa e não há nada, considerando a gramática, que modifique o sentido dessa palavra, não importando a denominação religiosa, todos são crentes. A apropriação desse termo por um grupo exclusivo, os cristãos – e mais fortemente expresso para se autodeterminar pelos evangélicos – é uma questão antropológica que ainda merece mais aprofundamento. Contudo, certamente nada tem a ver com qualquer significado linguístico outro que ele possua em si.

Em outras palavras, tudo é Deus e nada acontece a não ser através dele. O conhecimento do crente advém de conhecer que Deus é a única fonte de se conhecer, ainda que esse conhecimento não consiga ser mensurado. Essa fé inabalável e a certeza de que não há outro conhecimento mais válido que o conhecimento vindo de Deus, expressa uma identidade comum dos crentes, tudo que foge da explicação racional entra na conta do “Mistério”, que é (in) questionável. É, por assim dizer, questionável, mas nenhuma explicação racional o esgota, continua sendo, indefinidamente, um mistério.

Saber disso pode ampliar a compreensão sobre a resistência de um crente diante de conceitos ou conhecimentos alheios aos seus, propugnados por uma força divina. O contato com o diferente é difícil para o crente porque o modo com que o outro conhece o mundo é inferior e menos profundo que o modo dele. Rehfeld (1988) explica que o cristão se guia através dos textos bíblicos, os quais não são apenas textos escritos, são textos sagrados.

Normalmente, textos são chamados “sagrados” por dois motivos: por falarem de algo “sagrado”, de uma revelação divina, por exemplo, ou de um mito santificado ou de um milagre etc. Mas há uma outra razão: um texto pode ser julgado sagrado por estar sujeito a algo que os teólogos chamam “inspiração” (REHFELD, 1988, p. 15).

A Bíblia para o cristão representa essas duas características em seus textos, tanto se refere ao sagrado, quanto representa a própria inspiração do sagrado. Não nos ateremos neste momento a detalhar nenhum aspecto fenomenológico da vida religiosa, mas tão somente apresentar alguns hábitos concretos, identificados em algumas denominações religiosas cristãs, que implicam em restrições para a convivência nas situações em que o diverso se faz presente. Esses hábitos são orientados a partir dos textos sagrados que compõem a Bíblia e, por isso, Rehfeld (1988) denomina o seguidor de Cristo de “*homem bíblico*”.

Em se tratando do catolicismo, há poucas restrições de convivência observadas nos ambientes escolares. Não porque não haja resistência dos católicos ao diferente, mas porque a escola brasileira foi toda construída para a aceitação dos católicos. Outro aspecto que facilita é a abertura do catolicismo à adaptação de religiões que queiram se aliar a ele, como é o caso do sincretismo com o Candomblé.

Os católicos se incomodam menos com as manifestações culturais que remetam à religiosidade de matriz africana. Essa é uma estratégia política inteligente para sobreviver e ampliar sua atuação e poder, entretanto, para os adeptos do catolicismo:

Nos países colonizados e à margem do grande curso da história e da Igreja central ganhou, por força da encarnação nas culturas locais, traços africanos, asiáticos e índio-afro-latino-americanos nas Américas. [...] Na Etiópia e no norte da África receber traços africanos, e na Ásia Menor estilos médio-orientais. Na medida em que o sonho de Jesus se encarna nestas diferentes situações, também se autolimita, mas, ao mesmo tempo, abre caminho para novas expressões, mostrando virtualidades insuspeitadas do sonho de Jesus (BOFF, 2011, p. 153).

Seguiremos agora por identificar alguns hábitos marcantes que podemos tomar como exemplo ao demonstrar as “dificuldades” que o crente enfrenta em um universo marcado pela diversidade religiosa.

Como regra geral, cobra-se dos evangélicos que sejam abstinências, que não consumam bebidas alcoólicas. Isso se torna um atrapalho para o crente em momentos festivos promovidos na escola, onde muitas vezes ele prefere não participar e, portanto, não se socializar com os demais colegas.

Outra questão, ainda em se tratando de festas, é a trilha sonora em questão, os evangélicos evitam ouvir as “músicas do mundo”, independente do ritmo e da letra, pois elas não fazem alusão a Deus.

Os evangélicos não assistem a filmes que contenham cenas de nudez, já que isso é uma representação do erotismo que pode levá-los a tentações. Normalmente, saem do ambiente ou fecham os olhos para não ver. São extremamente resistentes a participar de qualquer atividade acadêmica em que precise entrar em contato físico com outra cultura religiosa, preferem se excluir a vivenciarem a experiência, ainda que isso não implique em alguma forma de adesão.

Há hábitos peculiares entre igrejas cristãs não católicas que também são marcantes nos ambientes escolares como fator que interfere no percurso do seu processo formativo. A partir daqui utilizaremos do apoio de Gaarder (2009), que delimita uma classificação mínima sobre as religiões, para descrever esses hábitos.

Os Adventistas do sétimo dia guardam o sábado, ou seja, as atividades promovidas às sextas-feiras após o pôr do sol são impraticáveis para eles. É certo que também os trabalhos em grupo fora do ambiente acadêmico precisarão obedecer esse critério para se ter uma convivência pacífica com um adventista.

As Testemunhas de Jeová não participam de aniversários, também não doam sangue ou órgãos. Esses elementos podem ser entendidos pelo grupo como autoexclusão e falta de humanitarismo, respectivamente.

É importante frisar que as Testemunhas de Jeová não são consideradas na categoria de evangélico, há traços que os diferem tanto do catolicismo quanto dos evangélicos. Um exemplo é a sua ruptura com o princípio da Trindade, ainda que aceitando Jesus como intercessor e também salvador da humanidade, não o reconhece como o Deus criador de todas as coisas, reflexo da ruptura com o princípio da Trindade, que ao estabelecer a distinção entre Pai, Filho e Espírito Santo, não com o sentido de um único ser, põe a Jeová, descrito nas escrituras hebraicas, no lugar de adoração acima de Jesus Cristo.

Esses “crentes” não são doutrinados para a convivência pacífica com o diverso, não porque isso seja explícito como regra nos espaços religiosos, mas porque não conseguem discernir bem seus próprios princípios. O grande desafio é se estabelecer o respeito de maneira mais rigorosa aos discentes universitários, enquanto futuros docentes, pois, inevitavelmente, terão de trabalhar, por força de lei e da profissão, com conteúdos e sujeitos multiculturais.

Aqui, ao tratarmos também dos não crentes, entendendo esses não crentes como o grupo pertencente a todas as representações que não estão encaixadas na matriz cristã. Nesse campo incluímos as religiões de matriz africana, em especial o candomblecista, os espíritas, agnósticos e os sem religião.

Um hábito presente no Candomblé, que são os recolhimentos, momentos em que os que serão iniciados, e mesmo os já iniciados, passam para cumprir suas obrigações com os seus orixás, encontra grande dificuldade de contemporização nas escolas. Sabe-se que a depender da obrigação, esse recolhimento pode durar vários dias.

Mesmo que o ensino religioso não seja superado na legislação brasileira, por conta das contínuas disputas pelo poder, a partir da correlação de forças dos grupos religiosos presentes nas esferas de decisão no governo (em especial a bancada evangélica), que procuram a todo o momento, impor suas ideologias como referência de verdade única. Os hábitos religiosos dos crentes e dos não crentes continuarão a se fazerem presentes no dia-a-dia das escolas públicas, independente das possíveis e desnecessárias aulas de ensino religioso.

As escolas e universidades não podem desprezar em seus currículos e na formação dos seus docentes os conhecimentos e habilidades necessárias a uma prática educativa que de fato respeite a diversidade religiosa e o princípio da laicidade.

Como já demonstramos, há hábitos religiosos aprendidos na família ou em espaços de culto que se cristalizam no crente que, em determinadas situações, o

impedem de interagir com seus pares. Entretanto, na perspectiva de construção de espaços que promovam o encontro menos dramático dos diversos, é importante refletir sobre que tipo de sociabilidade é possível ser constituída nesse contexto.

4.5. O que se quer com o conceito de sociabilidade no campo religioso

Para adentrar nas configurações possíveis de interações, entre estudantes universitários (crentes e não crentes) e desses com o que se defrontam enquanto práticas educativas presentes na universidade que os obrigam a encontrar formas de convivência, é importante situar o que se quer contemplar de entendimento ao utilizar o conceito de sociabilidade.

A sociabilidade abriga um campo apropriado para discussão do que os estudiosos chamam de microsociologia, um espaço em que as relações mais próximas são privilegiadas, quer seja entre sujeito-sujeito, que seja entre sujeito-grupo (s). São nessas interações interpessoais que se debruçam as reflexões deste tópico.

Contudo, deve-se enfatizar que essas microrrelações ganham dimensões globais, se pensadas como impulsionadoras de movimentos irradiadores de relações humanas mais amplas, onde as faces das permissões e interdições nem sempre se apresentam nitidamente, impedindo, por vezes, aproximações mais proveitosas entre povos diferentes.

É a partir de Georg Simmel (1858-1918) que o conceito de sociabilidade se cunha.

Na concepção de Simmel, a *sociabilidade* seria o social apreendido na sua essência, uma forma lúdica e arquetípica da socialização humana desprovida de quaisquer outros interesses e objetivos que não a interação em si mesma, a exemplo do que ocorre na conversação, ocasião em que o conteúdo que é dito, embora não seja totalmente ignorado, não é um fim em si mesmo, mas um meio para a manutenção do vínculo entre as pessoas, que giram de acordo com regras e expectativas de comportamento reconhecidas por todos os participantes (SILVA, 2011, p. 36).

Portanto, podemos depreender que o processo de constituição da sociabilidade pressupõe um espaço de negociações para viver com, um conjunto de postulados compartilhados por todos de um determinado grupo de indivíduos. A partir das

vivências nesses grupos, se constroem as identidades particulares a partir de parâmetros e práticas do cotidiano, validados coletivamente.

Nesse movimento, é preciso continuar recorrendo a Simmel, por estabelecer a natureza sociológica do conflito, pois a sociabilidade não é dada como algo que ocorre sempre em ambientes harmônicos ou homogêneos, ela é construída, inclusive, nas divergências. Essas divergências instalam o conflito e, a partir dele, é que Simmel aponta um caminho que se dê a sociabilidade, ampliando a sua compreensão para além do conceito negativo que vias de regra se relega ao termo, sobretudo, no campo do direito, no qual o conflito representa o limite nas relações quando as alternativas de pacificação falharam.

O conflito não seria, em Simmel, um elemento desagregador, mas acima de tudo um componente que expõe as dinâmicas sem maquiagens, oferecendo aos envolvidos nas interações sociais, informações importantes para a construção de uma convivência não violenta. Assim, o conflito é também uma expressão necessária das divergências para a obtenção de meios convergentes de interação social.

O próprio conflito resolve a tensão entre contrastes. O fato de almejar a paz é só uma das expressões – e especialmente óbvia – de sua natureza: a síntese de elementos que trabalham juntos, tanto um contra o outro, quanto um para o outro. Essa natureza aparece de modo mais caro quando se compreende que ambas as formas de relação – a antitética e a convergente – são fundamentalmente diferentes da mera indiferença entre dois ou mais indivíduos ou grupos. Caso implique na rejeição ou no fim da sociação, a indiferença é puramente negativa; em contraste com esta negatividade pura, o conflito contém algo de positivo. Todavia, seus aspectos positivos e negativos estão integrados; podem ser separados conceitualmente, mas não empiricamente. (SIMMEL, 1983, p. 123).

Desse modo, falar em sociabilidade requer reconhecer o conflito em suas duas dimensões. Mas para se identificar conflitos, seriam necessárias situações explícitas de divergência nos tipos de relações identificados nessa tese, fazer descrições das ações concretas que os sujeitos promovem, intencionalmente, visando algum tipo de resultado contrário um ao outro, ou explicitamente divergente na relação com o outro.

Quando se elegeu a categoria tensão, foi justamente porque a tensão não necessita, obrigatoriamente, de atos concretos de repulsa ou violência, as tensões são perceptíveis na forma como as divergências são postas, ou na demonstração de incômodos a partir de um determinado fato. A sua presença não depende de guerras declaradas entre os contraditórios. Entretanto, as tensões merecem uma atenção muito

especial, pois elas podem culminar em conflitos na perspectiva de “*“si vis pacem para bellum” (se quiser a paz, prepare-se para a guerra)*” (SIMMEL, 1983, p. 123). As tensões são estágios preparatórios para os conflitos, que podem ser resolvidos, ou elevados a níveis insustentáveis.

Para Simmel “*a sociabilidade se daria basicamente entre amigos e familiares, ou seja, entre pessoas que fizessem parte de um mesmo círculo de parentesco e vizinhança e não entre completos desconhecidos*” (SILVA, 2011, p.36). Apesar de esse autor conjecturar sobre uma limitação no conceito de Simmel, por conta do entendimento supracitado, é fato que interações mais significativas, permeadas por um sentimento de pertencimento, são praticamente impossíveis entre todos os membros de um grupo composto por desconhecidos, para não dizer totalmente impossíveis.

Pode-se até, querendo contribuir para a interpretação do conceito de Simmel, ampliar o sentido de vizinhança para além do espaço restrito de uma determinada rua, espaço geográfico delimitado por um endereço, ou mesmo para além do grupo social família.

A palavra “vizinho” está relacionada mesmo a proximidade física, a relação de vizinhança pode ser encontrada em outros espaços, pode-se denominar, por exemplo, “vizinhos de quarto” em um reformatório, “vizinhos de sala” em um ambiente de trabalho ou estudantil, “vizinhos de mesa” em uma sala de aula, etc. Certamente, compreende-se que nesses espaços também é possível a construção de sociabilidades, o que não destoa da proposição em Simmel.

Neste sentido, cada grupo estabelece os seus parâmetros de sociabilidade, não necessariamente calcados em fundamentos gerais da macrosociedade ou em bases jurídicas, mas em um *modus vivendi* aceito coletivamente para manter a coesão e a convivência “pacífica” entre os seus membros. Assim, a identidade com o grupo se expressa nas reações cotidianas diante das situações de socialização indivíduo-indivíduo e indivíduo-grupo.

Logicamente, tendo em vista a natureza humana, o desafio de participar de novos tipos de sociabilidade impõe tensões pessoais, às vezes, de grandes proporções. O nível de conflito dependerá, inclusive, do momento em que o sujeito se insere em um determinado grupo: quanto mais novo no grupo menor é a possibilidade de incorporação das regras sociais estabelecidas.

As experiências vividas em um grupo com um determinado tipo de sociabilidade – contratos de convivência incorporados como necessários ou indispensáveis – são

confrontadas diante de novos grupos, possuidores de contratos próprios de interações, o que provoca em quem chega o movimento de tentativa de influenciar, ao mesmo tempo em que sofre a tentativa do grupo de lhe influenciar (para não dizer forçar) a incorporar a sua forma de relação estabelecida a priori.

Outro fator que interfere na nova socialização é a faixa etária dos sujeitos que chegam ao novo grupo. Isto porque há uma bagagem cultural intrínseca a todos, que se cristaliza com o passar do tempo, tornando diretamente proporcional a relação entre a faixa etária e o nível de conflito no contato com o novo. Mas esse fator não tem relação direta com o sujeito ser mais ou menos fervoroso em uma determinada fé, implica em reconhecer uma lógica de que se seja mais ou menos vivido das experiências terrenas a depender da idade.

Não se está aqui refletindo sobre qual seria o momento certo para adentrar em um determinado grupo que já tenha estabelecido um tipo de sociabilidade, até porque isso é impossível, dado a própria dinâmica social presente nesse conceito, menos ainda quanto ao juízo de valor sobre se tal sociabilidade é boa ou má para os indivíduos e grupos, mas sobre o inescapável conflito existente em espaços comuns, onde a interação torna-se uma condição de estadia ou permanência neles.

Este é um dos desafios que o crente enfrenta ao adentrar no espaço universitário, onde o conhecimento secularizado predomina e as formas presentes de interações representam, em alguns casos, a negação do incorporado por ele, devido a suas experiências religiosas, quando, simplesmente, as regras de convivência não são postas às claras. Por outro lado, depara-se também, a exemplo da UNEB, com práticas educativas de cunho religioso que expõem as contradições de um discurso acadêmico que se quer reconhecido como científico.

Por isso, uma parte extraordinariamente vasta da humanidade culta encontra-se, sem dúvida, na situação problemática de que, nela, se anunciam com poder renovado necessidades que, momentaneamente, parecem esvanecidas em solidariedade com as suas necessidades habituais, e graças à inspeção do seu caráter ilusório – e com as quais ela se encontra agora plenamente no vazio. Hoje, ainda não se prevê como contra isso se encontrará um remédio – quando, por um lado, ainda tantos homens opinam que a vitória do espírito científico sobre os conteúdos religiosos teria igualmente eliminado as necessidades religiosas, e quando, por outro, os representantes desses conteúdos tentam afirmá-los com esforços enérgicos duvidosos e com o apoio de todas as instâncias oficiais. (SIMMEL, 2008, pp. 8-9).

É importante sinalizar também quanto ao fato de inexistir, em determinados grupos, uma sociabilidade expressa nitidamente, dificultando a identificação das regras de convivência realmente aceitas e validadas, o que dificulta perceber que tipo de identidade foi constituído nesses espaços, imprimindo a quem chega o trabalho e o sofrimento de descobrir o invisível, o indizível, caso resolva permanecer como membro efetivo do grupo.

A educação para a diversidade na contemporaneidade passa pela tomada de consciência dos avanços e dos limites legais, visto que a convivência com o diferente extrapola a esfera material do texto jurídico que se resolve impondo um cumpra-se! Há um processo de mudança de entendimento, o qual se inicia por uma autoavaliação de quem avalia, dita regras e uma autoeducação de quem educa, aí está o grande desafio socrático vivo até os tempos atuais, que é conhecer, com sinceridade, a si mesmo e a partir daí se abrir ao outro.

CAPÍTULO V – A laicidade no Brasil

5. Laicidade: uma questão de respeito à diversidade

Abordar as experiências religiosas em espaços públicos de formação, não poderia ocorrer sem incluir reflexões sobre a laicidade. Poucas são as pessoas que compreendem sem maiores problemas esse princípio e as universidades têm por obrigação fazer prevalecer esse princípio nos seus processos formativos.

Nas escolas de nível fundamental e médio, o princípio da laicidade vem sendo sempre evocado por motivos alheios ao que realmente se propõe. Os ateus evocam a laicidade por contraposição aos religiosos de toda ordem, os religiosos, sobretudo das religiões minoritárias, evocam a laicidade como instrumento para conter o avanço das práticas proselitistas de grupos e pessoas de religiosidades diferentes.

A laicidade como princípio de respeito à diversidade de crença, incluindo o direito de não crença religiosa, sempre encontrou problemas de legitimação de difícil superação no Brasil. Cunha (2005) demonstra as grandes barreiras enfrentadas para a afirmação de uma educação inclusiva no país, refletindo sobre a educação jesuítica que deixou suas marcas nos sistemas de ensino desde a colonização do Brasil.

Como não lembrar, por exemplo, do famoso PADROADO que governou o Brasil Colonial, fruto de uma sólida aliança entre os primeiros Padres Jesuítas que aqui chegaram e os Reis católicos portugueses? De fato, o padroado nada mais era que um bloco histórico alheio às ideias liberais renovadoras. Assim, enquanto a história moderna, sobretudo a Europa setentrional e na América do Norte, acontecia renovada e renovadora, a América Latina vivia alheia à modernidade laica (NOSELLA, 2002, p. 16).

A escola continua sendo um espaço, conforme fundamenta Bourdieu (2010), de reprodução, onde a cultura hegemônica se faz impor diante das minorias a partir de práticas educativas muito sutis. Entretanto, discutir sobre a laicidade é suscitar reflexões sobre socialização, diversidade, experiências religiosas e práticas educativas. É, por conseguinte, uma tentativa de alavancar um princípio que é favorável ao ajuste de todos os outros temas trazidos à baila nesta tese.

A França, conforme Domingos (2008), em relação à laicidade, quando trata do ensino religioso, assume a mesma postura dos Estados Unidos, como aponta Cintra (2014), promovendo a reserva de tempo pedagógico fora das escolas para os educandos

que desejarem ter acesso ao ensino religioso, delimitando rigorosamente nas suas legislações espaços e condições próprias para ocorrer formação religiosa sem ingerência, omissão ou financiamento da esfera pública.

No Brasil, em se tratando da diversidade religiosa nas escolas, a hegemonia católica, a partir do ensino religioso, nunca permitiu que outras vozes religiosas se fizessem presentes sem que sofressem algum tipo de depreciação, quando não completa anulação. Nos tempos atuais, é possível se falar em uma nova hegemonia cristã, se for considerada não a diminuição de fiéis católicos, mas o crescimento do número de fiéis evangélicos, somados aos remanescentes católicos. Deve-se reconhecer que o cristianismo tem conseguido reafirmar sua hegemonia numérica na presença cotidiana com certa eficiência, perceptível nos dados do último censo do IBGE de 2010.

O reforço ao Estado laico, enquanto princípio constitucional, no Brasil, precisa ser perseguido. A educação é o caminho para a saída desse verdadeiro campo de batalha entre as religiões nos espaços públicos, em especial nas escolas, aonde muitos docentes chegam das universidades ainda repletos de “verdades” religiosas ou ateístas, promovendo conflitos desnecessários nos ambientes marcados pela diversidade.

Quando Diniz (2013) elucida dez pontos sobre o que é a laicidade, ela apresenta compreensões que deveriam estar consolidadas nas decisões governamentais e no cotidiano das escolas públicas. Em um deles, deixa evidente que quando o Estado é laico:

Não há esforço do Estado para perseguir as religiões, mas sim em proteger o direito à liberdade de expressão e crença. Ao rejeitarmos a teocracia de Estado, damos espaço para nossa rica diversidade. Erra quem imagina que o Estado laico persegue as religiões – a garantia da neutralidade religiosa em atos do Estado depende da laicidade. Não há perseguição, mas justa proteção. (DINIZ, 2013, p. 01).

Com a medida do STF, que resolve dar uma de Pilatos, determina o ensino religioso confessional sem estabelecer os limites, permite que as escolas possam escolher conteúdos e pessoas para ofertar a disciplina. A BNCC também se eximiu de tocar na questão, relegando as minorias a ajustes cada vez mais complicados para conseguirem algum respeito diante das hegemonias. O STF, atendendo a apelos da bancada evangélica, produziu uma nova aberração nos sistemas de ensino brasileiro, um retorno confuso do proselitismo nas escolas públicas.

Nesse cenário, a diversidade religiosa composta por outros credos, até mesmo os ateus e sem religião, passa a sofrer processos de desrespeito e desvalorização na

conformação do ensino religioso. Já apontamos que o problema não está na seleção de conteúdos ou de professores, mas na manutenção da disciplina dentro das estruturas públicas de ensino. Seria benéfica, para o momento brasileiro, a revisão de suas legislações que tratam disso, se houvesse o interesse de fato em se primar pelo respeito à diversidade religiosa.

Não é novidade que a laicidade vem sofrendo grandes investidas no Brasil desde o seu reconhecimento como princípio constitucional, no século passado. Os conflitos com grupos religiosos que afirmam respeitá-la e ao mesmo tempo defendem o ensino religioso, não tem diminuído, pelo contrário, se assevera a partir das evidentes disputas por espaço, não mais apenas por parte da Igreja católica, mas também por outras confissões religiosas de base cristã.

Os pentecostais ingressaram na arena política impelidos pelo temor de que a Igreja Católica estivesse disposta a tentar dilatar seus privilégios junto ao Estado brasileiro na Constituinte. Tal temor era compartilhado por outros grupos evangélicos. Tanto que um seminário promovido pela Ordem dos Ministros Batistas do Rio de Janeiro, intitulado “Os evangélicos e a Constituinte”, defendia, no documento final, de 29 de novembro de 1985, a “separação entre a Igreja e o Estado, o respeito às liberdades e aos direitos humanos” e afirmava: “Somos pela existência de um Estado leigo. Preconizamos um tratamento equânime, da parte do Estado, para todos os credos e confissões religiosas. Abominamos quaisquer tipos de privilégios. Não os queremos para nós, nem os aceitamos quando favorecendo a outros” (Sylvestre, 1986, p. 102). Poucos dias depois, um documento encaminhado por uma comissão de pastores e parlamentares evangélicos ao presidente José Sarney, em 3 de dezembro de 1985, se posicionava a favor da “liberdade religiosa” e da “preservação da autonomia Igreja/Estado” (Ibidem, p. 98). Paradoxalmente, ao mesmo tempo, considerava “fundamental que a autoridade governamental esteja submissa à soberania divina” (Ibidem, p. 98) (MARIANO, 2011, p. 250).

É notório que as escolas públicas não acreditam plenamente, nem investem substancialmente no ensino religioso, não há uma condição fática de sua total validação. As fragilidades conceituais e normativas, que dificultam o seu estabelecimento de fato no cenário educacional, estão postas em diversas produções: Fischmann (2012); Cunha (2005); Diniz (2010); Soares (2009), inclusive por muitos que defendem o ensino religioso institucional como proposta positiva: Rossa (2002); Junqueira (2007 e 2011); Passos (2007).

A questão é que se por um lado o ensino religioso não consegue se firmar nas salas de aula com força expressiva, a laicidade também não se firma como princípio

prático do Estado brasileiro, considerando a sua cultura bastante enraizada em manifestações de fé através de suas festas populares e da presença cotidiana do sagrado na vida dos brasileiros, tanto nos ritos de passagem, no mercado religioso que ofertam curas e milagres, ou mesmo nas tradições religiosas do ciclo festivo na escola pública (SILVA, 2011).

Seria exaustivo reproduzir na íntegra todos os dez pontos que ela expõe em seu artigo, por isso segue o seu resumo ao final do texto, que delimita bem o pensamento e apoia as discussões que aqui se intenciona discorrer.

Laicidade não é ateísmo; laicidade não é perseguição; laicidade não é transferir para as igrejas as responsabilidades do Estado; laicidade não é teocracia no plural; laicidade não é dinheiro público para comunidades religiosas. Laicidade é liberdade, igualdade, não-discriminação, rejeição ao discurso do ódio e respeito à diversidade. (DINIZ, 2013, p. 06).

Se nada disso é o estado laico, que tipo de professor seria mais adequado nas escolas públicas que respeitem a laicidade, o ateu ou o religioso? Essa é uma indagação que implica em discutir sobre a relação histórica entre ciência e religião, bem como sobre os motivos pelos quais se escolhe uma ou outra posição para se orientar. Essas escolhas podem marcar a prática educativa do docente e a vida dos discentes sob sua responsabilidade.

5.1. Professor religioso ou professor ateu? Uma discussão reflexiva em prol do estado laico

Para refletir sobre a indagação proposta e ao final, talvez, conseguir responder com alguma segurança, é importante um breve ensaio a respeito dos motivos que fazem os homens escolherem por serem religiosos ou ateus, que passa por identificar certas relações de objetivos, presentes tanto na religião quanto na ciência. O homem religioso e o homem da ciência parecem ter mais pontos em comum do que possam imaginar.

Requer-se aqui uma disponibilidade para o entendimento mais aberto, necessário aos homens como um todo, mas, especialmente, aos educadores, nos quais se pode vislumbrar a complexidade de toda escolha e suas contradições sutis. É essa consciência favorável à cultura da paz.

A partir, preferencialmente, mas não exclusivamente, dos pensamentos de Hannah Arendt (2002, 2004, 2014), Paul Sartre (2007) e de Michel Foucault (2010, 2011), dialogaremos a respeito das relações tecidas entre os conceitos de liberdade e de poder, para refletirmos sobre a validade das escolhas entre ciência e religião, que necessitarão passar pelo que se entende sobre a verdade e o direito. Trançando uma linha de raciocínio onde se verá a inter-relação entre esses quatro conceitos e o porquê se torna frágil qualquer argumento que pretenda justificar, por inferiorização do outro, a escolha pela ciência ou pela religião como modo de vida.

Dizer que tanto faz se situar adepto da ciência ou da religião, pode parecer um simplismo inocente, ou completo desconhecimento do que venha a ser uma coisa e outra. Então, é preciso afirmar que dizer “tanto faz” não é concluir que as duas sejam exatamente as mesmas coisas, as delimitações teóricas e metodológicas são bem conhecidas por todos dos estudiosos do assunto, desde o século XII. Delimitações que tendemos a validar, enquanto perspectivas de uma visão mais ampliada, irreversível e necessária para a vida societária na contemporaneidade.

Apesar de haver diversas críticas tecidas ao esforço iluminista em postular delimitações epistemológicas mais duras entre ciência e religião (Cruz, 2011), não parece que os limites forjados pelos pensadores modernos possam sofrer qualquer movimento de reversibilidade. O que se refletirá, neste momento, é sobre alguns princípios comuns dos quais nem a ciência, nem a religião pode escapar e nisso as duas assumem papéis equivalentes na vida humana.

Para esse ensaio, tomaremos os conceitos de verdade, liberdade, direito e poder para delimitar as características comuns à ciência e à religião que obriga o homem a se colocar em um “entre-lugar” (BHABHA, 1998). Sair dele não implica, necessariamente, em algum alívio pleno por ter saído da angústia promovida por estar no espaço de dúvidas e de possibilidades.

Terceiro Espaço tenham proveniência colonial ou pós-colonial. Isso porque a disposição de descer aquele território estrangeiro - para onde guiei o leitor - pode revelar que o reconhecimento teórico do espaço-cisão da enunciação é capaz de abrir a caminho a conceitualização de uma cultura *intemacional*, baseada não no exotismo do multiculturalismo ou na *diversidade* de culturas, mas na inscrição e articulação do *hibridismo* da cultura. Para esse fim deveríamos lembrar que é o “inter” - o fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar* - que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de

evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 1998, p. 69).

Caminha-se, então, a um convite para novas traduções, a assunção de um ser docente aberto a novos esquemas mentais, ao pensamento complexo (MORIN, 2010), que implica, de um lado, abrir mão das certezas e por outro, assumir a responsabilidade de fazer seus próprios julgamentos (ARENDT, 2004).

De todo modo, a questão mais instigante desse ensaio será abordar o aspecto da liberdade como conceito central para a tomada de decisões, lhe atribuindo uma perspectiva mais subjetiva e menos prática, traçando o caminho para uma consciência da imprevisibilidade e, sobretudo, da impossibilidade humana de controle sobre a sua liberdade prática ou sobre a liberdade prática de terceiros, porque muito do que hoje se poderia chamar de liberdade não o é, representa, numa definição mais precisa, alguma circunstância prática da vida material que é relacionada à liberdade.

Pensemos nos conceitos de verdade e poder. A verdade é aquilo que, em tese, faz com que algo tenha mais ou menos validade para indivíduos e grupos. Aquele que estabelece uma verdade consegue adquirir de terceiros direitos por credibilidade. Entretanto, caberia questionar que tipo de verdade se está validando, uma vez que Foucault aponta que a verdade “não existe fora do poder”. Portanto, toda verdade é sempre acompanhada de intencionalidade.

A verdade como fonte de poder pode ser um produto sem compromisso ético, por isso podemos adentrar num campo repleto de verdades sobre um mesmo assunto, a verdade científica sobre a morte é bem diferente da verdade religiosa sobre a morte, mas ambas reclamam suas verdades como válidas e inquestionáveis. Está aí um dos pontos em comum entre religião e ciência, a disputa pela verdade. A forma de discurso para a presunção da verdade muda.

Enquanto a religião se apoiará em um Deus que já a predisse, o cientista se apoiará nos seus experimentos para auferir e determinar certa verdade. Ora, mas nas ciências a verdade é sempre provisória, a história tem demonstrado isso em todos os campos do conhecimento científico, e não apenas por conta dos avanços tecnológicos, mas, sobretudo, pela dinâmica da vida cotidiana e os fenômenos naturais, sujeitos a possíveis mutações.

Além disso, a tentativa de separar matéria e espírito na empreitada dos iluministas parece não fazer mais tanto sentido na contemporaneidade. Não há mais

certezas, como anuncia Prigogine (1996), em seu estudo das leis da natureza e transformações no funcionamento do universo, bem como da noção de tempo e espaço, em constante evolução. Embora ele não faça uma crítica à ciência, muito pelo contrário, aponta que há horizontes antes desconsiderados e esses horizontes, ainda pouco explorados, produzem positivas incertezas, pois elas impulsionam à busca de novas respostas às questões da existência e deixa firmado que não há respostas definitivas para as questões que norteiam os sentidos da vida humana.

A consideração da física quântica e a descoberta de novos movimentos no universo, somando-se a relatividade do tempo, ainda incompreendidos na sua plenitude, obrigam os cientistas a retomarem certos objetos de estudo que pareciam ter chagado ao seu esgotamento. A certeza de que havia um “domínio” sobre a natureza produz (ia) verdades inquestionáveis. Isso porque *“os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação”* (SANTOS, 2010, p. 83).

A religião, a partir da modernidade, sempre foi questionada por apresentar verdades prontas, quer seja em forma de escritos ou transmissões orais. Quanto às religiões nunca terem tido condições de apresentar provas contundentes do que anunciam, enquanto verdades absolutas, não importa tanto na nossa análise. O que está em foco, é que o momento contemporâneo põe em xeque todo sentido de verdade, mas nem por isso a verdade deixa de ser frequentemente construída e reclamada tanto pela ciência quanto pela religião.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdades, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daquele que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 12).

O que Foucault (2011) alerta, complementarmente, é que as verdades só são conhecidas a partir dos anúncios humanos e, portanto, não pode ser apresentada por outro ser que não seja desse mundo. O homem que apresenta uma verdade científica é o mesmo que apresenta uma verdade religiosa, os dois se revestem de autoridade para

fazê-lo em fontes outras que não eles próprios. Sendo assim, é preciso se interessar em saber sobre quem anuncia determinada verdade.

Por outro lado, há que se considerar as dificuldades de julgamento que podem interferir na aceitação ou não de determinadas verdades, a depender do sujeito, de sua estrutura psicossocial, algumas falsidades lhe parecerão verdades e vice versa. Concordamos com Arendt (2004), quando trata da questão das verdades religiosas e da “morte” de Deus por filósofos como Nietzsche – e incluímos as verdades científicas –, que *“o que está “morto” não é apenas a localização dessas “verdades eternas”, mas a própria distinção”* (NIETZSCHE, 2011, p. 229). Assim, ainda que algo pareça muito lógico para alguns, haverá sempre outros que não conseguirão alcançar esse sentido, já que não é possível definir com precisão o que vem a ser verdade, dado o seu caráter relativo e opaco.

Mas se há verdades falsas na ciência e na religião, apesar de Arendt entender que a ciência seja mais confiável, nos dois casos essas verdades falsas são utilizadas para exercer algum tipo de poder sobre alguém ou grupo. Mas o exercício do poder não se dá sem que haja quem a ele se submeta, quer seja por coação (nesse caso é indiscutível), quer seja por vontade própria.

A principal conclusão a ser retirada dessa tese é de que não pode haver, no plano da ciência, nenhuma teoria que seja eternamente verdadeira. *A verdade científica é provisória*. Sendo assim, ela pode ser “alcançada” de diversas maneiras, ou seja, através de teorias diferentes (CRUZ, 2011, p. 188).

Ainda há que se considerar outro elemento comum entre ciência e religião, que tem a ver com a imortalidade. Para a religião a imortalidade é dada para o sujeito, desde que obedecidos requisitos do mérito. Ou seja, A pessoa terá que seguir todas as recomendações religiosas para gozar da vida eterna, quer seja reencarnando, ressuscitando, ou se juntando a outros espíritos ancestrais, a morte material se configura na passagem para a eternidade. Essa é uma promessa feita de maneiras diferentes em qualquer que seja a tradição religiosa.

Se observados os avanços das ciências, para além da produção de conhecimentos, seus esforços para dominar a natureza se concentram em alguns objetivos que têm a ver com a questão da expectativa de vida, ou de ampliação dessa expectativa de vida.

A biotecnologia, em si mesma, não é má, e de fato tem sido fonte de muito bem, mas também de dano. É uma ferramenta, e como tal deve ser cuidadosamente examinada e utilizada à luz de valores humanos. Transformar-nos em ferramentas na esperança de conquistar a imortalidade é uma pura ilusão (CRUZ, 2011, p. 274).

A maior diferença entre a ciência e a religião está em que, para a primeira, a imortalidade/longevidade é algo possível de ser buscada nesse mundo material enquanto para a religião essa é uma perspectiva/promessa líquida e certa. A realidade é que, nem uma nem outra, consegue assegurar, por elas mesmas, que estar em um campo ou em outro garantirá a qualquer um a certeza da imortalidade, isso é uma questão de fé individual. Isso coloca o sujeito em um cenário de escolha, por vontade própria, da verdade que lhe parece mais inteligível.

Essa vontade própria, que é o que mais nos interessa, “*é a faculdade de escolher apenas o que a razão [...] reconhece como [...] bom*” (KANT, apud ARENDT, 2004, p. 135). Esse “bom” está atrelado a compreensões particulares, o que pode ser bom para um não o seria para outro. A vontade própria está ligada a uma consciência, com os contornos estabelecidos em termos bem específicos.

Em todas as línguas o termo consciência significa originalmente não a faculdade de conhecer e julgar o certo e o errado, mas o que agora chamamos consciência de si (*consciousness*), isto é, a faculdade pela qual conhecemos a nós mesmos, nos tornamos cientes de nós mesmos (ARENDT, 2004, p. 140).

Essa consciência de si, atrelada à questão da vontade/escolha, remete ao pressuposto de que exista, nesse processo, o componente da liberdade. Cabe levantar uma questão para se iniciar o diálogo: “*posso ser considerado livre, não coagido por outros ou pela necessidade, se faço o que não quero, ou, inversamente, sou livre se consigo fazer o que quer?*” (ARENDT, 2004, p. 194).

A compreensão de liberdade que assumimos é fundamental nesse ensaio, colocando os cientistas e religiosos em um patamar igualitário, diante de si e do outro, como algo irremediável. A questão não estaria, em nossa percepção, na escolha e outra questão surge em contraponto: É possível se sentir livre, mesmo em situações em que a coação ou a necessidade biológica se fazem presentes, entendendo que esses elementos sejam causados sempre por forças externas aos sujeitos?

Eliminamos da discussão o autoflagelo, causado por dogmas religiosos ou por sentimento masoquista. A autoimposição de qualquer ato, mesmo que julgado negativo

para uma maioria se configura, a nosso ver, em escolha que promove a liberdade para o sujeito que se impõe qualquer ato, sem implicar nenhum juízo de valor quanto a validade dele (o ato) como modelo para a vida societária, ou a possibilidade de colocá-lo no campo das patologias. Sigamos, então, o nosso raciocínio sobre a ciência e a religião.

O fato de o homem ter classificado campos de compreensão distintos para a ciência e para a religião, não instituiu nenhuma determinação de divisibilidade do próprio homem, pois o homem continua e continuará íntegro em suas constituições físicas e metafísicas (aqui incluímos o transcendente). O pensamento jamais será demonstrado senão a partir de mecanismos sonoros, gestuais ou imagéticos produzidos através das matérias, em contrapartida essas matérias jamais poderão ser idealizadas senão a partir de uma expressão inteligível, intangível, imperceptível e imaterial, que é o pensamento.

O homem não fez a classificação entre os dois campos distintos de compreensão de mundo apenas por uma questão de mero exercício cognitivo, mas, sobretudo, por causa de uma motivação maior. Essa motivação se assenta na concepção de liberdade (SARTRE, 2007). Afinal, compreendemos hoje que ser cientista – nesse caso, em especial, o cientista ateu –, ou ser um homem religioso, implica uma mesma noção de liberdade, mas que se realiza por caminhos diferentes.

Conforme explica Arendt (2002), no sentido grego antigo, a liberdade, diferente do que há em Sartre, não era entendida como uma condição humana. Desse modo, a liberdade era um privilégio conquistado aos homens de posse que poderiam participar da *polis* (cidade). Isso põe a liberdade na posição de um atributo a ser exercido por homens que detivessem poder econômico e respeito dos seus concidadãos.

A coisa política entendida nesse sentido grego está, portanto, centrada em torno da liberdade, sendo liberdade entendida negativamente como o não-ser-dominado e não-dominar, e positivamente como um espaço que só pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais (ARENDT, 2002, p.18).

Esse entendimento de liberdade é o mesmo encontrado em Aristóteles, que entendia lícito a divisão da sociedade em homens livres e escravos que deveriam ser explorados. Esclarece-se, ainda, que “*originalmente, ser livre nada mais significava que poder ir aonde bem se desejasse, mas isso continha mais do que [aquilo] que hoje entendemos como liberdade de ir e vir*” (ARENDT, 2002, p. 20).

Essas duas visões de liberdade ainda são vigentes até os dias atuais. Enquanto senso comum, a posse sempre deu a compreensão de que quem a detivesse poderia fazer o que quisesse e seria respeitado pelos seus pares. Nesse sentido, a liberdade ganha status fora do sujeito, uma vez que ser livre não significa estar no mundo, mas poder usufruir o máximo em materialidade do que haja disponível para consumo, as coisas são a medida da liberdade.

Essa ideia faz relação com a segunda, de poder estar onde quiser, quando quiser, mas o conceito de ir e vir também recebeu acolhimento no direito constitucional, sendo um dos direitos fundamentais da constituição brasileira, ir e vir. Com isso, a prisão em regime fechado por algum delito se entende como o cerceamento total da liberdade, já que isso implica no impedimento de ir e vir para onde se desejar.

Em outra vertente, *“só na liberdade do falar um com o outro nasce o mundo sobre o qual se fala, em sua objetividade visível de todos os lados”* (ARENDT, 2002, p. 23). Esse entendimento demonstra outro espaço de compreensão da liberdade que a torna restritiva a uma ação com o outro, enunciar algo que se queira seria, portanto, um ato de liberdade. A liberdade é representada pela possibilidade da expressão. Quem não tem espaço para se expressar, por sua vez não possui liberdade nessa perspectiva.

Para que seja livre, a ação deve ser livre, por um lado, de motivos e, por outro, do fim intencionado como um efeito previsível. Isso não quer dizer que motivos e objetivos não sejam fatores importantes em todo ato particular, mas sim que eles são seus fatores determinantes e a ação é livre na medida em que é capaz de transcendê-los (ARENDT, 2014, p. 198).

Quando observamos o mundo real, não é possível afirmar que toda ação terá o poder de transcender condicionantes que interferem tanto nos motivos, quanto nos objetivos das ações, não existe ação consciente que não guarde esse compromisso reflexivo no momento de executar um ato qualquer, quer seja por submissão, quer seja por benevolência, que seja por prudência.

A liberdade não funciona como um tipo de recurso capaz de desconsiderar qualquer convenção sem que haja um desequilíbrio nas relações que, a depender da situação, geraria conflitos insuperáveis. Pensando assim, a liberdade seria algo favorável a todo ato transgressor por transcender ao instituído, mas isso também está encaixado no que seria o exercício do poder. E seria justo entender que não haja liberdade nas ações ordinárias, que seguem as convenções? Pensamos que não.

A liberdade é entendida como uma expressão de salvo conduto, restrito a alguns poucos cidadãos, ao mesmo tempo se coloca como um objetivo a ser atingido coletivamente e com ações individuais que a tornaria patrimônio de todos. Na verdade, a liberdade, tal qual vem sendo pensada, não passa de retórica e um incompreensível campo que ao mesmo tempo é real e ao mesmo tempo subjetivo, que poucos conseguiriam entender o seu sentido de forma mais inteligível.

Isso porque a liberdade sempre foi posta ao lado de conceitos como riqueza, mobilidade, disponibilidade, ação e tudo isso, em última análise, ao poder. A liberdade, se bem compreendida, vem sendo, em seu conjunto de definições, o equivalente ao poder.

A liberdade tornou-se um dos problemas principais da Filosofia quando foi vivenciada como alguma coisa que ocorria no relacionamento entre mim e mim mesmo, fora do relacionamento entre homens. Livre-arbítrio e liberdade de noções tornam-se sinônimos, e a presença da liberdade era vivenciada em completa solidão, "onde nenhum homem pudesse obstar a ardente contenda em que me empenhara comigo mesmo", o mortal conflito que tinha lugar na "morada interior" da alma e na escura "câmara do coração" (ARENDT, 2014, p. 205).

Há que se argumentar que o livre-arbítrio, enquanto sentido de liberdade, ainda não foi superado, inclusive se for entendido como a permissão para tomar decisões. Essas decisões são os próprios atos humanos conscientes, reconhecidos como expressão da ação livre. Obviamente, que a ideia de livre-arbítrio sempre foi colada a um devo-não-devo vigiado por Deus. É-lhe permitido fazer o que quiser, desde que seja consciente de que sofrerá as consequências, caso o que queira fazer não seja da vontade de Deus. Então essa suposta liberdade não passa de retórica religiosa.

O sentimento de liberdade não é algo que se possa ou se deva impor a um espaço de solidão, mas certamente ele é experimentado individualmente. Nenhum homem pode agir sobre a liberdade do doutro, mas seus atos caminham para a satisfação da sua própria experiência de liberdade.

Anima e inspira todas as atividades humanas e que constitui a fonte oculta de todas as coisas grandes e belas. Mas enquanto essa fonte permanece oculta, a liberdade não é uma realidade tangível e concreta; isto é, não é política. É porque a fonte da liberdade permanece presente mesmo quando a vida política se tornou petrificada e a ação política, impotente para interromper processos automáticos, que a liberdade pode ser confundida tão facilmente com um fenômeno essencialmente não-político; em tais circunstâncias, a liberdade não é vivenciada como um modo de ser com sua própria espécie de "virtude" e virtuosidade, mas como um dom supremo que somente o homem, dentre todas as criaturas

terrenas, parece ter recebido, e cujos sinais e vestígios podemos encontrar em quase todas as suas atividades, mas que, não obstante, só se desenvolve com plenitude onde a ação tiver criado seu próprio espaço concreto onde possa, por assim dizer, sair de seu esconderijo e fazer sua aparição (ARENDT, 2014, p. 218).

A solução proposta por Arendt é o deslocamento do sentido de liberdade da sua fonte originária, a religião. Mas se a liberdade está ligada a ação, não há como dissociá-la da política, como ela reclama, de modo que o termo liberdade vem passando por diversas configurações, ainda sem um conceito definitivo, mas isso nada tem a ver com sua fonte originária, tem a ver com os conceitos que lhe impuseram até aqui que sempre transitaram em uma única fonte, o exercício do poder. Certamente, a liberdade precisa de um novo olhar.

Assim, talvez a liberdade não seja um ato, mas a experiência pessoal que um ato seria capaz de proporcionar ao sujeito. Precisa-se observar que ato aqui representa qualquer movimento que pretende produzir um resultado e, portanto, não fazer nada também se constitui em uma possibilidade de ação se houver nesse não fazer, a intencionalidade de algum resultado.

Para Sartre, o homem é livre por natureza e essa natureza livre se expressa na consciência dos seus atos. O fato de o homem agir, escolher de alguma forma, já lhe conferiria por essência o ser livre. A liberdade, então, não seria uma parte do homem, nem mesmo um desejo, mas é o próprio homem em sua essência.

A realidade humana é livre porque não é o bastante, porque está perpetuamente desprendida de si mesmo, e porque aquilo que foi está separado por um nada daquilo que é e daquilo que será. E, por fim, porque seu próprio ser presente é nadificação na forma do "reflexo refletidor". O homem é livre porque não é si mesmo, mas presença a si. (SARTRE, 2007, p. 545).

Então o homem estaria fadado a ser livre. A liberdade seria imanente à condição humana, só perceptível na realização dos atos intencionais. Por atos intencionais entenda-se como algo que tenha noção de previsibilidade das consequências advindas de determinados atos. Sartre abre um espaço para refletirmos sobre a questão da intencionalidade (consciência de) se tornar a medida da liberdade humana e, nisso, cria uma categoria na qual os atos são livres necessariamente, mas podem não ser conscientes de todas as suas consequências futuras, caso não sejam eivados de intenção nítida por quem os pratica, seriam, assim, acontecimentos.

Com efeito, somente pelo fato de ter consciência dos motivos que solicitam minha ação, tais motivos já constituem objetos transcendentais para minha consciência, já estão lá fora; em vão buscaria recobrá-los: deles escapo por minha própria existência. Estou condenado a existir para sempre para-além de minha essência, para-além dos móveis e motivos de meu ato: estou condenado a ser livre. Significa que não se poderia encontrar outros limites à minha liberdade além da própria liberdade, ou, se preferirmos, que não somos livres para deixar de ser livres. (SARTRE, 2007, pp. 543-544).

Essa medida – consciência-transcendência dos atos –, vai implicar na questão da responsabilidade. Nesse sentido, seria possível ainda ligar a liberdade a um tipo de reação humana, na qual se dividiria em previsíveis e imprevisíveis, intencionais e não intencionais. Sartre concorda com Descartes sobre o fato de o pensamento ser a prova da existência, o “cogito”, a máxima de Descartes⁷⁰, mas, ao introduzir a consciência-transcendência, movimenta o pensamento a perceber que a noção de existência é diferente para cada pessoa.

Certamente, eu não poderia descrever uma liberdade que fosse comum ao outro e a mim; não poderia, pois, considerar uma essência da liberdade. Ao contrário, a liberdade é fundamento de todas as essências, posto que o homem desvela as essências intramundanas ao transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias. Mas trata-se, de fato, de minha liberdade. Igualmente, além disso, quando descrevi a consciência, não podia tratar-se de uma natureza comum a certos indivíduos, mas só de minha consciência singular, a qual, como minha liberdade, está além da essência, ou - como mostramos várias vezes - para a qual ser é ter sido. Para alcançar esta consciência em sua existência mesmo, dispúnhamos precisamente de uma experiência particular: o cogito (SARTRE, 2007, p. 542).

Não significa dizer que exista aí a defesa pela ausência de responsabilidade pelos atos praticados, ou mesmo falta de intencionalidade, todo ato em Sartre é um ato de liberdade e, portanto, intencional, ele apenas relativiza a presença da liberdade em cada ser humano, na medida em que o que se prevê a partir de determinados atos, pode não ser de fato o seu resultante.

Ao relativizar a liberdade, Sartre relativiza também a responsabilidade. Isso no direito jurídico gera a noção de crime doloso (quando a compreensão dos resultados em

⁷⁰ O percurso é, pois, o seguinte: tendo suspenso o juízo acerca do valor de todas as representações, não considero como verdadeira ou real coisa alguma daquilo que penso. Mas, enquanto assim procedo, eu mesmo, enquanto pensamento, me afirmo como tal no próprio exercício da dúvida. Se a própria dúvida existe, então o pensamento, do qual a dúvida é uma modalidade, existe, e eu mesmo, que duvido, logo penso, existo necessariamente, ao menos como ser pensante. Disso não posso duvidar, pois é a própria dúvida que engendra essa constatação: penso, logo existo. O maior dos céticos não pode negá-la, sob pena de negar a própria possibilidade da dúvida (DESCARTES, apud SILVA, 1993, p. 52).

cometê-lo está evidente para o sujeito que praticou) e de crime culposos (quando a compreensão dos resultados em cometê-lo não está evidente para o sujeito que praticou). Em ambos há a responsabilidade, mas se atenua dependendo da comprovação do nível de intenção ao praticar. Caberia ainda, com base em Sartre, repensar o binômio em que afirma que o homem é ou não é livre, em que a medida da liberdade plena é o ato consciente.

Se começássemos por conceber o homem como algo pleno, seria absurdo procurar nele depois momentos ou regiões psíquicas em que fosse livre: daria no mesmo buscar o vazio em um recipiente que previamente preenchemos até a borda. O homem não poderia ser ora livre, ora escravo: é inteiramente e sempre livre, ou não o é (SARTRE, 2007, p. 545).

Entender o homem enquanto livre ou escravo, tendo o ato consciente como medida para auferir a presença ou ausência da liberdade, encontra limite, por exemplo, naquilo que o próprio Sartre expõe em relação aos modos diferentes com os quais os sujeitos se percebem. Isso levantaria a questão de em que medida os atos poderiam ser considerados conscientes, inconscientes, expressivos ou não de liberdade, para cada sujeito. Os atos humanos representariam, sem nenhuma ressalva, as categorias homem livre e homem escravo?

A expressão da liberdade não pode existir na relação estrita com os atos humanos, pois se tendo que não haja meio termo entre ser ou não ser livre, nenhum ato, ainda que inconsciente ou imposto, poderia ser relativizado. Por outro lado, se todo ato é uma representação da escolha, só poderiam existir atos que fossem produzidos por um movimento natural do sujeito, os atos impostos por coação seriam também expressão de liberdade, já que não deixam de ser conscientes? Sabe-se que não. Desse modo, a liberdade, enquanto essência da existência humana, não poderia ter nos atos visíveis na realidade, sua medida de expressão.

Tudo o que se construiu até aqui, do pensamento grego ao pensamento moderno, sobre o conceito de liberdade, serviu para validar três posições principais. A primeira de que a liberdade seja uma espécie de conquista por méritos, perceptível na qualidade de vida, quanto mais elevado o padrão de vida, mais livre seria o sujeito; a segunda é que ela seja como espaço de permissão onde a pessoa possa escolher, sem interferências externas, entre possibilidades postas à sua frente e seria semelhante ou imbricada na política; a terceira que ela seja a ausência de restrições ao ato de ir e vir.

Desses entendimentos cumpre esclarecer que nenhum deles se trata de liberdade na essência desejada, mas de possibilidades. O cidadão pode ter a possibilidade de ter muitos bens materiais, assim como pode ter a possibilidade de se locomover para onde bem queira e entenda, ou de escolher entre isso ou aquilo e ainda assim não experimentar a liberdade. Isso porque nesses entendimentos o que estão tratando, respectivamente, são as possibilidades de posse e usufruto delas, a possibilidade de escolha e da possibilidade de mobilidade. Todas relacionadas a condições meramente materiais e objetivas.

O poder é a única coisa que se exerce sobre as coisas, sobre as decisões e sobre o direito de ir e vir. E se a liberdade necessita do ato manifesto para se apresentar, não é dela que se está falando, mas daquilo que a faz parecer presente nas relações de forma personalizada ou personificada, onde se pode auferir entre um cidadão e outro quem tem mais ou menos liberdade. Essas questões, como já dissemos, são nitidamente variações do exercício do poder.

O poder não se dá, não se troca nem se reforma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (FOUCAULT, 2011, p. 175).

O problema real foi tentar dar à liberdade características que não têm relação direta com ela, mas indireta, pois nessas visões era o exercício do poder que estava em jogo. A tentativa de forjar, tal qual Sartre, a liberdade enquanto característica ontológica do ser humano, mas que precisa ser representada em atos conscientes para ser plena, tira dela esse destino indelével do homem de ser essencialmente livre, pois se Arendt admite que a liberdade deva transcender, o simples ato não seria suficiente para assegurar que ela estivesse ali presente, já que todo ato objetivo é cercado de condicionantes pelas relações experimentadas na realidade concreta.

Nesse momento que se deve considerar a questão da escolha, como propriedade ontológica da existência humana. A escolha, no sentido que propomos, tem relação direta com a questão do direito e do poder. Todo ser humano nasce com o direito da escolha e por toda sua vida esse direito é manifestado através dos seus atos.

As crianças não tem noção do que venha a ser liberdade, mas sempre que se coloca diante de situações múltiplas, tende a fazer uma escolha. Ao longo da vida, vai descobrindo por suas experiências reais que há momentos em que lhe são dispostas

diversas escolhas e outros momentos em que se limitam as escolhas, mas a condição da escolha nunca lhe é tirada.

Para refletir sobre isso, precisamos entender a liberdade sendo equivalente a um estado de espírito, um sentimento, que pode variar de acordo com as situações e com os sujeitos. Esse é o lugar que propomos à liberdade, porque assim como não existem pessoas felizes, mas pessoas que conseguem experimentar/sentir por mais tempo e/ou com mais intensamente uma sensação de felicidade, reconhecendo que os parâmetros para auferir a felicidade, assim como para auferir a liberdade, variam de sujeito para sujeito, também não existem homens livres, há homens que conseguem experimentar/sentir em si um sentimento de liberdade por mais tempo e/ou com mais intensidade.

E se há uma relação entre a escolha e a liberdade, é uma relação que não é nem diretamente, nem inversamente proporcional. É uma relação complexa em que se constrói de maneira diferenciada em cada sujeito. Então, pode-se afirmar que alguém possa, com condições economicamente precárias de vida, experimentar mais momentos de felicidade que alguém extremamente rico, que um cadeirante possa se sentir muito mais livre que um corredor dito normal profissional.

Por essas contradições, a liberdade não pode mais figurar em outro campo senão o das aspirações experienciais/sentimentais. Assim como os homens desejam sentirem-se felizes, igualmente desejam sentirem-se livres e em algum momento uma coisa quer significar a outra, pois não há momento de felicidade no qual não se sinta, em intensidade maior ou menor, a liberdade, assim como não há momento de liberdade que não cause, em intensidade maior ou menor, o sentimento de felicidade.

Quanto à escolha, é preciso tirar ela da relação direta com a liberdade ou a felicidade, mas apenas enquanto condição ou faculdade humana, pois o homem é sempre instado a fazer alguma escolha, a qualidade dessas escolhas poderá revelar, a depender do contexto, o caráter e o nível da sua razão/consciência/vontade implicados nelas. Mas se ainda resta dúvida sobre se a faculdade de escolha é a de se, de fato, ela seja a única coisa da qual nenhum homem pode ser alijado. Para tanto, cabe refletir sobre a questão do direito.

Percebemos até aqui que a liberdade não pode ser exercida, porquanto não seja um atributo que, necessariamente, se expresse no ato concreto humano, mesmo que vinculado a ele, a ação humana não produz nem representa a liberdade, a ação humana é sempre condicionada e, portanto, vazia de liberdade em seu sentido essencial. A ação é

um meio que pode, a depender de cada sujeito, estimular mais ou menos sua experiência de liberdade.

Quanto ao direito, é certo que ele está relacionado ao poder. Olhado do ponto de vista jurídico, regulado pelo Estado, é evidente que as leis são implicadas pelas relações de poder vigentes em cada contexto histórico e em cada modelo de sociedade, tendo que “o Direito resulta aprisionado em conjunto de normas estatais, isto é, de padrões de conduta impostos pelo Estado, com a ameaça de sanções organizadas” (FILHO, 1982, p. 04).

Então, existe o direito para além das leis, o direito autêntico, ele é um componente que poderia “libertar” o homem das amarras jurídicas, excepcionalidade do Estado, para ser algo que estaria a serviço do bem estar individual e coletivo, a partir de outras fontes de decisão.

O Direito autêntico e global não pode ser isolado em campos de concentração legislativa, pois indica os princípios e normas libertadores, considerando a lei um simples acidente no processo jurídico, e que pode, ou não, transportar as melhores conquistas (FILHO, 1982, p. 04).

Filho (1982) propõe uma dialética ao conceito de direito e passeia por seus diversos enquadramentos da razão humana, dedicando espaço especial ao estudo da ideologia jurídica e seus modelos adotados pelo mundo. Passa pelas abordagens sociológicas e algumas concepções direcionadas a modelos possíveis de estudos sociológicos sobre o direito: “um dos mais finamente matreiros, dentre os sociólogos burgueses, Ralf Dahrendorf, definiu aquelas posições como (a) Sociologia “da estabilidade, harmonia e consenso” e (b) Sociologia “da mudança, conflito e coação””⁷¹ (FILHO, 1982, p. 35) [...] “Esses dois modelos (a) e (b) não poderiam servir, evidentemente, à visão social dialética, nem, por via de consequência, à análise da dialética social do Direito” (FILHO, 1982, p. 41).

No decorrer de suas reflexões fica evidente que o direito não consegue ser enfocado fora da perspectiva do poder, quer seja influenciado pelo Estado, quer seja fruto do espírito humano “livre”, a noção de direito está intimamente ligada ao quanto um sujeito pode ou não exercer a sua vontade e em que medida essas vontades são ou não satisfeitas.

⁷¹ A primeira, diríamos nós, é a Sociologia do burguês mais franco; a segunda pertence à pequena burguesia que se dedica às tempestades num copo d'água (ou melhor: às “revoluções” num copo de uísque) (Filho, 1982: 35).

O Direito, em resumo, se apresenta como positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda. Por isso, é importante não confundi-lo com as normas em que venha a ser vazado, com nenhuma das séries contraditórias de normas que aparecem na dialética social. Estas últimas pretendem concretizar o Direito, realizar a Justiça, mas nelas pode estar a oposição entre a Justiça mesma, a Justiça Social atualizada na História, e a “justiça” de classes e grupos dominadores, cuja ilegitimidade então desvirtua o “direito” que invocam. Também é um erro ver o Direito como pura restrição à liberdade, pois, ao contrário, ele constitui a afirmação da liberdade conscientizada e viável, na coexistência social; e as restrições que impõe à liberdade de cada um legitimam-se apenas na medida em que garantem a liberdade de todos. A absoluta liberdade de todos, obviamente, redundaria em liberdade para ninguém, pois tantas liberdades particulares atropelariam a liberdade geral (FILHO, 1982, p. 57).

Dessa definição de Filho (1982), também se pode retirar a questão da liberdade deslocada da ideia de direito, mesmo ainda demonstrando que o seu entendimento de liberdade está relacionada a algum tipo de desejo de fazer/ter que se materializa nas ações. Ele propõe, então, limites à liberdade ou às liberdades. Nesse sentido, o direito tanto promove quanto restringe a liberdade. Ora, conceder ou restringir seja lá o que for é exercitar o poder para. Portanto, o direito é uma variação do poder, é um dos lócus em que o poder se apresenta e pode interferir no quanto de direito cabe a cada cidadão.

Se o direito pode ser delimitado, estamos falando na variação de possibilidades de escolha. Assim como se pode medir o poder pelo seu alcance, eficácia e eficiência, o direito pode ser medido a partir das possibilidades que o poder disponibiliza para cada sujeito. Desse modo, se pode perceber aquele que é mais poderoso a partir dos direitos que a ele são conferidos na sociedade, quer seja por motivação econômica, quer seja por motivação política.

O direito é um campo de possibilidades de escolha. Quanto mais escolhas à disposição, mais direito, quanto menos direito, menos escolhas. Daí pode-se inferir que não há um sujeito sem direito, sem escolha e, por conseguinte sem poder, há gradações do direito e, por conseguinte, gradações das escolhas, a depender do poder que cada um consiga exercer. No mundo sensível esses elementos podem ser mensurados e medidos, a liberdade não expressa qualquer relação de proporcionalidade com eles, ter mais ou menos poder não implica em ter mais ou menos liberdade, como sugeriram todos os pensadores até o momento ao discutirem sobre o tema. No mundo objetivo, o que se

teorizou sobre a liberdade esteve relacionado, em síntese, ao poder e não à liberdade em essência.

Quando, em uma sentença judicial, se decide por condenar alguém a um regime fechado, se diz que o cidadão perdeu a sua liberdade. Na verdade, o que houve foi uma limitação dos seus direitos de ir e vir, bem como de possibilidades de escolha. Dentro de um presídio haverá sempre menos possibilidades de escolha do que fora dele, mas a escolha nunca deixará de fazer parte do mundo objetivo. Numa sentença a ser cumprida em regime fechado, o que se limitou foi o direito à mobilidade retirando alguém de um espaço físico maior, o território fora das instalações de um presídio. Se, já no presídio, o apenado vai para a solitária por qualquer falta grave que tenha cometido durante sua estadia, lhe foi limitada um pouco mais o direito de mobilidade, mas não a sua liberdade.

Depois disso, precisamos, ao final e ao cabo, concluir com o porquê tanto faz pender para o lado da ciência ou da religião.

Considerando seus pontos em comum em termos de objetivos, não de método, as duas estariam buscando as mesmas coisas, e se a verdade é algo de fato relativo, podem-se questionar tanto as finalidades quanto os métodos de ambas, ou seja, as duas estão sujeitas à dúvida.

Do ponto de vista pessoal, seria impossível reclamar a liberdade a partir de um campo ou outro, se considerada a liberdade enquanto estado de espírito que independe de qualquer alcance, eficácia e eficiência de ações, ela não existe no mundo objetivo, o que existe é o poder. Nesse sentido a ciência e a religião não têm a capacidade de tornar os homens mais livres, mas sim mais ou menos poderosos. Não se exerce a liberdade, se exerce o poder e o poder não se relaciona direta ou inversamente com a liberdade, é adjacente a ela.

Numa lógica, é possível que uma pessoa consiga sentir mais a experiência de liberdade, tendo mais possibilidades de escolha à sua disposição, portanto, tendo mais direitos e, por conseguinte, mais poder. Entretanto, se essa relação fosse direta, não haveriam jovens mais deprimidos que idosos, não haveriam suicidas e deprimidos entre os ricos, nem mesmo conflitos internos nas grandes potências mundiais. Seguindo Filho, “*liberdade também não é uma coisa que nós possuímos; pelo contrário: ela vive amarrada e nós temos de cortar os nós*” (FILHO, 1982, p. 52).

É preciso lidar com a certeza de que a liberdade não existe no mundo objetivo e qualquer tentativa de construí-la nele cairá num vazio. Não por acaso sua definição é tão

complexa, porque não se abriu mão dela enquanto condicionante e condicionada pelo poder, que é, essencialmente, como afirma Foucault, deste mundo.

É aceitando “*que nada é, num sentido perfeito e acabado; que tudo é, sendo*” (FILHO, 1982, 06), que arrisca-se uma descrição do que seja a liberdade, retirando a necessidade da sua manifestação no mundo concreto por qualquer que seja o ato, para incorporá-la ao mundo completamente subjetivo, sem necessidade ou meios que possam servir de parâmetros para sua demonstração, a liberdade, assim como o pensamento é metafísica.

Por isso que o pensamento é livre⁷², está na mesma ordem da liberdade e, qualquer materialização do pensamento, já o transformaria em outra coisa que não ele em si, a materialização do pensamento no mundo concreto é um ato de poder, quer seja pelo movimento físico, quer seja pelo discurso, quer seja pela inércia. Quando se expressa um pensamento, ele deixa de ser livre, pois já está sujeito ao contraditório. A expressão do pensamento é sua materialização, não mais o pensamento em si. O pensamento é um exercício de liberdade, mas a sua expressão já é o exercício do poder.

A liberdade é um estado de espírito que pode variar a depender da amplitude do poder, mas não se submete a ele. Está ligada ao mundo metafísico, não se mede, não se mensura, apenas se sente, se experimenta. Assim como a felicidade, a liberdade é algo a ser sentida, experimentada, mas não exercida.

Não por acaso, e com toda razão, a luta democrática tem por objetivo a conquista ou garantia de direitos, porque quanto mais direitos são conquistados pelos cidadãos, aumentam-se as possibilidades de escolha e pode, mas não necessariamente, intensificar a experiência de liberdade. É a partir do direito que se colocam as tensões próprias na disputa pelo poder. O direito é uma das variações do poder, porque implica em reconhecê-lo como espaço de possibilidades de escolhas que, em um regime democrático, devem estar disponíveis para todos os cidadãos, quando tais possibilidades são entendidas como direito público.

Pode-se afirmar que, se o ato livre é aquele tomado sem a pressão das necessidades fisiológicas ou da coerção, Arendt nega Sartre em sua afirmação de que o homem nasce essencialmente livre e que essa liberdade se traduz em seus atos. Ao

⁷² É importante ressaltar que o pensamento, diferente da liberdade, é o que comprova ser o homem algo inteligível, existente no mundo objetivo, o “cogito” de Descartes, mas, no caso da liberdade, não há como se fazer demonstrar através da matéria. O pensamento experimenta a liberdade justamente por não estar submetido ao mundo concreto enquanto ato de pensar, a exposição do pensamento é um ato depois do pensamento e não pode ser entendida como se o pensamento fosse, mas a representação dele. No entanto, a liberdade, não é possível ser representada por qualquer demonstração objetiva ou material.

mesmo tempo, se admitimos, à luz de Sartre, que todo ato humano precisa de uma motivação, precisa-se reconhecer que isso já se constitui em uma condição que o obriga a agir e, portanto, nenhum ato seria livre, mesmo que não esteja em jogo as necessidades fisiológicas ou o ato externo coercitivo.

Desse modo, o que resta postular é que o ser humano não nasce livre, nem age livremente em quaisquer que sejam as circunstâncias no decorrer de sua vida. O ser humano nasce com o desejo de se sentir livre, assim como se deseja a felicidade, ele experimenta o sentimento de liberdade, como experimenta a felicidade, a depender do contexto e de sua estrutura mental. Mas o direito e o poder fazem parte da essência humana e podem perfeitamente serem expressos e exercidos, o primeiro como variável do segundo.

Para concluir com o nosso postulado sobre a liberdade, admitindo que ele não seja o único suficiente para dar conta dessa compreensão, utilizaremos algumas das vinte e cinco conclusões obtidas por Luiz Antonio Nunes (1995), a partir dos seus estudos que resultaram na sua dissertação de mestrado, onde, seguindo um vasto quadro teórico de pensadores fenomenólogos e essencialistas, procurou argumentar quanto a possibilidade de demonstração da liberdade, nesse caso, tomando aspectos de sua representação nas ações humanas, seguindo inclusive alguns dos pensamentos de Sartre.

1. A liberdade é um fenômeno que se mostra. **4.** O ser humano diante das oportunidades do mundo tem sempre que procurar por alternativas a escolher. **7.** Todavia, ao contrário do que se pode imaginar, o fato só dos indivíduos se comportarem como quer a norma não é prova da não possibilidade da liberdade. Esta é existencialmente vivida como possibilidade incondicionada, na tomada de consciência do imperativo normativo. **8.** É na consciência plena de si mesmo que o homem estabelece as condições básicas de sua libertação. **18.** Mas para o agir intervém também o poder. Se “quero” e “posso”, então, sou livre. **22.** A liberdade é sempre liberdade de escolher, nunca de não escolher. **23.** A liberdade é uma vivência individual, experimentada no espaço das possibilidades existentes no mundo (NUNES, 1995, pp. 107-109).

Ao analisar as conclusões acima, cumpre fazer algumas relações importantes que justificam a colocação da liberdade em um lugar, não de impossibilidade, mas de estado de espírito condicionado e não demonstrável apenas tomando os atos humanos como parâmetro.

A liberdade se sente, se experimenta, o que se mostram, como se pode perceber nas conclusões 7, 8, e 22, são o direito e a escolha, inter-relacionados. Na conclusão 18, ele se aproxima da nossa argumentação, não pela afirmação, mas pelo reconhecimento

do poder enquanto um dos condicionantes do sentimento de liberdade. Suas conclusões são constatações de que há condições que levam o homem a experimentar o sentimento de liberdade, mas que não está nelas próprias o sentido da liberdade.

Portanto, na nossa linha de argumentação, Nunes não conseguiu, com efeito, demonstrar a liberdade, mas tão somente as diversas compreensões sobre ela e as possibilidades que podem desencadear tal experiência no ser humano, justamente porque, como ele mesmo concluiu: “*a liberdade é uma vivência individual, experimentada no espaço das possibilidades existentes no mundo*” (NUNES, 1995, p.109).

Afirmamos que o homem nasce, então, com direitos, sendo o primeiro deles a própria vida. Esses direitos vão tomando contornos e alcances ao longo da vida, a depender das situações de poder as quais todo ser humano pode se submeter, submeter seu semelhante e ser submetido, em tempos e conformações singulares em cada relação estabelecida no/com o mundo.

Assim, nos parâmetros a que se dispôs aqui para reflexão, tudo há na ciência, como tudo há na religião e, se a escolha em ser ateu ou religioso é por uma questão de busca por liberdade ou poder, tanto faz uma ou outra. “*Ciência e teologia, portanto, são duas forças que influenciam o ser humano na apreensão da realidade*” (CRUZ, 2011, p. 281). Sendo pertinente fazer mais uma feliz observação nessa relação.

O trabalho cooperativo entre dois campos do conhecimento revela que ambos podem ser conciliáveis. São dois mundos que abrem horizontes intelectuais, que expandem o acesso à verdade. Teólogos e cientistas entram em diálogo partindo de seus próprios campos de competência: o empírico ou o metafísico, e ambos, dentro do possível tentam responder às grandes inquietações do presente, e aos questionamentos sobre o fim último de tudo. Nessa ambivalente relação, o teólogo há de se familiarizar com os fatos científicos, e o cientista com os dados da fé. O cientista é, também, um ser humano e, em sua existência, confronta-se constantemente com as questões da fé e da cultura. Essas apontam para uma realidade que está além dos fatos puros e do mundo observável. Os teólogos necessitam do saber detalhado e científico para que sua fé não se reduza a ideologia cega (CRUZ, 2011, p. 281).

Não é por acaso que hoje se discute a “*medicina integrativa*” (CHAVES & SANTOS, 2017), onde os profissionais da medicina começam a considerar o campo da espiritualidade como elemento partícipe do processo de tratamento dos enfermos, respeitando a fé dos sujeitos em atendimento médico. Questões importantes como

doação de sangue ou órgãos poderiam ser melhores absorvidas acolhendo essa perspectiva.

O caminho do encontro é sempre mais proveitoso que o caminho do distanciamento. Não é preciosismo reafirmar, que nesse caminho não há a proposta de hibridização ciência-religião, cada uma deve, e precisa, manter suas características particulares preservadas sem confusões ou fusões, esse tempo já foi superado.

Nenhuma escolha pretensamente livre realmente o é, toda escolha é marcada pelo poder. Por isso, o que se deve levar em conta ao fazer uma escolha é o julgamento de qual relação de poder se pretende estabelecer com o outro e com o mundo.

É importante refletir sobre quais vantagens há nos conflitos postos por polarizações e quais as motivações daqueles que defendem polarizações enquanto zonas conflitivas. São os limites que nos obrigam à complementaridade, não os potenciais. É extremamente arrogante defender que não haja limites tanto na ciência quanto na religião e que não sejam, justamente, esses limites, oportunidades dadas para a experiência de uma vida compartilhada e em paz.

Diante do exposto, é possível responder que nem o docente ateu, nem o docente religioso oferecem condições plenas para exercer as funções professorais em um Estado verdadeiramente laico, pois a laicidade exige, acima de tudo, equilíbrio e respeito aos diferentes, vistos e tratados todos em seus devidos lugares, sem deméritos nem privilégios.

É preciso compreender e admitir que, nos tempos atuais, “*a sociedade torna-se mais científica e religiosa ao mesmo tempo*” (DEMO, 2009, p. 112). O mundo para ser melhor não precisa ser estritamente ateu e nem religioso, precisa ser humano, na forma mais essencial e amorosa de seu termo. Podendo ser os dois ao mesmo tempo, admitindo possível a coexistência das dimensões terrena e transcendental.

5.2. Os desafios da laicidade no Brasil atual

A laicidade no Brasil atual encontra desafios antigos, que estão ligados à questão das tradições religiosas, às imprecisões e contradições nas legislações brasileiras e ao desconhecimento, por parte da sociedade como um todo, do que vem a ser um Estado laico. Questões essas debatidas à exaustão por Diniz (2010, 2013) e Fischmman (2012),

dentre outros. Entretanto, há outro componente, o político, que embora não seja estranho nem independente dos demais campos de tensão, vem representando, contraditoriamente, a maior força de oposição à afirmação do Brasil enquanto Estado laico nos tempos atuais.

É impossível tratar dos desafios enfrentados pela laicidade no momento atual, sem estabelecer uma relação política, já que são os parlamentares que podem aprovar ou suprimir leis para garantias de direitos com base nas suas compreensões religiosas. Muitas são as implicações de se ter no congresso a predominância de parlamentares religiosos, no caso atual, dos evangélicos.

5.2.1 O calendário festivo escolar: uma herança religiosa problemática para a laicidade no Brasil

Antes de adentrar no que se considera o ponto mais nevrálgico de enfrentamento da laicidade no Brasil atualmente – o político –, já que a esfera política interfere diretamente na vida da sociedade, criando leis e aprovando orientações que devem ser adotadas por instituições públicas, far-se-ão breves reflexões em torno de questões ainda não superadas nas escolas públicas, relativas às tradições religiosas, em especial, aquelas que influenciam o calendário festivo escolar.

Há diversas atividades do calendário festivo escolar que não são obrigatórias de serem realizadas, mas gestores e professores das escolas públicas continuam a persistirem na sua manutenção, refletindo, sobretudo, a vontade desses que gerenciam as práticas educativas, não necessariamente da comunidade escolar. Os professores, de modo geral, sentem dificuldade em abrir mão de impor suas tradições religiosas nos espaços públicos.

Abstraindo de particularidades que não concernem ao núcleo do cristianismo, não há que aduzir, por meio dos resultados da ciência exata, uma contraprova logicamente decisiva contra as tradições religiosas. Mas, como se insinuou, o espírito científico enquanto todo exclui decerto a transferência da mentalidade científica para o não investigável, a restrição de toda a realidade credível ao cientificamente provável – exclui o apego e a adesão aos conteúdos religiosos tradicionais. (SIMMEL, 2008, p. 8).

Mesmo reconhecendo os limites da ciência para se ocupar de demonstrar as imprecisões objetivas das tradições, posto que elas ocupam o campo da subjetividade, para a nossa discussão sobre o calendário escolar, uma vez estando no estado laico, a manutenção, ou o “apego” aos conteúdos religiosos tradicionais, é um grande equívoco. Por certo, essa continuidade de práticas religiosas nas escolas públicas não é de fácil solução, uma vez que, apesar da formação dos seus gestores (incluindo professores e coordenadores), as suas vidas religiosas os impelem a resistirem a qualquer tipo de mudança.

Por isso, uma parte extraordinariamente vasta da humanidade culta encontra-se, sem dúvida, na situação problemática de que, nela, se anunciam, com poder renovado, necessidades que, momentaneamente, parecem esvanecidas em solidariedade com as suas necessidades habituais, e graças à inspeção do seu caráter ilusório – e com as quais ela se encontra agora plenamente no vazio. (SIMMEL, 2008, pp. 8-9).

A maioria dos gestores e docentes, no Brasil, passou por uma formação religiosa ativa nas escolas em sua infância, essa formação, eminentemente católica, se reforça (va) a partir das aulas de ensino religioso. Além disso, as participações nas cerimônias da Páscoa, nas festividades juninas ou nas comemorações natalinas, tudo dentro da escola pública, marca (ram) sobremaneira a vida desses profissionais. Muitos deles se apoiam no discurso de estar promovendo a alegria das crianças para satisfazerem aos seus próprios anseios religiosos.

Disso que resulta, ainda, que várias escolas da rede municipal de Salvador, promovam orações, em geral cristãs, antes do começo das aulas, o que fere o princípio da laicidade, não porque a laicidade seja contra as religiões, como bem explica Diniz (2013), mas porque nenhuma oração sozinha tem como contemplar todas as expressões religiosas e, mesmo que houvesse alguma com esse poder, não caberia no espaço público. Há conflitos que emergem em todo canto por conta dessas práticas.

Diante de um conflito na entrada dos turnos, no momento do acolhimento das crianças, a escola, na pessoa da vice-gestora tentou que a oração contemplasse a todos. Contudo com a rejeição por parte dos alunos, a oração que pedia “aos espíritos de luz” proteção para aquela escola e para a comunidade, foi a que prevaleceu. A descrição feita pela Gestora Rosinalva é reveladora de tensão no momento da entrada, além de deixar transparente na sua fala individual tem sido essa atividade que é realizada com todos juntos. Os católicos rezam o pai-nosso, os evangélicos oram ao senhor, e no momento em que não se consegue a mediação e a participação, todos repetem a prece criada pelo membro espírita (SILVA, 2011, p. 49).

É de se chamar a atenção que, na citação acima, não há por parte da gestão o despreendimento da prática do momento da oração na escola, há um ajuste em que se imagina estar contemplando outras formas de religiosidade. Isso demonstra que a perpetuação de práticas religiosas, nas escolas, é mais uma questão de vontade institucional que do conjunto da comunidade escolar.

O calendário escolar contribui sobremaneira para a perpetuação das tradições religiosas, em especial da religiosidade católica. Normalmente, os professores que reivindicam mudança no calendário escolar estão mais preocupados com a inclusão de novas tradições do que da eliminação de qualquer tradição religiosa nas escolas públicas. É nesse sentido que professores adeptos das religiões afro-brasileiras se movimentam ao acentuar o aspecto religioso quando se referem às contribuições dos povos africanos e afro-brasileiro à história do Brasil.

A escola pública tem incorporado no seu discurso o respeito aos saberes dos seus discentes, chegando até a intencionar a construção desses saberes, dando a eles caráter de indicadores de aprendizagem, o que é um verdadeiro equívoco, pois o respeito aos saberes não significa a reprodução deles nos espaços públicos. Nessa direção, a escola se tornaria um espaço sem nenhuma identidade própria e continuaria se configurando na escola que representa a hegemonia. Não se deve esquecer que o IBGE demonstra a maioria indiscutível de cristãos no seu censo demográfico de 2010.

Para concluir essa reflexão sobre as tradições religiosas inclusas no calendário escolar, deixa-se uma hipótese de Silva (2011) em sua pesquisa, a qual é confirmada na realidade vivida nas escolas públicas.

Uma possível hipótese é que onde a escola propõe uma atividade com caráter lúdico, ela passa a ter caráter devocional através das leituras do que é o sagrado e do que é o profano para a religião. Podemos ainda pensar que, não sendo momento lúdico ou festivo aleatório, este não tem contemplado a diversidade religiosa no espaço escolar, sendo proposto com intenção de reafirmar a hegemonia de elementos católicos, presentes nos festejos juninos e assim entrando em conflito com as demais representações religiosas. (SILVA, 2011, p. 57).

É possível afirmar que, no calendário festivo escolar, tudo relacionado a tradições religiosas reafirma a fé católica. O ensino religioso, assim como o calendário escolar, depõe contra a consolidação do estado laico. No momento atual, a política tem sido protagonista nesse enfrentamento, tentando validar o ensino religioso e outras iniciativas com base em princípios religiosos.

5.2.2 Política, laicidade e religião: idas e vindas

Se foi a partir de um movimento político que se estabeleceu, juridicamente, a separação da igreja do Estado no Brasil, desde a Constituição de 1891, tem sido a partir de um movimento político específico que o país vem se reintroduzindo às avessas enquanto estado cristão. A incursão dos evangélicos no mundo político, formando verdadeiros blocos que interferem nos conteúdos programáticos do estado, tem dificultado que as diferenças religiosas tenham seus direitos constitucionais assegurados.

O momento atual do Brasil enseja uma preocupação maior que antes, já que até meados do século XX, além dos católicos, os outros grupos religiosos sempre quiseram e envidaram muitos esforços para se estabelecerem definitivamente na vida dos brasileiros como únicas opções de fé, mas não obtiveram sucesso em suas investidas. O século XXI se iniciou com a esperança do fortalecimento da laicidade, em especial a partir do ano de 2002, quando o Partido dos Trabalhadores assumiu a Presidência da República.

As igrejas cristãs evangélicas, sempre se esforçaram sobremaneira para se firmarem, quer seja fortalecendo suas escolas dominicais ou professando sua crença pelas ruas, desde o século XIX (SILVA, 2016). Hoje os evangélicos expandem suas pregações nos pontos de ônibus e dentro do próprio transporte coletivo. Entretanto, esses movimentos de tentativa de conversão não contavam com aparato do estado como braço que somasse a essa luta, contudo, começaram a ter, a partir do resultado das eleições de 2014, que elegeram um número espantoso de representantes evangélicos para o Congresso Nacional e para o Senado Federal.

Consolidar o estado brasileiro laico demandará um esforço ainda maior nos tempos atuais tendo em vista a correlação de forças políticas com as chamadas “bancadas evangélicas”⁷³ no Congresso Nacional que tenta barrar qualquer ação que lhes pareçam atentar contra seus dogmas religiosos. Além de aprovar outras propostas legislativas que atacam violentamente os direitos civis, quando estes representa algum tipo de risco às doutrinas que eles pregam.

⁷³ A dita “bancada evangélica” é formada por uma coalisão de membros e líderes oriundos das igrejas evangélicas, eleitos para deputados federais e senadores da república que conseguiram, sobretudo nas eleições brasileiras de 2014, constituir-se como a bancada mais forte numericamente nas duas casas, com poder de, com apenas seus votos em bloco, aprovar ou derrotar qualquer proposta levada para a pauta das duas casas.

Exemplo disso é o projeto de lei 6.583/2013, proposto pelo deputado Anderson Ferreira Rodrigues, evangélico, que pretende instituir o estatuto da família, estabelecendo parâmetros para o conceito de família que desconsidera as mais recentes configurações dos arranjos de família presentes na sociedade brasileira e mundial.

Em seu artigo 2º já expressa inequivocamente o seu princípio sexista, quando estabelece que “*Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um **homem e uma mulher***”⁷⁴, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”.

Essa conformação avança para um estado de vigilância policialesca, quando instituem os Conselhos da Família, que dentre suas atribuições podem “*encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da família garantidos na legislação*”. Isso quer dizer que as famílias fora das configurações definidas no estatuto, ou mesmo os órgãos públicos que por algum motivo criar políticas para o favorecimento de grupos não enquadrados no estatuto, estarão passíveis a sanções judiciais provocadas por esses conselhos.

Desse modo, o Estado laico, responsável por firmar nas escolas a prevalência do conhecimento secularizado, perde completamente a sua essência e passa a ser atacado para se configurar como um instrumento favorável ao retorno de dogmas religiosos.

O contexto político atual, com a presença considerável de uma bancada composta por políticos evangélicos que usam o pensamento religioso como parâmetro para as suas decisões, a variável “religião” passou a ter mais destaque e concorrência nos estudos envolvendo sexualidade e gênero, até mesmo porque muitos projetos que tratam dos direitos das mulheres, negros, população LGBT têm encontrado barreiras na sua aprovação por parte da bancada evangélica. (SANTOS, 2017, p. 25).

Os parlamentares evangélicos se esforçaram para construir diversas críticas ao material educacional que tinha como finalidade apresentar as várias possibilidades de relacionamentos entre pessoas, o programa “Escola sem homofobia” foi apelidado, preconceituosamente, de “kit gay”, por tratar de forma mais respeitosa os relacionamentos homoafetivos, próprios daqueles pertencentes ao universo LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros.

⁷⁴ Essa é a configuração de família tradicional, defendida ferrenhamente por adeptos do cristianismo, em especial os chamados evangélicos.

Não se debateu profundamente sobre as possibilidades de adequação do material, tanto em relação ao conteúdo quanto à faixa etária apropriada, ao contrário disso, se criou um movimento nervoso e raivoso que simplesmente baniou o material de circulação das escolas, sem a apresentação de qualquer outra possibilidade de discussão sobre sexualidade nas escolas públicas.

Sobre a questão do chamado “kit gay”, Santos (2012), em seu trabalho monográfico, discute as implicações geradas pela iniciativa governamental, tomando diversos aspectos relacionais, a exemplo do comportamento das mídias diante dele e de outros setores sociais, marcados pela heteronormatividade, onde “*a sexualidade é atrelada ao biológico, e o que não se enquadra nesta norma é automaticamente rejeitado e excluído*” (SANTOS, 2012, p. 15). A força com que políticos evangélicos reagiram ao material foi violenta e cheia de sofismas para impedir que o mesmo chegasse às escolas.

Em maio de 2011, o kit já é matéria de pauta na grande mídia, e o então ministro da educação, Fernando Haddad passa a ser severamente questionado, assim como a presidente da República passar a ser pressionada por bancadas religiosas. Para pressionar a presidenta, é colocada em pauta a possível investigação sobre o enriquecimento ilícito de seu ministro, Antonio Palocci. A Frente Parlamentar Evangélica convocou uma reunião com o Secretário Geral da presidência da República, Gilberto Carvalho, dia 24 de maio de 2011, no Congresso Nacional. Dia 25, o kit é vetado (SANTOS, 2012, p. 57).

A negatividade de se ter um parlamento religioso se estende a processos muito mais abrangentes no país. O episódio marcante ocorrido na política brasileira, que em um primeiro plano parece não ter nada a ver com a questão religiosa, demonstrou a força que as bancadas evangélicas exercem no centro de onde emana o poder.

A autorização do processo de impeachment contra a presidenta da república, Dilma Russef, no dia 17/04/2016, encontrou na bancada evangélica um expressivo quantitativo de votos, pois dos seus 187 deputados, 163 votaram a favor. Considerando que o processo passou com 367 votos, os votos da bancada evangélica representaram um pouco mais de 44%. Um percentual muito expressivo em relação às outras bancadas.

Em outro cálculo, comparando a bancada evangélica com o total de 513 deputados federais, há um pouco mais de 36% nessa composição, ou seja, mais que um terço do Congresso Nacional, que seria mais que o suficiente para arquivar o processo de impeachment em curso.

Obviamente, esse apoio aos parlamentares favoráveis à saída da presidente não seria gratuito. Em matéria publicada em mídia digital, no dia 25/04/2016, foi apontado com o título de “Bancadas da Bala, da Bíblia e do Boi pressionam Temer”, demonstra como é vista a motivação da bancada BBB⁷⁵, onde se insere a evangélica, em um possível governo de Michel Temer, atual presidente da república.

O desempenho faz com que essas bancadas queiram conquistar na era Temer toda a interlocução com o governo e apoio oficial no andamento de sua agenda no Congresso. “Já fomos até ele e sugerimos que ele crie uma interlocução oficial com a bancada BBB. Ele tem que entender que não é só interlocução com os líderes partidários que adianta”, afirmou o deputado Sóstenes Cavalcante (DEM-RJ), tesoureiro da Frente Parlamentar Evangélica⁷⁶.

Após a consolidação do golpe parlamentar, em 2016, o caminho ficou aberto para várias ações de cerceamento da diversidade, tentando atingir direto o sistema educacional, com propostas marcadas pela intencionalidade de calar as vozes progressistas, como foi o caso do projeto de lei 867/2015⁷⁷, proposto pelo deputado Izalci Lucas Ferreira (evangélico), para instituir a chamada “Escola Sem Partido” que, dentre outras aberrações, determina que:

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Obviamente, a primeira impossibilidade de cunho pedagógico consiste em que não é possível atender a todas as convicções religiosas e morais de cada uma das famílias existentes na escola pública brasileira, extremamente heterogênea, necessitando questionar, ao modo de Charlot (2013), quais seriam as convicções religiosas e morais que realmente ganhariam espaço no trabalho das escolas. Considerando de onde se partiu a propositura da referida lei, não é muito difícil encontrar a resposta para essa questão.

⁷⁵ Formada por parlamentares ruralistas, evangélicos e defensores de propostas ligadas à segurança pública, a chamada bancada BBB – uma referência à “Boi (ruralistas), Bíblia (evangélicos) e Bala (segurança pública)”.

⁷⁶ <http://www.msn.com/pt-br/noticias/crise-politica/bancadas-da-bala-da-%C3%ADblia-e-do-boi-pressionam-temer/ar-BBsdIMV?li=AAggXC1&ocid=mailsignoutmd>. Acesso em 25/04/2016.

⁷⁷ <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em 05/09/2017.

Seguindo na defesa de seus pressupostos, a justificativa do referido projeto de lei deixa bem explícita a sua pretensão de calar a voz do professor no exercício de sua função.

5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa.

Esse projeto de lei não foi aprovado, por possuir erros básicos de princípios teóricos e metodológicos, ao impedir que os profissionais expressem os seus pontos de vista em relação a um determinado tema. Não há contradição em exigir que haja postura ética e respeitosa por todo e qualquer ponto de vista divergente e ao mesmo tempo assegurar o posicionamento político do professor, em qualquer assunto que seja. Essa é uma dinâmica importante nas salas de aula. Não se pode separar educação e política.

E aqui se evidencia, por um outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade. (SAVIANI, 1988, p. 95).

Não há dúvidas do quanto aos efeitos práticos nas decisões governamentais quando se tem parlamentares religiosos em um Estado que se pretenda laico, em qualquer esfera de governo. Enquanto o Ministério Público da Federal desenvolveu dois trabalhos significativos de defesa da laicidade, no ano de 2014⁷⁸, quando ainda estava em curso no Brasil um estado democrático de direito, na Bahia, um parlamentar evangélico conseguiu impor à Assembleia Legislativa do Estado da Bahia – ALBA, a colocação de um painel em homenagem à bíblia, em um verdadeiro acinte à laicidade.

⁷⁸ São dois volumes com o título “Em defesa da Laicidade”. O volume I apresenta os diversos processos movidos pelo MPF contra ações que aviltam a laicidade e o volume II apresenta uma coletânea de artigos refletindo, sobretudo, no campo jurídico a respeito das questões que envolvem a laicidade no Brasil. Disponíveis em: www.cnmp.mp.br/portal/images/.../MP_em_Defesa_do_Estado_Laico_Volume_1.pdf e <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/SETE%20TESES%20EQUIVOCADAS%20DESTACADO%20DO%20LIVRO.pdf>. Acesso em 03/04/2016.

Figura 09 – Pannel da bíblia, na Assembleia Legislativa do Estado da Bahia – ALBA



No argumento do parlamentar que conseguiu instalar o painel na ALBA, obviamente, não há nada que fira a Constituição na sua ação. Mas o pior de tudo, é ele entender que o painel possa representar a todas as crenças, afirmando que o seu Deus seria o mesmo de todos.

É um quadro com a Bíblia, com a palavra de Deus, a pomba que representa a paz e do outro lado a arca da aliança, que representa a presença de Deus onde ela estiver. Isso está incomodando satanistas. Porque o outro povo está tranquilo, porque o Deus que está ali é o Deus de todos. Aquele Deus representa o Deus que criou o céu, a terra, que deu sabedoria a todos.⁷⁹

Não é apenas esse episódio que demonstra que quanto o Estado brasileiro está frágil para fazer valer o princípio da laicidade, a cidade de Salvador é repleta de símbolos religiosos que foram postos em ambientes e espaços públicos com a utilização de recursos públicos. Como se não bastassem as bancadas evangélicas, há mais situações preocupantes no caminho do estado laico.

As comunidades/igrejas inclusivas têm se constituído como espaço de acolhimento e luta no campo dos direitos humanos LGBT. Ao contrário do discurso tradicional que excluía a dimensão política da ação religiosa, exemplo contrariado pela bancada evangélica no Congresso Brasileiro, essas comunidades/igrejas vêm se colocando ativamente nas arenas de lutas políticas para defender os direitos dos seus seguidores. (SANTOS, 2017, p. 37).

O que se vê emergindo, portanto é a defesa da incursão das outras representações religiosas na disputa política. No caso da citação, continua sendo cristã, mas de caráter inclusivo, as que não impõem restrições à participação do público LGBT

⁷⁹ <http://www.jmnoticia.com.br/2017/08/30/deputada-pede-retirada-da-imagem-da-biblia-da-alba-e-e-chamada-de-satanista/>. Acesso em 23/09/2017.

como membros. O espaço político é um dos campos mais disputado na atualidade pelas forças religiosas e isso aponta para um horizonte muito desanimador, onde as lutas por um estado mais inclusivo e imparcial caem por terra, porque os grupos estão mais preocupados em defender seus interesses particulares do que o espaço de todos, que é a vantagem de um estado que seja realmente laico.

É verdade também que a laicidade não se consolidou no Brasil, porque há um conjunto da sociedade que comunga com ideias de segregação e dominação religiosas. Não por acaso, o Brasil está em ano eleitoral e as pesquisas apontam um resultado bastante preocupante, onde certo candidato, que está entre os mais bem pontuados nas intenções de voto, se dizendo cristão, defende uma agenda de retrocessos alicerçada em princípios religiosos, a exemplo do não reconhecimento dos casais homoafetivos enquanto grupo familiar, da criminalização irrestrita do aborto e discriminação às mulheres no mercado de trabalho. Sem falar no racismo declarado, com ataque aberto ao sistema de cotas.

Nesse cenário de incertezas políticas, com tendência a predominância de grupos evangélicos e de cristãos de modo geral, assumindo as esferas legislativas e governamentais de poder, o maior desafio da laicidade será a resistência a um tempo presente no Brasil, com um possível futuro que poderá resgatar características medievais em se tratando de respeito à diversidade religiosa, acentuando o poder da igreja católica e das demais ramificações cristãs, assim como acirrando a luta das minorias religiosas também nesses espaços para disputas de narrativas e ações, fragilizando ainda mais um princípio que já se encontrava cambaleante, desde a sua instituição na Constituição Federal de 1891.

CAPÍTULO VI – Experiências em debate

Neste capítulo, o material básico a ser tratado é composto dos dados retirados dos 32 questionários aplicados e pelas 21 entrevistas coletadas no campo dos colaboradores discentes. Inicialmente, far-se-á uma abordagem mais estatística das características dos colaboradores pesquisados. Após sair dos dados mais gerais, entraremos no trabalho etnográfico mais evidente, apresentando as experiências religiosas dos colaboradores, relacionando ao panorama geral encontrado na UNEB.

Primeiramente, abordaremos a questão da experiência em seus fundamentos, tendo em Dewey (1975) e Freinet (1998) os principais referenciais para refletir sobre a relação entre a experiência e a educação, mas não só eles. Intencionando demonstrar a importância da experiência enquanto campo de compreensão que interfere nas posturas e escolhas dos sujeitos dentro da universidade.

É a partir das falas dos colaboradores discentes que se fará a triangulação dos dados, para que se possam compreender as visões discentes sobre a formação da UNEB pensando na diversidade religiosa e as sociabilidades existentes, permeadas por experiências religiosas, convergentes e divergentes, que coexistem no cotidiano da universidade e precisam aparecer.

6. O panorama dos colaboradores discentes da UNEB: uma análise dos dados gerais coletados.

É importante, antes de se falar mais especificamente das experiências religiosas expressas pelos estudantes, individualmente, que demonstram a construção de saberes afins, cabe apresentar alguns dados que definem um quadro geral de características coletivas, construído a partir dos colaboradores discentes, que já começa a contribuir para demonstrar um primeiro panorama religioso bastante diverso na UNEB. Um panorama que, quando confrontado com dados mais acurados, reforça o quanto se carece, na formação dos futuros docentes, de momentos específicos para discussão a respeito da diversidade religiosa.

Tabela 08 – Quadro de características gerais dos colaboradores discentes da UNEB, do curso de História, 2018

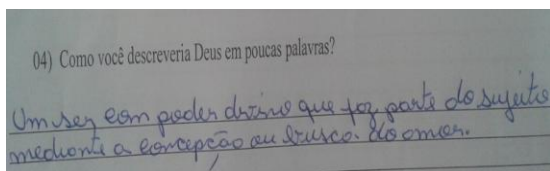
Gênero por autodeclaração	M	04	Idade	20	20	20	26	32	34	39	41	44
	F	05	Média de idade				30.6					
Semestre que está cursando	6º e 7º		Nível de escolarização que atua/atuou como docente				FUNDAMENTAL					
							MÉDIO					
Experiência docente	Nenhuma	05	Cor por autodeclaração				Preto		Pardo			
	Até 6 meses	01					06		01			
	Até 2 anos	01					Branco		Outro			
	Até 5 anos											
	Mais de 5 anos	02										
Diversidade religiosa	Sem religião	Candomblé	Pessoas que moram na mesma casa				Pai		03			
							Mãe		03			
							Tia		01			
	05	01					Padrasto		01			
							Irmãos		03			
	Católico						Companheira (o)		02			
	03						Outros		Só – 02			
Frequência com que vai ao templo religioso	Nunca	05	Avaliação da formação da UNEB considerando a diversidade (raça, gênero, religião, regionalismo, nacionalismo...)				Insuficiente		00			
	Semanal	02					Regular		03			
	Mensal	02					Boa		05			
	Esporádico	00					Ótima		01			

Note-se que a turma de História apresenta ser uma turma com média de idade de 30.6, portanto, nem jovem demais, nem com idade avançada. Há pouca experiência docente. A maioria é negra e ainda mora com a família primária. Apresenta também equilíbrio quantitativo de gênero.

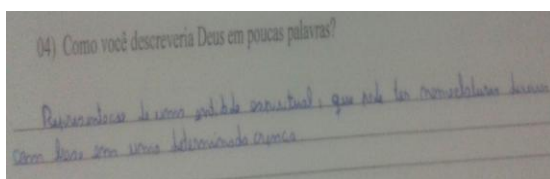
No que se refere ao aspecto religioso, a maioria se diz sem religião, cerca de 60% dos alunos, enquanto que há um candomblecista e três católicos declarados. Por esses dados, inicialmente, se verifica que a turma do curso de História apresenta um perfil heterogêneo em relação à diversidade religiosa, tendo uma maioria que, em tese, não seria implicada por influências religiosas.

Contudo, quando se começa a analisar como os alunos definem a Deus, percebe-se que a autodeclaração de sem religião não implica na construção de uma imagem mais radical da representação de Deus para pô-lo em dúvida, ou mesmo na ausência de reconhecimento dessa representação em cada um, mas sim como um ser presente e importante, visto que as visões dos que se declaram sem religião não se distanciam tanto das visões dos autodeclarados religiosos.

Interessou-se, nesse momento, apenas pelos que se declaram sem religião para refletir sobre a descrição de Deus, tendo em vista que os religiosos certamente apresentam uma descrição, sem qualquer surpresa, quanto o caráter superior de Deus e sua existência como algo definitivo e indiscutível para si.



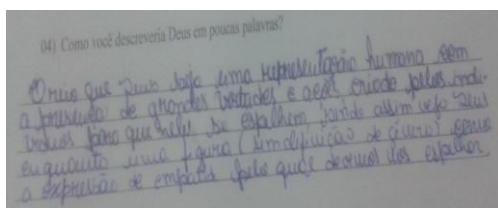
Um ser com poder divino que faz parte do sujeito mediante a concepção ou busca do amor (CD 01)



Representação de um sentido espiritual, que pode ter nomenclaturas diversas com base em uma determinada crença (CD 02)

No sentido religioso, vemos que praticamente a totalidade dos colaboradores valida mais o campo transcendental expresso por Hegel (1995), do que o ceticismo proposto por Nietzsche (2005) em relação a Deus.

Não que se estivesse esperando extremos, não se defende aqui esse lugar, mas que, se houvesse um extremo coletivo, estivesse, no curso de História, mais próximo da afirmação de que *“até hoje nenhuma religião, seja direta ou indiretamente, como dogma ou como alegoria, conteve uma só verdade”* (Nietzsche, 2005, p. 82), considerando o olhar um tanto cético, apropriadamente desconfiado, que normalmente se espera com que o historiador trate os fatos e as fontes, sobretudo as fontes religiosas. Houve apenas uma descrição mais fora da curva entre os sem religião do curso de História.



Creio que Deus seja uma representação humana com a presença de grandes virtudes e ações, criado pelos indivíduos para que nele se espelhem, sendo assim, vejo Deus enquanto uma figura (sem definição de gênero), como uma expressão de empatia pelo qual devemos nos espelhar (CD 03).

Esse cenário inicial representa, em um primeiro olhar, terreno fértil para a discussão sobre a diversidade religiosa, pois os sujeitos não religiosos se apresentam com abertura para discutir e compreender sem preconceitos o fato religioso. Obviamente, esse cenário de abertura tem a ver com as experiências religiosas dos

colaboradores, as quais serão tratadas mais adiante, em conjunto com as experiências dos colaboradores dos outros cursos pesquisados.

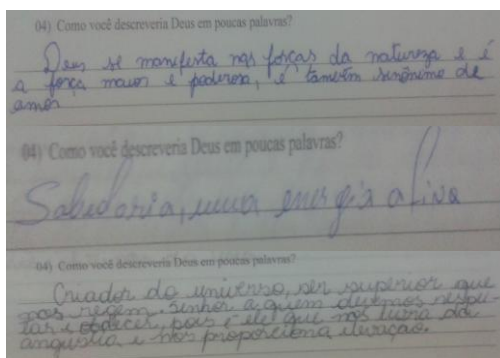
Observar-se-á agora os dados do curso de Letras.

Tabela 09 – Quadro de características gerais dos colaboradores discentes da UNEB, do curso de Letras, 2018

Gênero por autodeterminação	M	01	Idade	21	21	21	23	22	26	29
	F	07	36	Média de idade					21.5	
Semestre que está cursando 6º e 7º			Nível de escolarização que atua/atuou como docente				FUNDAMENTAL			
Experiência docente	Nenhuma	05	Cor por autodeterminação				Preto	Pardo		
	Até 6 meses	01					06	02		
	Até 2 anos	02								
Diversidade religiosa	Sem religião 03	Espírita 02	Pessoas que moram na mesma casa				Pai	03		
	Paganismo 01	Católico 02					Mãe	04		
							Padrasto	01		
							Irmãos	06		
							Enteado	01		
							Filhos			
							Companheira (o)	01		
Frequência com que vai ao templo religioso	Nunca	03	Avaliação da formação da UNEB considerando a diversidade (raça, gênero, religião, regionalismo, nacionalismo...)				Insuficiente	01		
	Semanal	02					Regular	02		
	Mensal	01					Boa	04		
	Esporádico	02					Ótima	01		

Constata-se que o curso de Letras possui a menor média de idade, 21.5, além do menor tempo de experiência docente, em comparação aos cursos de História e Pedagogia. Os alunos autodeclarados religiosos são a maioria, sendo um curso com presença quase exclusiva do público feminino. Em relação à diversidade religiosa, há três sem religião, dois espíritas, dois católicos e um adepto do paganismo. A totalidade ainda mora com a família primária.

Observando as descrições de Deus dos que se autodeclaram sem religião no curso de Letras, percebemos o mesmo traço que no curso de História, só que mais próximo ainda do pensamento religioso.



Deus se manifesta nas forças da natureza e é a força maior e poderosa, e também sinônimo de amor (CD 14).

Sabedoria, uma energia ativa (CD 15).

Criador do universo, ser superior que nos rege. Senhor a quem devemos repetir e obedecer, pois é ele que nos livra da angústia e nos proporciona elevação (CD 17).

Não há dúvidas de que não estar vinculado a uma religião, não significa ser ateu ou irreligioso, contudo, se esperaria que o discurso daqueles que se declaram sem religião fosse menos aderente do que aqueles que se declaram religiosos. Assim compreendemos que a autodeclaração não traduz por si só o posicionamento religioso dos sujeitos.

Por outro lado, é verdade que no curso de História há a tendência de se apresentar menos aderência ao discurso religioso do que nos cursos de Letras e Pedagogia. O que parece ser mesmo um reflexo dessa formação específica, já que, como veremos adiante consolidados, o aspecto da diversidade religiosa é muito parecido em todas as turmas.

Outro dado também que poderia falsear a compreensão, tanto no curso de História quanto no curso de Letras, é que os que se autodeclaram sem religião, declaram também que nunca vão a nenhum espaço de culto. Por essa conduta, se poderia também auferir que há uma baixa aderência ao discurso religioso dos declarados sem religião, quando a forma com que eles descrevem a Deus demonstra que não é bem assim.

Nesse sentido, reafirmamos os alcances e limites nas perspectivas de análise do material coletado, se houvesse em tela apenas os dados a respeito das escolhas religiosas e a frequência com que essas pessoas vão a algum templo de oração, fatalmente se inferiria uma interpretação que não se sustentaria numa mínima confrontação com a realidade. É nesse momento que os elementos adjacentes podem proporcionar recursos suficientes para se interpretar não apenas o “o que” mas também “o como” do discurso, à luz do que orienta Orlandi (2009).

Vejam os agora o quadro do curso de Pedagogia.

Tabela 10 – Quadro de características gerais dos colaboradores discentes da UNEB, do curso de Pedagogia, 2018

Sexo por autodeclaração	M	04	Idade	24	25	25	28	29	33	39	40	42
	F	11		46	54	57	57	60	61	Média		41.3
Semestre que está cursando	6º e 7º		Nível de escolarização que atua/atuou como docente					Fundamental				
Experiência docente	Nenhuma	06	Cor por autodeclaração	Preto 08				Pardo 05				
	Até 5 anos	04		Branco 02				Outros				
	Mais de 5 anos	05										
Diversidade religiosa	Sem religião	Umbanda 01	Pessoas que moram na mesma casa	Pai				03				
	Batista 05	Evangélico 02		Mãe				02				
				Filhos				08				
	Espírita 02	Adventista 01		Irmãos				01				
				Companheiro (a)				10				
	Católico 04			Enteado				01				
Frequência com que vai ao templo religioso	Nunca		Avaliação da formação da UNEB considerando a diversidade (raça, gênero, religião, regionalismo, nacionalismo,...)	Insuficiente				02				
	Semanal	12		Regular				10				
	Mensal	01		Boa				01				
	Esporádico	02		Ótima				02				

Nota-se que dentre os colaboradores a predominância de gênero é feminina. A média de idade é a maior em relação aos cursos de História e Letras, 41.3. O que justifica se ter a maioria morando com as famílias que constituíram, não mais com parentes ascendentes e consanguíneos. O tempo de experiência docente também é bem maior que nos outros dois cursos em análise.

Em se tratando da diversidade religiosa, o curso de Pedagogia não apresentou nenhum colaborador que se autodeclarasse sem religião. Assim, percebe-se que a alta aderência ao discurso religioso é unânime. Esse dado vai explicar, inclusive, a classificação feita por esses colaboradores a respeito da formação ofertada na UNEB para a diversidade. Os colaboradores do curso de Pedagogia são os que demonstram maior insatisfação neste quesito.

Seguindo ainda no viés estatístico, tabulamos a grelha de incidência dos discursos, aliando ao quadro da diversidade religiosa apresentada. Nesse quadro se considerou os aspectos prevalentes no conjunto dos discursos analisados em cada curso e individualmente. Portanto, colocaremos em números para cada parâmetro quantos de cada curso apresentam determinado funcionamento nos seus discursos.

Identificamos no quadro comparativo o quantitativo de sujeitos aderentes em cada grau e características do discurso por curso. A pretensão é dar um panorama inicial quantitativo, que se desdobra em uma interpretação qualitativa das características discursivas marcantes em cada curso e na relação entre eles. Depois dessas análises se porão as falas dos colaboradores em relevo, complementando o trabalho etnográfico.

Tabela – 11 de características discursivas dos colaboradores discentes da UNEB, 2018

Questões		Cursos			
Características discursivas	Grau e tipo de Incidência	História	Letras	Pedagogia	Totais
Aderência ao discurso religioso	Pequeno	-----	-----	-----	00
	Médio	03	-----	-----	03
	Alto	05	06	07	18
Funcionamento	Autoritário	03	01	04	08
	Polêmico	05	03	05	13
	Lúdico	-----	-----	-----	00
Enunciação	Aforizante	03	05	05	13
	Destacada	05	01	02	08
Esquecimento	Número um	-----	-----	-----	00
	Número dois	08	06	07	21
Pertencimento paradoxal	Constituinte	03	06	07	16
	Político	05	-----	-----	05

Os conceitos postos no quadro serão trabalhados juntamente com o tratamento das entrevistas dos colaboradores para que se possam fazer as devidas relações teóricas. Como já exposto no percurso metodológico, se está trabalhando nas entrevistas com os pressupostos da Análise de Discurso, fundamentados nos aportes básicos de Orlandi (1989; 2009) e Maingueneau (2015). Assim, far-se-á, a priori, uma descrição mais sumária do que se encontrou genericamente analisando as entrevistas.

Pelo que se pode notar, em linhas gerais, é que todos os alunos são aderentes ao discurso religioso, em todos os cursos pesquisados. Há semelhanças também no funcionamento dos discursos, com prevalência do tipo polêmico, em que há uma relação tensa, mas não impede a presença de outro discurso (ORLANDI, 2009; MAINGUENEAU, 2015), embora o discurso autoritário também tenha se feito presente expressivamente.

Na enunciação a prevalência é aforizante, principalmente nos cursos de Letras e Pedagogia, já que esses colaboradores não recorrem a fontes outras para validar o que defendem. Já os discentes do curso de História, são mais afeitos a evocar outras fontes para fundamentar seus argumentos, por isso uma maioria em que a enunciação é destacada.

O esquecimento de todos é do tipo dois, onde *“pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras, que só pode ser assim”* (ORLANDI, 2009, p. 35). Já a marca do pertencimento paradoxal, é o constituinte para todos os colaboradores discentes dos cursos de Letras e Pedagogia.

Já os colaboradores discentes de História, demonstram o tipo político, que se apoia *“nos discursos constituintes para fundamentar sua autoridade”* (MAINGUENEAU, 2015, p. 147). Os alunos do curso de História são mais cuidadosos ao emitir uma opinião, seguindo uma enunciação destacada, validam suas convicções partindo de discursos outros reconhecidos como válidos para o momento da enunciação.

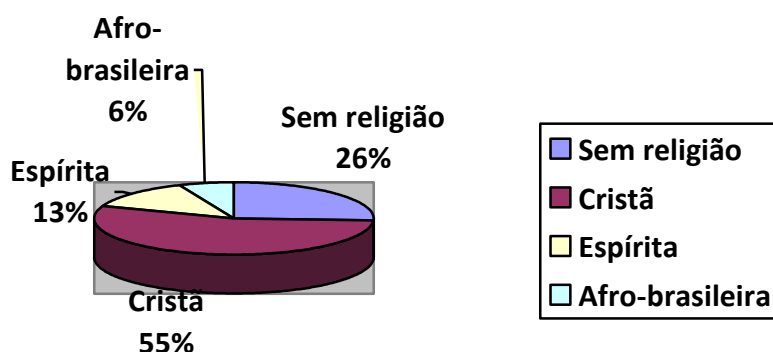
As características gerais dos discursos têm a ver com o quadro da diversidade religiosa dos colaboradores discentes.

Tabela 12 – Quadro da diversidade religiosa dos colaboradores discentes da UNEB, 2018

Cursos			Dados consolidados	
Hist.	Let.	Ped.		
Sem religião 05	Sem religião 03	Católico 04	Sem religião	08
		Batistas 05	Candomblé	01
Católico 03	Católico 02	Espírita 02	Católica	09
		Evangélico 02	Umbanda	01
			Batista	05
Candomblé 01	Paganismo 01	Adventista 01	Espírita	04
			Evangélica	02
			Adventista	01
	Espiritismo 02	Umbandista 01	Paganismo	01
			Total	32

Para um tratamento didático dos dados postos no quadro acima, separamos as expressões da diversidade religiosa em quatro classificações distintas: Sem religião, Cristãs, Espíritas e Afro-brasileiras. Abandonamos o Paganismo, por ser uma religião de difícil enquadramento e pouco difundida no Brasil. Além disso, mesmo sendo politeísta, guarda suas origens às raízes da fé cristã e não se quis correr o risco de fazer um enquadramento indevido. Assim, construiu-se o gráfico seguinte.

Gráfico 08 - Panorama da diversidade religiosa nos cursos de História, Letras e Pedagogia, UNEB, 2018



É evidente a maioria cristã na universidade, mesmo considerando que 87.5% dos colaboradores discentes são compostos por pretos e pardos. Fora disso, os sem religião apresenta um percentual maior que a soma das religiões Espírita e Afro-brasileira. A UNEB, a partir dessa amostra, confirma o Censo IBGE 2010, que aponta o crescimento de cristãos e dos sem religião, ratificando que a instituição comporta nela a representação religiosa da sociedade maior que a circunda.

6.1. A experiência enquanto componente da formação humana

Tentar encontrar uma definição absoluta para a experiência não é tarefa simples – nem possível –, porque ela se dá de maneiras diversas e a partir de elementos tanto naturais (físicos), como subjetivos e ao mesmo tempo interligando os dois. De início, admite-se que apenas possa se apresentar alguns elementos que baliza identificar a importância da experiência em todos os campos da vida humana.

Contudo, é imprescindível se compreender que cada evento no mundo produz um tipo de experiência diferente e diferentes experiências em cada sujeito que a ele tem contato, portanto, a definição de experiência pode escapar a cada evento novo que acontece no mundo.

Meu argumento tem sido que uma antropologia da experiência em certas formas recorrentes de experiência social – dramas sociais entre elas – fontes de formas de vida, incluindo o estágio de drama. Porém ritual e a sua descendência, notadamente na performance das artes, deriva da subjetividade, liminar, reflexiva, exploratória do coração dos dramas sociais, onde as estruturas do grupo experiência (*Erlebnis*) são replicadas, desmembradas, reconstruídas, revalorizada, e mutiladas ou vocalizadas seus sentidos – mesmo quando aquilo resulta frequentemente em declínio das culturas, “o significado é que não há significado” (TURNER, 1986, p.43. Traduzido pelo autor).

Desse modo, não há pretensão aqui de encontrar qualquer significado novo para o que seja a experiência, reconhecendo que essa tarefa é tanto inatingível, pela dinâmica de significados que o termo possui, quanto inoportuna para o que se pretende nesta tese. Trabalhar-se-á a partir de fundamentos mais empiristas sobre a experiência, dialogando em maior profundidade com os pensamentos de Dewey (1978) e Freinet (1998), contribuindo com outras vozes, na pretensão de apresentar uma compreensão mais ampliada possível desse fenômeno, firmando a sua importância nas ações e escolhas dos seres humanos.

Fazer uso do empirismo⁸⁰, para incluir a perspectiva religiosa, pode parecer a alguns um contraditório, mas não o é, se forem considerados os métodos com que o homem religioso alcança o transcendente em seus cultos ou momentos individuais, quer seja a partir da prostração diante de símbolos, entoação cânticos, compartilhamento de palavras ou uso delas individualmente em rezas e orações, livros sagrados, mais primitivamente, no contato e contemplação dos fenômenos da natureza.

Esses processos, estabelecidos para a promoção de uma experiência transcendente com Deus, ou mesmo para alcançar um milagre qualquer, devem passar, necessariamente, pelo corpo ou por outra forma de percepção a partir dos sentidos. Dessas constatações chegar-se-á à inevitável conclusão de que nada ocorre, mesmo em se tratando da experiência religiosa, desconectado do mundo empírico.

⁸⁰ Doutrina segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência, limitando-se ao que pode ser captado do mundo externo, pelos sentidos, ou do mundo subjetivo, pela introspecção, sendo ger. descartadas as verdades reveladas e transcendentais do misticismo, ou apriorísticas e inatas do racionalismo.

A música, o canto e a dança apelam para as emoções. Na maioria das religiões, as pessoas extravasam a tristeza ou a alegria pela música instrumental e pelo canto; em algumas, também pela dança, que é um meio bastante antigo de expressão religiosa (GAARDER, 2005, p. 37).

Para Dewey, a experiência é dividida em três tipos fundamentais, os quais se procurará dialogar com eles, um a um, por uma questão de organização do pensamento e inclusão de fundamentos complementares.

I. O primeiro tipo é o das experiências que nós apenas temos. Não só não chegamos a conhecer o seu objeto, como, às vezes, nem sequer sabemos que as temos. O fato de que elas existem é demonstração de que a experiência é um fenômeno do mundo orgânico e não qualquer coisa que somente o homem possua, como instrumento para a sua tentativa de conhecer o universo. A criança que, ao nascer, começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, está tendo experiências, muito antes de saber que as tem e muito antes de vir a saber o que elas são (DEWEY, 1978, p. 14-15).

Para Freinet (1998), esse tipo de experiência é uma das fases do desenvolvimento psicológico humano, a do “*tateamento*”, onde o sujeito vai conhecendo o mundo a partir do contato direto do seu corpo com tudo que há em volta no mundo. Transpondo também para o campo subjetivo, o “*tateamento*” é o esforço para apreender o novo, por isso enquanto não se tem o conhecimento consolidado, é necessário “*tatear*” para consolidá-lo.

Há uma relação entre as experimentações concretas nas fases iniciais da vida e o desenvolvimento das experiências mais sofisticadas. Freinet aponta que o abandono desse “*tateamento*”, que seria a vivência particular e intransferível na relação com o mundo, não é favorável à constituição de experiências mais significativas.

Isso ocorre em relação ao homem que imagina poder apreender o mundo a partir das experiências acumuladas de seus antecessores. Esse procedimento é reflexo da “*economia no esforço das experiências tateadas*” (FREINET, 1998, p. 326), própria das ideias científicas da modernidade que imaginam a construção do conhecimento a partir do distanciamento entre sujeito e objeto, ao mesmo tempo em que se desenvolve enquanto pensamento utilitarista.

Freinet não abomina a economia das experiências tateadas, ele admite que “*a ferramenta, instrumento específico do progresso e da civilização, só tem como função, como vimos, acelerar a experiência tateada para o êxito mais rápido na adaptação dos*

atos essenciais da vida” (FREINET, 1998, pp. 326-327). Ou seja, não se devem desprezar as experiências acumuladas por terceiros, mas elas sempre serão as experiências acumuladas por terceiros.

Por isso ele complementa alertando que “*há, porém, uma tentação evidente: a de que o indivíduo seja impelido a partir, pura e simplesmente, da experiência alheia, que considera segura e definitiva*” (FREINET, 1998, p. 327). Disso, concluem-se duas possíveis afirmações: a primeira é que cada um precisa viver suas próprias experiências e, a segunda, que cada um só consegue expressar com mais propriedade aquilo que é fruto da sua própria experiência.

Segundo Dewey, tem-se o segundo tipo da experiência:

II. O segundo tipo de constitui das experiências que, sendo *refletidas*, chegam a *conhecimento*, à *apresentação consciente*. Por elas, a natureza ascende a um novo nível, a que a leva o aparecimento da inteligência: ganha processos de análise, indagação de si mesma. Para o “*empirista naturalista*”, essa elevação de nível não abre nenhum abismo intransponível entre realidade e o conhecimento, o homem e a natureza, o espírito e a matéria (DEWEY, 1978, p. 15).

A experiência, além de ser intransferível, vai se acumulando na medida em que se começa a ter consciência dela, entendimento de que o que se está vivendo faz parte de um conjunto de vivências passível de compreensão pelo homem.

A elevação do nível da experiência dá porque “*a criança tem, justamente, necessidade de um máximo de ferramentas semelhantes que são prolongamentos de suas mãos, instrumentos de sua permanente experiência*” (FREINET, 1998, p. 346-347). Os indivíduos, quanto mais experimentam o mundo, e isso tem a ver também com o desenvolvimento etário, vão construindo ferramentas de compreensão do mundo e com elas conseguem dar significações sobre aquilo que vivem cada vez de forma mais rápida e assertiva.

O risco quando a experiência chega a esse nível é, justamente, que o homem tenta desvincular-se da natureza e produz a dicotomia entre o que se vive e sente e a compreensão daquilo que se vive e sente no mundo real. O racionalismo exacerbado o impede de perceber que há mais perguntas a serem respondidas do que o conjunto de respostas que ele possui e imagina ser o suficiente para sua vida. Tornam-se arrogantes ao desprezar as formas mais simples de se chegar ao conhecimento.

Mas os filósofos, que subiram a um segundo andar! Ei-los perfeitamente isolados e cortados da desordem ambiente! Para atingi-los, há que ser iniciado em seus segredos, compreender-lhes a língua toda entremeada de palavras bárbaras, sobrecarregada de baldes cada vez menores e mais numerosos, que não se encontram sequer num dicionário. E umas sumidades raciocinam sobre esses baldes, sem sequer pensar que foram enchidos num rio qualquer (FREINET, 1998, p. 347-348).

Esses baldes, fragmentos de conhecimento, que são usados para minimizar as experiências mais elementares, não passam de ferramentas sofisticadas para esconder a precariedade das experiências que seus detentores possuem. Vias de regra, essas ferramentas são encontradas mais facilmente nas universidades, onde se imagina estar o conhecimento mais elevado sobre o mundo.

O homem profano, o ateu, em que pese o seu grande apreço pelo mundo real, tende a tratar o homem religioso, paradoxalmente, como um ser intelectualmente inferior, por conseguir, a partir do mundo real, chegar onde ele não consegue compreender, porque lhes faltam experiência e humildade suficientes, para aceitar que a experiência do homem religioso, no caminho para alcançar o transcendente, passa pela mesma fonte de conhecimento que o ateu arrogante utiliza para chegar às suas conclusões racionalistas.

Quanto a eles, têm realmente a impressão de estar a meio caminho do céu, e compreende-se que disso tirem a vaidosa presunção de crer-se às vezes mais perto de Deus. Então lá com seus baldes. O que descobrem, o que a experimentam, o que formulam só vale na área escolástica de seus baldes. Se os trazemos de volta à beira do rio, ficam perdidos... É, naturalmente, culpa do rio! (FREINET, 1998, p. 348).

É certo que a arrogância também se estabelece naqueles que também, equivocadamente, desconsidera o saber científico. Não conseguem sair do terceiro tipo de experiência apontado por Dewey.

III. O terceiro tipo de experiência é o desses vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e adivinha. Objetivamente, essas intimações incertas da realidade ao seu espírito parecem provir, ou de falhas nas suas experiências, ou da existência de alguma coisa que aflora, mas está para além de sua experiência (DEWEY, 1978, p. 15).

Para Dewey, o pensamento do homem religioso é um exemplo do que seria uma “falha” na experiência, algo no percurso da vida que impediu o sujeito de alcançar o segundo tipo de experiência, o racional. A solução seria proporcionar a esse indivíduo outras experiências, por isso a grande importância dada por ele à educação, que o fizesse transpor o tipo três da experiência. A pretensão seria de que, através da educação, toda a experiência se transforme em um objeto perfeitamente racional.

Não chegando à reflexão consciente, não nos fornece nenhum instrumento para nos assenhorearmos melhor das realidades que nos circundam. Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com o elemento da percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-las, em novos casos, ou para dirigir novas experiências (DEWEY, 1978, p. 16).

Entretanto, o terceiro tipo de experiência não pode ser desprezado ou minimizado, uma vez que ele também constitui o universo humano. As idiosincrasias são inerentes à condição humana e seria um tanto impossível imaginar que se conseguisse eliminá-las promovendo ações externas ao sujeito. Obviamente, o mais interessante seria a possibilidade de se ter equilibrados e presentes, sem algum conflito insuportável, os três tipos de experiência.

Falar das experiências é trazer à tona a produção de sentidos que elas fornecem para cada sujeito, de maneiras diversas. O sentido que damos a nossa vida não se origina em nós, mas nas nossas experiências. Não é possível, apenas por desejo, que se mudem os sentidos construídos ao longo da vida dos sujeitos. Seria necessário que o próprio sujeito passasse a compreender o sentido de algo partindo de suas experiências. Esses sentidos acabam por direcionar os seus atos diante das diversas situações do cotidiano.

O que “faz sentido”, então, não é aquilo que se põe em acordo ou desacordo com relação a uma regra, um código ou qualquer referência “objetiva” que lhe seja anterior e exterior, mas é o próprio movimento que reúne e dispersa o conjunto dos signos disponíveis; é o próprio gesto que perfaz esse movimento e restitui um “mundo” a partir de traços extraídos de algo já constituído como um quadro de referência que funciona, ao mesmo tempo, como modelo e matriz de significação (VALVERDE, 1995, pp. 188-189).

É, portanto, muito difícil que um sujeito abandone o seu quadro de referência que lhe faz perceber um sentido no mundo, uma razão, uma possibilidade que lhe pareça

perfeitamente segura, por algum tipo de procedimento educativo, ou imposição legal que não tenha a mesma força de mobilização interna que há em tudo que o sujeito já vivenciou e sedimentou durante a sua vida.

Isso significa que é necessário um movimento pessoal de mudança para compreender o mundo enquanto possibilidades que não se excluem, mas isso só ocorrerá se essa mudança fizer sentido para aquele que necessita mudar. A mudança ocorre sempre a partir de mobilizações internas e voluntárias.

“O sentido está, pois, sempre numa **relação** intrínseca com o próprio sentido – o que sugere que a compreensão mesma não pode ser concebida seriamente como fruto de uma “relação” entre termos anteriores e exteriores um ao outro” (VALVERDE, 1995, p. 186).

Se *“todo interesse humano pela educação e pela escola é, fundamentalmente, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela”* (DEWEY, 1978, p.32), é extremamente proveitoso que se possa retirar o preconceito sobre qualquer das interpretações de mundo existente, pois elas fazem parte de um mesmo mundo.

Essa unidade cósmica, cuja noção luminosa é possuída pelos grandes intuitivos, nós a adquiriremos do mesmo modo através da experiência. As diversas técnicas escolásticas falam cada qual sua língua mais ou menos bárbara; orgulham-se de ter cada qual seu balde de água. Buscamos, por nossa vez, uma língua comum, um raio X que, mais além do invólucro dos baldes, descubra a identidade original do conteúdo. Teremos assim, na mão, a chave simples e eficaz de todas as ciências (FREINET, 1998, pp. 358-359).

Com essa perspectiva, tratar de experiências religiosas e não apenas de religião, é reconhecer todas as relações com o mundo enquanto constitutivas de um mesmo homem. Dito de outra forma, tanto a experiência do homem profano quanto a do homem religioso interessa, porquanto se esteja tratando na perspectiva da diversidade religiosa, incluindo religiosos e não religiosos na discussão.

Falar de religião e não de experiências religiosas seria reduzir a discussão apenas ao sagrado, quando se pretende lançar olhar também sobre o homem profano. O ateu, por exemplo, tem uma experiência religiosa na relação de negação da religião, mas não deixa de ser uma experiência no campo religioso.

Como se pode constatar, as experiências interferem no modo como os sujeitos se relacionam com as práticas educativas. Obviamente, as experiências de um homem

religioso vão dar a ele atributos diferenciados, visões e posturas peculiares, diante de situações em que essas experiências emirjam nos espaços nos quais ele convive.

Por esse motivo que se apresentou as diversas visões sobre experiências de um modo geral, demonstrando as relações com os sentidos de mundo que elas assumem, tanto para o homem profano, quanto para o homem religioso, sobretudo, enquanto construtoras de saberes e intrínsecas aos processos formativos, que são, em suas consequências, representações da educação, nas suas mais variadas formas, a qual cada sujeito é passível durante toda a sua vida.

6.2. As experiências religiosas trazidas para a UNEB nas revelações dos discentes

Trataremos aqui das informações obtidas a partir das questões 01, 02 e 04 do roteiro de entrevista. A questão 01 solicitava que o colaborador relatasse sobre as práticas religiosas que lembravam ocorrer na sua família; a questão 02 perguntava sobre algum momento de desconforto vivido na infância ou adolescência que tivesse a ver com a questão religiosa e a questão 04, procurou saber se já haviam vivido alguma situação enquanto docente que estivesse perceptível que tinha a ver com a questão da religiosidade.

Esse bloco de questões faz emergir, justamente, as experiências vividas pelos colaboradores, seus pontos de vista desenvolvidos a respeito da religião, a importância da família na constituição de sua visão no campo religioso e onde se situam as suas percepções na vida adulta diante das situações em que emergem o fato religioso e eles são chamados a recorrerem às experiências religiosas que os constituíram ao longo da vida.

Como todo trabalho etnográfico, precisou-se lidar com as dificuldades no percurso da pesquisa e conseguir que os colaboradores falassem de si não foi uma tarefa das mais simples, não só pelo exercício daquele que concede a entrevista de se expor diante de um desconhecido, esse foi um trabalho à parte, de tentar retirar o máximo das histórias de vida, entendendo que, mesmo com todo esforço, *“o autor nos conta apenas uma parte de sua história, que ele escolhe os fatos, que negligencia aquilo que lhe parece menor ou desagradável”* (MACEDO, 2004, p. 175), cabendo articular com

outras fontes e aportes teóricos para fazer aparecer o que muitas vezes está opaco no que foi revelado.

Entretanto, uma das tarefas mais sofridas para o pesquisador foi o trabalho anterior de convencimento, muito árduo, em que, com alguns dos colaboradores, foi preciso marcar mais de três vezes até que se conseguisse a disponibilidade para a concessão das entrevistas. Precisou-se fazer mobilização por contatos via WhatsApp, por e-mail, telefônico, apoio dos departamentos de curso e até dos colaboradores discentes já entrevistados para conseguir contatar com a maioria dos outros colaboradores.

Esse fato, principalmente em relação aos que demonstraram resistência ou desinteresse em colaborar, exigiu um tanto mais de habilidade para conduzir essas entrevistas, já que estavam sendo concedidas mais por compromisso ético do que por um desejo pessoal. Pelo menos quatro dos colaboradores solicitados não concederam as entrevistas por inúmeras incompatibilidades de agendas, que dava para perceber que tinha a ver mais com questões de desinteresse do que de disponibilidade.

“*Organizar o campo (entrevistado x entrevistador)*” (ORNELLAS, 2011), torna-se mais difícil quando a disponibilidade interna é muito baixa, sobretudo, porque os colaboradores teriam que emergirem as suas histórias de vida. Estar diante de um desconhecido, sem grande vontade e tendo que falar de si é mesmo um grande desafio tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador.

Sabia-se das questões que estavam envolvidas, e que elas mexiam com experiências das mais significativas para os colaboradores. Então, extrair o máximo de alguém em condições adversas, requereu que se fizesse um tipo de acolhimento preliminar, uma conversa mais ao largo onde se pudesse produzir alguma empatia antes de iniciar a entrevista propriamente dita, colocando-se não só em uma condição de não só enquanto “*pareados*” (ORNELLAS, 2011) na conversa preliminar, mas interessado em aprender e acolher sobre o que o outro tinha para dizer daquilo que lhe interessava dizer, para além do interesse objetivo da pesquisa.

Não podemos omitir que, numa entrevista, a história de vida do entrevistando é revelada para o entrevistador; é nesse momento que a entrevista traz um misto de prazer e desprazer: quando o entrevistado fala, também faz catarse⁸¹ e, quando fala da sua dor, faz sofrimento (ORNELLAS, 2011, p. 40)

⁸¹ Palavra grega utilizada por Aristóteles para designar o processo de purgação ou eliminação das paixões que se produzem no espetáculo quando, no teatro, ele assiste à representação de uma tragédia. O termo foi

A questão também de a UNEB não ter espaço apropriado disponível para realizar as entrevistas sem interferências externas, ao tempo que se necessitava, também foi um complicador para a maioria das entrevistas, que teve de ser realizada ao ar livre dentro da UNEB. Quanto a isso não se pode responsabilizar a instituição, não só pelo número significativo de entrevistas, mas também pela imprevisibilidade se elas iam mesmo acontecer no dia e hora marcados para tanto, em meio a tantos marcar e remarcar de entrevistas.

Seria querer demais que a UNEB concedesse ao pesquisador um espaço exclusivo para a realização das entrevistas ao tempo e a hora que se precisasse. O fato é que, conforme já previsto por Macedo (2004), foram justamente os fatores não oficiais que assumiram grande importância no processo dessa tese. Vencido esse obstáculo, realizamos a primeira entrevista no segundo semestre de 2017 e a última já em novembro do mesmo ano.

Para procurar preservar ao máximo as identidades dos colaboradores, não tratou-se das entrevistas na ordem em que elas foram realizadas, fez-se a descrição das experiências religiosas, tomando como metodologia o trato delas por curso. Isso também serve para compreender, didaticamente, as experiências e saberes discentes em cada curso e como eles dialogam com cada formação específica e com as práticas educativas na UNEB.

Assim, apresentaremos em sequência os resultados obtidos com os colaboradores do curso de História, depois de Letras e, em seguida, de Pedagogia, tomando a ordem estabelecida pela identificação posta no percurso metodológico. Portanto, ao nos referirmos à entrevista do colaborador CDH 01, não quer dizer que esta tenha sido, necessariamente, a primeira entrevista realizada dentre as 21, e assim ocorrerá sucessivamente.

Logicamente, daremos mais atenção às falas que contribuíram mais incisivamente para que se pudesse consubstanciar o que se propôs nesta tese, enquanto objeto de estudo: a relação dessas experiências religiosas com práticas educativas na UNEB e qual (ais) tipo (s) de sociabilidade (s) é/são possível (eis) ser (em) identificada (s) no cotidiano da instituição.

reformulado por Freud e Breuer que, nos estudos sobre a histeria chamam de método catártico o procedimento terapêutico pelo qual um sujeito consegue eliminar seus afetos patogênicos e então ab-reagi-los, revivendo os acontecimentos traumáticos a que eles estão ligados. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 107) (Apud ORNELLAS, 2011, p.40).

Para rememorar, solicitamos que os colaboradores, para apresentar suas experiências religiosas, falassem sobre o que lembravam a respeito das práticas religiosas dentro da sua família, se lembravam de algum desconforto relacionado a questão religiosa e, quando havia alguma experiência docente, relatar se já havia presenciado alguma situação na escola em que trabalhou ou trabalha que tivesse a ver com a questão religiosa.

Lembra-se também que os recortes utilizados são fruto de uma “codificação” (MACEDO, 2004) de todo o material coletado, uma vez que seria cansativo, inclusive para a leitura trazer os diálogos na sua íntegra, selecionamos as unidades de significação que atendiam à expectativa de responder às questões postas em discussão.

6.2.1. As experiências religiosas nas revelações dos discentes do curso de História

Iniciemos, então, com o Colaborador Discente de História 01 – CDH 01. Essa colaboradora, mulher, negra, jovem, na faixa dos 20 anos de idade. Colocou-se disponível desde o início da pesquisa, quando fui apresentado pelo regente da turma aos alunos, após um processo de consulta sobre se seria pertinente ou não que pudessemos realizar a pesquisa e participar das atividades dentro da sala de aula. Declara-se sem religião.

Houve pelo menos dois desencontros de horários para que pudessemos marcar a entrevista, a turma estava em momentos de avaliações de semestre e todos estavam preocupados com o rendimento acadêmico. Quando conseguimos acertar, precisamos recorrer a uma sala do curso de medicina que estava desocupada no momento, mas na tensão de se chegassem os alunos da turma teríamos que interromper as gravações.

Segundo ela, não havia práticas religiosas que ele pudesse identificar dentro da sua família, na sua infância, entretanto, lembra-se de um momento de desconforto em relação à sua avó.

Minha avó era da Igreja Universal, então ela queria que todos da minha família fossem, então ela obrigava a gente a ir com ela no culto de domingo, que a gente era “de menor”, então a gente era obrigado a ir (Entrevista CDH 01, UNEB, 2017).

Quanto a ter presenciado alguma situação durante sua atuação docente, relata que:

Na escola que eu ensinava uma menina estava de torço e as vestimentas de Candomblé, então a escola disse que ela não estava no padrão (...) Ela teve que ir pra lá, explicar porque ela não podia tirar o torço. A escola deixou ela entrar, tal, chamou a família dela pra conversar, teve um período também que a escola estava em período de prova e trabalho, ela ia perder (Entrevista CDH 01, UNEB, 2017).

Essa situação lhe causou desconforto, relatando isso como um tom de indignação pela grande inabilidade da escola em tratar com a questão da religiosidade.

Esses relatos expõem duas questões em relação às experiências religiosas da colaboradora: uma é que, de alguma forma, havia uma prática religiosa na sua família, mas que essa prática lhe era incômoda por não ser, talvez, prazerosa, já que ia por obrigação e a outra questão é que a sua lembrança trazendo com indignação uma situação envolvendo a religião do Candomblé demonstra respeito por esse campo da religiosidade.

O CDH 02, é uma mulher, negra, jovem, também na faixa etária dos 20 anos, declara-se sem religião. Foi de grande valia no contato com alguns colaboradores do curso, fazendo pontes importantes. Foi também uma entusiasta desde o momento em que passamos os questionários na turma, a sua aproximação com o CDH 01, fez com que também se tivesse que marcar algumas vezes a entrevista, para coincidir de realizarmos a entrevista no mesmo dia.

Teve-se que tomar o cuidado de solicitar que o CDH 01 não estivesse durante a entrevista do CDH 02 e vice versa para que as respostas não fossem, de alguma forma, contaminadas, que acontecesse de se ter respostas prontas para as questões que eram as mesmas. Essa colaboradora chamou a atenção pelo seu jeito bastante imponente de se colocar, como se precisasse demonstrar segurança em suas colocações. Ficando mais justificado mais adiante o seu modo de se posicionar quando revelado a sua militância no campo feminista.

Em relação às práticas religiosas de infância, relatou que:

Minha mãe e meu pai frequentavam a Igreja Batista, o restante da minha família é da Igreja Católica. Algumas vezes meu pai lia a bíblia em casa, mas era uma coisa mais dele, não havia obrigação da família. Meus pais diziam: se você quiser ir para o culto você vai, se não quiser também não vai (Entrevista, CDH 02, UNEB, 2017).

Não relata ter sentido nenhum desconforto por conta da questão religiosa. Entretanto quando relata a sua vivência enquanto docente, percebe-se que a sua militância vai para além das questões feministas.

Eu percebi, mas de uma maneira indireta. Os meninos estavam brincando na sala e aí eles falaram o termo macumba como se fosse algo negativo. Ah, vou fazer uma macumba para não sei quem. No espaço não gerou desconforto, muito pelo contrário, foi motivo de piada de riso, mas por trás você percebe que tem algo errado naquela fala, tem algo desrespeitoso naquela fala, porque se tivesse alguém que professasse uma religião de matriz africana não se sentiria bem com aquela brincadeira. Eles encararam como motivo de risos, mas eu entendi que havia alguma coisa errada (Entrevista CDH 02, UNEB, 2017).

O CDH 02, igual ao CDH 01, demonstra uma atenção mais acurada a situação de discriminação da religião do Candomblé.

O CDH 03 é homem, negro, pertencente ao Candomblé, acima dos 30 anos de idade, também se mostrou interessado em participar da pesquisa e, assim como os CDH 01 e CDH 02, ajudou no contato com os demais colaboradores do curso de História. Foi uma entrevista bastante tranquila. A sua disponibilidade para expressar sobre suas experiências religiosas enriqueceu o trabalho no sentido de se verificar a importância da família na determinação das escolhas dos seus membros.

As suas lembranças são postas da seguinte forma:

Minha mãe. Minha família sempre está comungando com um pé no catolicismo e outro pé na religião de matriz africana. E foi justamente na condição de candomblecista que eu tive a minha primeira experiência, isso nos idos dos meus 08 a 12 anos. Ela (mãe) me levou num centro, lá mesmo no bairro, foi uma coisa rápida. No que concerne a religião de matriz africana tinha o oferecimento do caruru de São Cosme e São Damião. Ela fazia questão que fôssemos assistir uma missa, mas era uma coisa muito rara. Ela ia consultar a Umbanda e não ao padre. Quando eu completei 21 anos ela me levou a uma casa e me deixou e saiu. Ela hoje professa em termos, ela não frequenta, se for ao culto vai mais a uma missa. Como uma boa baiana ela faz um sincretismo e vai a sessões espíritas e se faz participar com todos os ditames da doutrina espírita e se sente bem. Participante mesmo na família só tem eu e minha tia. Eu sou feito no sentido conceitual. Eu frequento uma vertente que o meu sacerdote não comunga essas práticas de feitura. Não trabalha com a questão de recolher, tatuar, raspagem. Tem os ritos de passagem próprios que ele assume nessa seara (Entrevista CDH 03, UNEB, 2017).

Relata não ter sentido nenhum tipo de desconforto na infância ou adolescência por sua opção religiosa. Expõe, por outro lado, o seu desconforto quanto a ter presenciado uma situação em que a questão religiosa estava envolvida.

Vou voltar um pouco antes do meu ingresso na faculdade. Minha profissão é vigilante e trabalhei em várias escolas públicas no Subúrbio de Salvador. Enquanto vigilante, tenho uma visão, enquanto professor tem outra visão. Já via várias cenas, não como docente, mas como vigilante, que a meu ver é um ponto na curva que vai se encontrar na mesma visão. Eu via a repressão eu via as pessoas na contramão, no desrespeito aquela pessoa que usa seu fio de conta, que chega na escola toda de branco, as pessoas meio que se afastava daquela aluna, que chegava com seus dogmas com a sua religiosidade estampada no corpo. Aquela coisa de ter a sua religiosidade para todo mundo ver. Eu que era da religião achava fantástico, mas os outros achavam uma coisa diabólica. Enquanto docente não consegui visualizar. Na escola que eu lecionei não tive essa experiência, a começar pelo diretor da escola que é membro de religião de matriz africana, então você vai dentro do aspecto físico da escola figuras na parede que vai lhe remeter a questões de matriz africana, a imagem de Ogum, a imagem de Iansã pintada no muro... Eu via certa tolerância não por causa de um aluno para o outro. A tolerância se dava em relação à autoridade do diretor, que e possa ser que se levasse alguma queixa poderia ser punido (Entrevista CDH 03, UNEB, 2017).

O seu depoimento demonstra o seu engajamento dentro de sua religiosidade e apresenta também uma realidade pouco evidenciada nos ambientes das escolas públicas, que é a promoção pela gestão de elementos religiosos de matriz africana.

O CDH 04 é uma mulher, negra, acima dos 30 anos de idade. Deu uma contribuição importante para a pesquisa. No momento se declara sem religião, apesar de ter tido na infância um convívio bem intenso com práticas religiosas.

Minha mãe frequentava a igreja universal. Logo que eu nasci fui, aos seis meses apresentada na igreja e fiquei até os 13 anos, fui obreira mirim, fui tia da escolinha. Na nossa casa tinha essa relação de ir à igreja aos domingos, na quarta feira, tinha a leitura da bíblia... (Entrevista CDH 04, UNEB, 2017).

As situações de desconforto relatadas por essa colaboradora justificam a sua posição no momento atual, embora na sequência do seu discurso se perceba que não se constituiu uma aversão à religião como um, mas especialmente à religião cristã, em especial a evangélica.

A partir dos 13, 14 anos, tinha fofoca dentro da igreja, eu querer sair para os lugares e não podia, aí eu comecei a me afastar, coisa da idade mesmo. Depois de um tempo eu comecei a pensar no assunto. Tinha relatos de uma pessoa que vendeu a casa deu na igreja e ficou sem ter onde morar, ela acreditava que ia ser recompensada e tal. Eu quando tinha 13 anos eu fiz a fogueira santa. Minha mãe fez uns bolinhos e sai pra vender na rua, consegui acumular uns trezentos reais e dei todo na igreja. Eu não acredito nesse Deus. Eu não acredito em um pai que, por exemplo, eu tenho um filho, ele não fez o que eu quero e vou jogar esse filho no fogo para queimar eternamente. Houve uma desilusão ela doutrina. Ela acredita, mas se afastou muito. Ela fala assim, eu gosto da Igreja Universal porque tem um louvor diferente. A gente conversa muito. Por exemplo, um dia desses, ela chegou em casa falando, ficou assustada com o que ela viu na Igreja, porque o pastor na Catedral falou você que dar tudo que tem em mãos e ela ficou pensando, se eu der tudo como é que eu volto pra casa, como é que eu ia trabalhar? A Igreja virou um verdadeiro comércio. Sendo que... Eu acho Jesus massa, pelas histórias que têm na bíblia, ele era o cara, ele chegou no templo derrubando tudo e falando que não queria que aquilo fosse um comércio e hoje as igrejas são um comércio. Eu vivi algumas, mas a que eu recordo e fico muito chateada é que eu odeio que você julgue o outro. A Igreja Universal que eu frequentei muitos anos, tem uma mania de que só o deles está certo, e aí eles falavam mesmo, tipo ah, macumba não presta é do diabo, porque os orixás são do diabo, de forma bem ríspida mesmo. Eu acho isso um absurdo! Depois de um tempo comecei ter mais leituras e tal. Você não precisa aceitar, mas tem que respeitar todas as religiões. Em um mundo que se tem tantos deuses não é possível que só o deles esteja certo e todos os outros estão errados. Esse tipo de fala que os pastores da universal tem e não só na universal são todos os pastores me chateia muito. Sou casada, meu marido é evangélico então tem a cobrança de ir na igreja alguma vez na vida e eu resolvi ir na igreja dele. Aí a mulher começou a pregar e falou dando testemunho da vida dela: eu era uma moça muito nova, magrinha e encontrei Dulce, eu falei pra ela que se ela não entregasse a vida dela a Jesus nada disso adiantaria. Eu me toquei que era irmã Dulce. Depois desse dia eu nunca mais fui em uma igreja e desisti de acreditar nesse Deus (Entrevista CDH 04, UNEB, 2017).

A colaboradora declarou ter se sentido muito bem por expressar suas inquietações, como se numa catarse. Não se lembra de ter visto alguma situação, enquanto docente, relacionada à religiosidade, mas lembrou de um relato de sua colega que lhe deixou incomodada.

Segundo ela, a colega disse que fez uma intervenção contra a intolerância religiosa direcionada ao Candomblé, em uma situação em que os alunos da sua turma fizeram uma piada de mau gosto envolvendo essa religião. A sua colega relatou que antes de desconstruir, riu junto com a turma da piada. Esse comportamento para ela foi inaceitável e disse na entrevista *“pense aí, se ela riu antes, ela não desconstruiu nada, deveria ter agido de forma enérgica na hora”* (Entrevista CDH 04, UNEB, 2017).

Certamente, o momento da entrevista, com a possibilidade de expor outras situações, que serão postas nas discussões posteriores, que têm a ver com conflitos internos durante a formação no curso, dentro da sala de aula, parecia ser para alguns alunos de história a oportunidade de denúncia e repúdio a um determinado campo religioso.

O CDH 05 é homem, negro, acima dos 30 anos de idade. Diferente dos outros colaboradores do curso de história, possui tempo considerável de experiência docente, 12 anos, com um jeito mais desconfiado. Para realizar a entrevista com esse colaborador foi remarcada pelo menos três vezes, uma das vezes não ocorreu por seu esquecimento de que havíamos marcado a entrevista, nas outras por dificuldades de compatibilizar seus horários na UNEB.

Segundo ele suas experiências religiosas de infância têm mais a ver com seu tio, que é padre.

Pelo fato de eu ter um tio que é padre, entao, assim desde que eu me entendo por gente, eu tenho essas lembrança, pelo fato de que ele na época tava assumindo a paróquia, em Amargosa. Entao a gente acompanhava bem esse processo, todas as férias eu ia para Amargosa, entao eu e meu primo, que somos da mesma idade, a gente tinha contato com a casa paroquial, a gente frequentava as festas quando ele professava as missas a gente ia, mas assim, nós nao éramos obrigados a seguir a religiao dele, nada disso, a gente simplismente ia (Entrevista CDH 05, UNEB, 2017).

Relaciona sua situação de desconforto relacionado à religiosidade a uma situação específica que ocorreu na sua infância.

Um pai de santo muito famoso em salvador, um lider espiritual. Eu morava no mesmo caminho. Ele dava esse caruru ,ai eu fui e me chamou muito atenção, que ele entrou em um quarto e quando saiu, saiu (ele era meio gordo pezadao), saiu de lá como Crispim, saiu imcorporado, assim, dançando, pulando, dando pulos, fiquei, meu Deus! Fiquei impressionado, a voz mudou e ficava brincando com agente, isso me chamou atenção, eu tinha uns 10 anos , mas ai cheguei em casa, minha mae me explicou, e depois disso ia tranquilo eu ia sempreia em festa de Candomblé, assim, só de comida. Ia para o caruru (Entrevista CDH 05, UNEB, 2017).

Por esse relato se percebe que a convivência do CDH 05 não era apenas com a Igreja Católica, a participação em cerimônias, mesmo que só com interesse gastronômico, demonstra que marcou a vida desse colaborador.

Em relação à experiência vivida enquanto docente, relata ele:

Em uma escola particular que trabalhei, aqui em Salvador, teoricamente laica, dando aula, o assunto a gente abordava a questão da formação geográfica, que eu era professor de Geografia, a formação do planeta Terra e aí explicando placas tectônicas e as formações dos continentes, uma menina questionou isso porque a religião dela dizia que a formação da terra era através de Deus, Deus construiu aquela coisa toda. Também eu vejo que os alunos que são, por exemplo, de religião matriz africana ou que são espírita, eles se repreendem entendeu? Por exemplo, eu já vi alunos que assim, com contregum e aí eu falei, pô vc é de religião de matriz africana? Ele falou, ah, tal... eu sou, fala sou e tal, querendo esconder, mas, assim, sem jeito, com medo de ser discriminado por algum motivo. E na sala de aula alguém se identificar, eu sou espírita, assim, com aquele medo, não com empoderamento, a palavra da moda, dizer: eu sou dessa religião. Aí você percebe muito isso, que o próprio ambiente escolar também, sem querer, mas querendo, reprime qualquer tipo de diversidade religiosa (Entrevista CDH 05, UNEB, 2017).

O CDH 05, tal qual os outros colaboradores do curso de História traz para o cenário a questão pejorativa existente nas religiões cristãs e procura ao mesmo tempo dar visibilidade às religiões discriminadas pelos cristãos.

O CDH 06, é homem, pardo, acima dos 30 anos de idade. Não houve grandes problemas para marcar a entrevista com ele e foi a entrevista, dentre os colaboradores discentes mais longa. Isso porque ele não poupou detalhes em muitas questões que eram postas e suas respostas ensejaram tantas outras questões para que se pudesse complementar o entendimento.

Esse colaborador foi um dos que os outros colaboradores mais citaram no decorrer das entrevistas, antes e depois de entrevistar o CDH 06, quando se adentrou na discussão das relações estabelecidas tomando as experiências religiosas como parâmetro. A entrevista foi fluida. Ele estava com um enorme terço enrolado no pulso e um colar com um crucifixo generoso. Não havia dúvida alguma de sua opção religiosa já no primeiro olhar.

Suas lembranças religiosas são bastante extensas, de modo que foi preciso selecionar as partes em sequência que davam ideia cronológica delas, já que ele também ia e voltava no tempo para compor o seu relato.

Lembro de, algumas vezes, ter ido igreja com minha mãe, missas, sempre fui nas procissões, me vestia de anjo... Mas com o tempo foi mais raro, foi diminuindo e depois não acontecia mais. Foi mesmo sem nenhum tipo de exercício religioso de prática religiosa. Mas aí, à medida que eu fui conhecendo mais a igreja, eu vi outra possibilidade,

eu vi que poderia ser diácono. Me tornar um diácono, dar testemunho casado, com família. Estar ali, no altar, celebrando casamentos, batizados, pregando e eu disse: eu acho que pode ser por aqui. Mas aí, as dúvidas persistiram e, uma vez, num encontro na igreja dos Alagados, eu ainda muito com essas dúvidas. E estava tendo um momento de adoração ao Santíssimo e, no momento que eu cheguei lá, na adoração, saiu uma palavra de ciência⁸². A pessoa que estava dirigindo a oração disse: aqui se encontra uma pessoa jovem que se pergunta muito quanto a sua vocação, se deve se casar ou se deve ser padre. O Senhor manda avisar que, seja qual for o caminho que ele escolher, o Senhor estará com ele. E eu senti que era para mim. Depois num outro encontro, na formação da renovação carismática, eu entrei na igreja, não na renovação, mas depois eu me tornei renovação carismática. E no encontro da formação de pregadores, acho que houve uma dinâmica onde todos os pregadores estavam lá, divididos em grupo, cada grupo ia escolher uma leitura e uma pessoa para fazer uma pregação de 5 minutos sobre aquela leitura. No meu grupo, a pessoa que foi escolhida para fazer a pregação fui eu. Então peguei a leitura e fiz uma pregação de 5 minutos. No início fiz e no final, no intervalo, veio uma senhora de muita idade e disse assim para mim: você não tem que ser padre não, você tem que ser um homem de família, você tem que ser diácono. As pessoas precisam de homens como você. Então foi outra confirmação (Entrevista CDH 06, UNEB, 2017).

Ele entende que teve diversos sinais divinos que o direcionaram a seguir o catolicismo, onde se encontra convicto.

No que se refere ao desconforto, tinha a ver com a questão da sexualidade, na adolescência, considerando a sua íntima relação com os dogmas da igreja.

A gente tem sempre aquela questão, principalmente na adolescência, em relação a masturbação, uma questão de pecado e tudo mais... Mas como nesse período eu não tinha essa participação, essa frequência na igreja. Vinha, mas não incomodava muito não (Entrevista CDH 06, UNEB, 2017).

Não lembra de ter vivido nenhuma situação ligada a religiosidade enquanto docente.

O CDH 07, é homem, branco, jovem, em torno dos 20 anos de idade. Também apresentou interesse em participar das entrevistas, entendendo a importância da pesquisa para a UNEB. Quando realizamos a entrevista, ele havia terminado de trancar sua matrícula no curso de História, estava sentindo mal estar em continuar frequentando a formação, principalmente pelos debates que ocorriam durante as aulas, que tinham a ver com a questão religiosa.

⁸² Nesse caso, a palavra “ciência” é utilizada com o mesmo significado de “revelação divina”.

Ele então relata a sua experiência na infância da seguinte forma:

Minha família é toda cristã, divida entre católicos e evangélicos, desde muito pequeno, a família sempre se reunia e fazia celebrações, na família têm os evangélicos que são a maior parte, o meu maior contato é com a Igreja Católica. Pouquíssimas vezes eu fui a uma igreja evangélica. Fazíamos todas as festas comemorativas, São João, Carnaval, final de ano, Natal, a gente sempre se reunia em casa, quando não dava para ir à igreja fazíamos a celebração em casa. A família é de católicos praticantes (Entrevista CDH 07, UNEB, 2017).

Não relatou nenhum desconforto por conta da religiosidade, mas relata sobre sua experiência docente, de um desconforto na verdade vivido por ele durante uma aula que ministrou.

A relação, o receio que da própria gestão, que o colégio teve em falar de religiões de matriz africana, por conta de alguns alunos serem da religião protestante e os pais não gostam, reclamam, tem aquele preconceito de falar sobre essa forma de cultuar e isso impede que se abra para a discussão. Eu estava expondo uma aula sobre a revolta na primeira república e falando sobre o Padre Cícero, um aluno me disse, eu não gosto de padre. Como não havia tempo por conta das provas que já estavam se aproximando, não tive condições entrar nessa questão, de discutir o porquê a gente não gosta. Me senti incomodado, porque isso é um discurso que a gente não pode admitir mais. Não gostar de um pai de santo, não gostar de um pastor protestante... A gente pode não gostar da atitude de uma pessoa, mas não de forma generalizada (Entrevista, CDH 07, UNEB, 2017).

O CDH 07, apesar de apresentar um incômodo muito mais por conta do que foi dito relacionado a sua fé, propõe o caminho da não generalização, salutar para discutir sobre diversidade religiosa, as generalizações são sempre perigosas.

O CDH 08 é uma mulher, negra, que se declara católica. Marcar também para entrevistar o CDH 08 foi um pouco trabalhoso por suas questões de agenda. Contudo, a entrevista com essa colaboradora foi igualmente rica e repleta de curiosidades.

Minha família é católica, a família da minha mãe, minha avó e minhas tias também são muito católicas, a família é muito conhecida na igreja do Bonfim. Quando criança, todo domingo tinha que ir à missa, quando fizemos a idade de ir para a catequese, fomos para a catequese, meu irmão não ficou muito tempo, minha irmã fez a catequese e a primeira comunhão a pulso e eu gostei. Eu gostava muito de ir para a igreja, era um motivo de estar na rua, era um contato que eu tinha com a rua, que era sempre de casa para escola, da escola para casa (Entrevista CDH 08, UNEB, 2017).

Nota-se que sua adesão à Igreja Católica lhe parecia menos por qualquer forma de interesse vocacional e mais uma alternativa de ter momentos fora de casa, por se sentir muito presa. Ao falar de suas lembranças no campo religioso vai deixando escapar as suas angústias e um possível trânsito religioso em busca por uma identidade religiosa mais consolidada.

Aos sete anos mais ou menos tinha a mãe de uma vizinha que me chamou na casa dela, ela era rezadeira, ela me ensinou a rezar. Eu achei aquilo muito estranho, não recusei pelo respeito aos mais velhos. Aprendi e depois que ela morreu, eu tinha entre dez a doze anos, eu comecei a rezar as pessoas, com folha e tudo mais. Toda vez que eu rezava sentia dor de cabeça. Quando fiz a primeira comunhão entrei na Legião de Maria. Na Legião de Maria, tinha uma preocupação do padre com o curandeirismo. Eu deixei de rezar (Entrevista CDH 08, UNEB, 2017).

Esse achar estranho a reza, não era uma repulsa, tanto que ela ainda seguiu realizando a prática depois da morte da sua vizinha.

Os colaboradores CDH 01, 02 e 04, apresentam experiências bem semelhantes de terem nascido em famílias com práticas religiosas voltadas para o cristianismo católico e evangélico, passando por um processo de aversão a esse tipo de religiosidade. Mesmo todos os quatro se declarando sem religião, demonstram afeição, justamente, pela religião mais demonizada pelos adeptos das religiões evangélicas.

Nessa afeição, duas possibilidades de sentimentos: uma é o de justiça, tendo em vista reconhecerem as intolerâncias praticadas nos ambientes escolares e a outra é por identificação pessoal, como justificou o CDH 02 que se sente mais inclinada às religiões de matriz africana por ser negra e o CDH5 justificou essa inclinação por ser a religião rica em musicalidade. A enunciação principalmente desses colaboradores é destacada por evocarem com frequência os seus aprendizados no curso. Assim, o que valida o posicionamento pessoal é o conhecimento externo a eles, as fontes historiográficas.

O funcionamento dos discursos é do tipo polêmico ao dirigirem críticas ao cristianismo enquanto a religiosidade da intolerância, ao mesmo tempo em que abrem a polissemia não é contida, é controlada e o referente – os aspectos religiosos – “*é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa de sentidos*” (ORLANDI, 2009, p. 86).

Os colaboradores CDH 03, 06, 07 e 08, seguiram firmes nas fés construídas a partir das práticas religiosas familiares. Sendo que o CDH 08 demonstra ser menos

autoritário em seu discurso do que os outros três colaboradores, justamente por ter tido uma experiência mais diversificada, a ponto de até reproduzir na adolescência certas práticas alheias ao catolicismo.

Constata-se, pelos relatos, que se não houver uma experiência negativa familiar em relação a uma determinada crença, há grandes possibilidades de que os sujeitos sigam os mesmos caminhos religiosos.

Em relação às experiências religiosas apresentadas pelos alunos do curso de História, nota-se que todos os colaboradores são marcados de forma diferente pelo aspecto religioso e nenhum deles pode ser considerado desprovido de religiosidade.

6.2.2. As experiências religiosas nas revelações dos discentes do curso de Letras

O primeiro colaborador do curso de letras que abordaremos agora é homem, negro, acima de 30 anos e se declara sem religião. O CDL 01, foi importante incentivador da pesquisa entre seus colegas, pois relatava que não há espaço no curso de Letras para discussões culturais, um fato constatado inclusive quando tratamos os projetos pedagógicos das três licenciaturas. Um entusiasta pelas culturas das minorias (indígena e africana), ele entendia que a pesquisa poderia servir de instrumento para mudança no espaço da UNEB.

O CDL 01 relatou da seguinte forma suas experiências na infância, no seio familiar:

Tenho minha avó que tem prática da religião cristã e minha mãe que, mais ou menos a três anos, passou a ser cristã. Essa ideia de professar o cristianismo sempre foi muito forte. Minha avó da Batista, minha irmã, ainda criança, começou a frequentar a Assembleia de Deus e quando eu tinha 12 anos minha mãe ingressou na Igreja Universal (Entrevista CDL 01, UNEB, 2017).

Apesar de não mencionar seu pai quando falava de suas lembranças das práticas religiosas, ao responder sobre o desconforto vivido na infância decorrente de algum aspecto ligado à religiosidade, faz uma revelação importante a esse respeito.

Na adolescência, eu não era adepto, mas por eu acreditar na religião cristã como a igreja da verdade, eu me sentia quando as pessoas faziam críticas contrárias, eu me sentia muito magoado quando... Porque quando criança e adolescente eu aderiu a essa ideia como a ideia de verdade. Meu pai tinha devoção com a Yemanjá e lembro que um dia eu

levei o quadro de Yemanjá grandão, botei na parede e minha mãe viu aquilo como uma afronta, porque ele sabia que ela era evangélica, a mãe dele também era evangélica desde quando ele era criança. Foi uma confusão danada por conta disso, minha mãe ficou muito chateada por causa disso, começou a fazer oração, ungir, coisa e tal... Até que um dia o quadro caiu e para ela foi um sinal de liberdade, tirou aquele “demônio” dali (Entrevista CDL 01, UNEB, 2017).

Nesse relato fica expresso o quanto o colaborador era ligado ao seu pai e que havia mais de uma prática religiosa vivida por ele, isso lhe gerava desconforto por se sentir confuso entre seguir uma coisa ou outra e a experiência do quadro lhe despertou para outra interpretação das religiões cristãs.

Não relatou ter visto nada ligado à religião enquanto docente, mas fez questão pontuar que, enquanto estagiário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, notava que os professores da escola tinham resistência em trabalhar com a questão cultural da África quando se falava da religiosidade.

O CDL 02 é mulher, parda, na faixa etária dos 20 anos, adepta do Espiritismo, era uma das semestralizadas na turma, mas se interessou em participar concedendo a entrevista, não tem nenhuma experiência docente. Por algumas vezes nos encontramos nos corredores enquanto eu estava nas idas para conseguir as outras entrevistas e sempre foi muito gentil em procurar saber da pesquisa e se colocar à disposição. Em um sábado, na universidade, coletamos o seu relato.

As pontuais seria ir à missa aos domingos à igreja católica, o ato de estar sempre alguém lembrando, a avó e a mãe sempre lembrava de orar antes de dormir. A prática de dar a benção. Meu pai era espírita, mas o incentivo maior era para o catolicismo. Minha mãe era aberta, não se importava de meu pai ser espírita. Minha mãe preferia que a gente fosse a igreja, mas ela mesmo não ia. Houve um momento em que tive um problema e meus pais foram até em um terreiro de Candomblé para resolver. As práticas foram diminuindo por conta das atividades da escola e cada vez começou a ser mais raro a minha prática do catolicismo. No ensino médio comecei a me interessar pelos livros espíritas do meu pai e hoje eu sou espírita, minha mãe não me proibiu quando eu me senti mais curiosa pelo espiritismo (Entrevista CDL 02, UNEB, 2017).

Percebe-se que havia uma situação meio indefinida no ambiente familiar, uma vez que seus pais professavam religiões diferentes. A sua situação de indefinição religiosa na sua vida começa a tomar forma a partir da situação de desconforto relatada pelo colaborador.

Tive um desconforto no final da infância para o início da adolescência, no momento da hóstia, da comunhão, eu senti a vontade de tirar aquilo da boca, não me sentia em comunhão com aquele espaço da igreja católica, não estava sintonizada. Alguns momentos da missa eu comecei a não me sentir conectada com a narrativa e a dinâmica da missa. Não estava mais fazendo sentido para mim, era o início de um questionamento. Meu pai tem psoríase, que fica mais aparente pelo stress, uma tia minha, que era presbiteriana, falou: isso é falta de Deus. Ele, no caminho, veio no carro nervoso, falando que tinha que respeitar o semelhante, que povo ignorante, não condeno a religião dela e ela vem condenar a minha! (Entrevista CDL 02, UNEB 2017).

O seu interesse pelo Espiritismo teve inspiração no seu pai, que inclusiva a estava acompanhando durante a entrevista, impaciente para que terminasse logo.

O CDL 03 é mulher, branca, na faixa etária de 20 anos, adepta do Espiritismo. Foi preciso que se marcassem três vezes até que conseguíssemos coletar os dados, em uma das vezes fiquei esperando na universidade sem sucesso e já estava dando como impossível a realização da entrevista. Comunicamo-nos posteriormente, ela pediu desculpas e finalmente conseguimos concluir a tarefa.

Ela não parecia muito disposta a falar, mas no decorrer da entrevista foi relaxando e o diálogo fluiu.

Da minha primeira comunhão, fiz na Igreja Salesiano, participei de missas, catequese na igreja católica. Quando fiz a catequese foi mais por minha vontade. Minha avó era da igreja católica e minha mãe Adventista, então eu ia para a missa e para o culto adventista. Com 16 anos, no ensino médio comecei a ler romances espíritas e a partir dos romances espíritas fui me encontrando dentro da doutrina, porque o espiritismo começou a solucionar alguns questionamentos que eu tinha, então eu me identifiquei mais com o espiritismo do que com a igreja católica. A questão da reencarnação, que o espírito não morre, pode reencarnar em outro corpo (Entrevista CDL 03, UNEB, 2017).

Não relatou nenhuma situação desconfortável na infância ou adolescência por causa da religião, o desconforto ocorre na sua experiência docente por trabalhar em uma escola confessional.

Eu trabalho literatura no Ensino Médio. Às vezes eu fico me sentindo preocupada com o que eu vou trabalhar. A nossa literatura tem algumas coisas que as religiões, às vezes, condenam. Eu fico muito receosa de trabalhar alguns livros, algumas poesias, porque, ah, isso não é permitido, não pode falar disso, não diretamente, ou um projetos você colocar música que não são da igreja, já não pode. Eu que não sou da religião fico constrangida, não sei até que ponto eu posso fazer, até onde eu posso ir. Um grande número de alunos se sente pouco à vontade e gostaria de ter mais liberdade religiosa e de outros aspectos também dentro do colégio (Entrevista CDL 03, UNEB, 2017).

O relato aponta para o discurso autoritário das escolas confessionais, que não permite a presença de qualquer outra representação religiosa, nem mesmo trabalhadas nas literaturas.

O CDL 04 é mulher, parda, na faixa dos 20 anos de idade e se declara católica. Com essa colaboradora não foi diferente em relação ao trabalho para conseguir a entrevista, foram necessários alguns contatos até que pudéssemos realizar a entrevista.

Minha mãe era bem presente na igreja católica. Até atualmente a gente abre a casa para novena, deixa a imagem em casa. Minha avó tinha um pouco de identificação com o Candomblé, ela sempre na virada do ano ia para um terreiro, levava a gente, rezava a gente, tomava banho de ervas para doenças essas coisas. É bem equilibrado. Minha mãe está sempre na igreja católica e minha avó também sempre estava no Candomblé, são coisas eventuais, mas que estava acontecendo sempre (Entrevista CDL 04, UNEB, 2017).

O CDL 04 representa uma experiência tranquila entre duas fontes religiosas que são ligadas por sincretismo no Brasil e por isso em suas palavras, as coisas eram “equilibradas”. Por outro lado, seu relato posterior dão pistas de motivações que tenham lhe levado a se definir enquanto católica, para além das práticas católicas vivenciadas em sua infância.

Tinha a mãe de uma amiga que a gente era muito próximas, crescemos juntas. A mãe dela é evangélica, então ela estava sempre a dar um pitaco sobre ao culto às imagens. Até numa palavra ela se apegava, que eu falava rezar, ela falava que rezar não era correto que o correto é orar. Essas coisinhas mínimas. Eu não sentia necessidade também de falar que minha avó era do Candomblé e se eu sentisse a necessidade, desde pequena, eu não era presa a essas coisas de ah eu vou ficar envergonhada de falar, mas eu sentia que caso eu falasse teria um desconforto, mas eu não ficava desconfortável a pensar nesse desconforto, se eu tivesse que falar eu falava. Até porque lá na vizinhança todo mundo conhece, ela não pratica o Candomblé, mas o pessoal sempre perguntava sua avó ainda reza, ela pode me rezar? Essas coisinhas assim, todo mundo procurava a minha avó (Entrevista CDL 04, UNEB, 2017).

Apesar de não sentir vergonha da religião de sua avó, é possível depreender que lhe parece menos desconfortável assumir a religiosidade do catolicismo, sobretudo aos olhos da sociedade.

Enquanto docente não relata ter visto nada que pudesse se configurar em um desconforto por causa da religião.

O CDL 05 é mulher, parda, tem idade próxima aos 30 anos, se declara adventista. Essa colaboradora foi muito prestativa para a realização da pesquisa, principalmente no contato com os outros alunos, ela era também uma das semestralizadas e estava dependendo apenas daquela disciplina para pegar o seu diploma.

Não fosse ela, teria sido bem mais complicada a pesquisa com os estudantes do curso de Letras devido a má vontade que o regente da sala demonstrava sempre que nos via, dificultando inclusive a passagem e coleta dos questionários, se mostrando sempre incomodada com a presença do pesquisador, causando constrangimento de forma indireta.

O CDL 05, por trabalhar, morar distante da universidade e já estar na fase de saída da instituição, acabou sendo um dos colaboradores mais difícil de conseguir a entrevista, sendo uma das entrevistas mais sucintas que houve, já que suas respostas não permitiam espaço para que o pesquisador propusesse aprofundamento.

Minha mãe sempre rezava o Pai Nosso com a gente entendeu, toda noite antes de dormir a gente rezava o Pai-nosso. Fiz o batismo com 05 anos. Na verdade, tenho três irmãs que são batizadas na Igreja Adventista, elas sempre me chamavam, mas eu não ia, aí depois uma vizinha começou a chamar e eu a ir e fui lendo a bíblia, porque eu sempre gostei de ler a bíblia e comecei a ver que o que era verdade o que eles pregavam na igreja estava na bíblia, fui me identificando e comecei a ver de verdade o que eles diziam, fui me aprofundando mais e frequentei. Não sou batizada, não sei quando vou batizar, mas eu gosto (Entrevista CDL 05, UNEB, 2017).

O que se consegue extrair é que ela terminou por seguir a religião que já era uma realidade na vida familiar e ela só não havia se decidido antes por falta dos estímulos mais eficientes, a exemplo da sua vizinha.

O CDL 06 é mulher negra, na faixa etária dos 20 anos e se declara católica. No curso de Letras foi uma das últimas colaboradoras a preencher o questionário inicial e não parecia muito interessada em participar da fase seguinte da pesquisa, igual a maioria dos colaboradores do curso de Letras. Contudo, foi uma das mais ricas entrevistas no curso em termos de experiências no campo religioso e também uma das entrevistas mais leves de serem realizadas, apesar das diversas tentativas para marcar.

Uma avó minha por parte de pai tomava aula com Testemunha de Jeová e levava a gente nos estudos bíblicos. E minha tia avó era do Candomblé, eu participei muito das festas de Santo Antônio. Eu tinha certo preconceito com o Candomblé, hoje, depois dos estudos (acadêmicos), não (Entrevista CDL 06, UNEB, 2017).

Mais adiante o CDL06 justifica o porquê da sua resistência inicial ao Candomblé.

Eu não gostei foi quando eu fui numa festa na casa de minha tia, do Candomblé. Teve a festa, a gente dormiu na casa de meus, no outro dia tinha uma mulher tipo, estava em santo, incorporada, ficou pedindo para casar comigo, eu fiquei com medo. Hoje não sinto medo, meu namorado é do Candomblé, eu não vou para o culto com ele, mas é tranquilo (Entrevista CDL 06, UNEB, 2017).

A convivência com os colegas de curso e com o namorado, que iniciou o namoro logo eu entrou no curso de Letras, ajudaram o CDL 06 a ir superando sua resistência ao Candomblé. Em sua prática docente presenciou uma situação que lhe veio como algo relacionado à religião.

Só mesmo brincadeiras de alunos, o preconceito em relação ao Candomblé, ah, isso é do diabo, viam uma determinada vestimenta, isso é do Candomblé, às vezes nem era, mas se qualquer coisa que lembrasse eles já iam em cima, faziam gozação (Entrevista CDL 06, UNEB, 2017).

A sua percepção da intolerância está mais aguçada nos tempos atuais do que antes, fruto das novas relações sociais estabelecidas.

Os colaboradores do curso de Letras também demonstram um alto grau de aderência à religiosidade. Os colaboradores CDL 01, 02, 03, 04 e 05 demonstram o funcionamento do discurso polêmico nesse campo, enquanto o colaborador CDL 06 já demonstra o funcionamento do discurso mais lúdico, onde *“o referente está sempre aberto aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos”* (ORLANDI, 2009, p. 86).

As experiências apresentadas demonstram também uma enunciação mais aforizante do que destacada, os entrevistados não recorrem a outras fontes para fazer as suas enunciações.

6.2.3. As experiências religiosas nas revelações dos discentes do curso de Pedagogia

Para conseguir o contato com os colaboradores do curso de Pedagogia. Foi necessária a contribuição da secretaria acadêmica do curso, que forneceu contatos atualizados dos discentes que já haviam assinado o termo de consentimento. Com nenhum dos discentes se conseguiu marcar uma entrevista para que acontecesse logo no primeiro agendamento.

Fora disso, a desistência de dois colaboradores depois de terem aceitado conceder a entrevista, obrigou a se fazer um novo trabalho de convencimento para assegurar a participação dos sete colaboradores previstos.

O CDP 01, é homem, branco, na faixa etária acima dos 40 anos de idade, com vasta experiência na docência e se declara membro da Igreja Batista. Segundo seu relato, a sua experiência religiosa na infância passou por uma questão de multiplicidade de religiões.

Minha mãe já participou de várias religiões, era assim versátil e nós acompanhávamos, foi Católica, Testemunha de Jeová e Candomblé. Sempre acendia velas para os santos, colocava uma comidinha, mas a religião que ela professava mesmo o catolicismo (Entrevista CDP, UNEB, 2017).

Quando fala da sua situação de desconforto, na verdade relata o caminho que percorreu até que se definisse enquanto Batista.

Em 1998, eu com certas dificuldades e me decepcionando. Nesse período eu já frequentava do espiritismo (kardecista), mas nunca deixei de ser católico. Por questão de decepção. Comecei a frequentar igrejas evangélicas de várias denominações, Deus é Amor, Assembleia de Deus. Na época estava na Paralela, Trobogy e tinha outras pessoas que eram evangélicas e comecei a frequentar a igreja com ela, e foi a Igreja Batista, tomei o curso de batismo e me batizei e decidi a ser batista. A religiosidade sempre foi forte na minha família e na minha vida (Entrevista CDP 01, UNEB, 2017).

Ao que tudo indica, o CDP 01 sofreu influência de uma pessoa para se definir Batista depois de uma peregrinação por diversas denominações religiosas. Isso demonstra confirma as suas próprias palavras quando afirma que a religiosidade sempre foi muito forte em sua vida, uma vez que ele nunca optou por estar sem participar de alguma religião.

Não se recorda de ter vivido algo de desconfortável na infância ou adolescência relacionada a questão religiosa. Por outro lado, enquanto docente, relata ter visto várias situações, apesar de não ter descrito nenhuma delas, limitando-se a dizer que resolvia os conflitos expondo para os que estavam envolvidos na situação, que cada um tem sua religião e que se deve respeitar.

O CDP 02 é mulher, branca, adepta da Igreja Batista. Iniciou a entrevista muito tensa, desconfiada, não parecia mesmo se sentir à vontade, sobretudo quando percebeu que a gravação a qual se havia avisado antes da entrevista envolvia também o vídeo. Solicitou uma cópia da gravação, o que foi fornecido de pronto.

A minha família, meus pais, sempre fizeram o culto doméstico. Todos os dias reunia a família em casa, lia a Bíblia, orava e cantava algum hino (louvor), além de irem para a igreja e lavar a gente (ela e os irmãos) com eles e hoje eu professo a mesma religião dos meus pais (Entrevista CDP 02, UNEB, 2017).

Igual aos outros que aderiram à religião dos pais, o CDP 02, nunca saiu da curva e insiste em deixar nítido que se sente feliz e convicta da escolha religiosa que fez. Não passou nenhum desconforto por conta da questão religiosa e também relata não ter vivenciado nenhuma situação enquanto docente que estivesse envolvido o fator religião.

O CDP 03 é homem, cor parda, tem por volta dos 30anos de idade. Declara-se adepto da Assembleia de Deus.

A sua entrevista foi realizada de uma maneira bastante inusitada, uma vez que estávamos na UNEB em busca de um dos colaboradores e em vias de ser mais uma das viagens frustradas. Inicialmente, olhando o questionário por ele preenchido não pareceu dos mais interessantes considerando que já havia contatado outros colaboradores com o mesmo perfil e estava em vias de realizar as entrevistas.

Ao encontrá-lo dentro da UNEB, ele com horário vago e eu com tempo quase perdido pela ausência do entrevistado que havia marcado, nos cumprimentamos e ao perceber sua disponibilidade, imaginei que não seria nada demais ter uma entrevista de reserva caso não alcançasse as sete pretendidas.

É, na minha avaliação, uma entrevista para estudo sobre experiências religiosas nas igrejas evangélicas, riquíssima e que, para além das contribuições pertinentes a esta tese, acabará servindo de recurso para novas produções. Foi uma das entrevistas mais longas e mais fluidas realizadas no campo.

Quando eu era criança meus pais iam para Testemunha de Jeová, meus avós eram praticantes, mas meus pais iam às reuniões, mas não eram batizados, não tinham vínculo. Quando nos mudamos, aos cinco anos de idade, minha família parou de ir para Testemunha de Jeová. Fomos morar em outra rua que tinha uma vizinha evangélica e eu comecei a frequentar a igreja desde os seis anos e eu influenciei a minha família a ir para a igreja evangélica e sou até hoje (Entrevista CDP 03, UNEB, 2017).

Inicialmente, o relato de sua experiência de infância parece ser muito parecido com a maioria dos relatos onde a família tem acesso a algumas representações religiosas e acaba por optar por alguma. Mas no recorte do relato posterior se percebe um universo no campo religioso muito mais complexo para esse colaborador.

Meu maior desconforto é por causa de pessoas na própria religião evangélica. Foram diversas questões que eu vivenciei. O primeiro desconforto que passei é que meu pai se converteu no presídio, então havia preconceito em relação a mim dentro da igreja porque eu era filho de presidiário. Minha mãe saiu da Adventista porque ela pediu uma oração para o meu pai que era presidiário e eles disseram que não faziam oração para presidiário. Ela não se sentiu mais à vontade ali e passou a ir para a Assembleia de Deus. O segundo desconforto era porque as pessoas nos discriminavam, eu era muito criança, mas às vezes eu estava brincando e ficava escutando a conversa dos adultos e eu internalizava aquilo. A educação que eu recebi de minha mãe, porque eu fui criado em um lugar onde só tinham, então as irmãs da igreja diziam que o meu jeito era muito afeminado, para minha mãe tomar cuidado comigo, não deixar eu fazer curso teatro, na área da saúde, na dança, porque essas áreas têm muitos homossexuais e eu poderia me tornar um homossexual, eram situações que diziam que estavam sendo reveladas por Deus, mas hoje na minha maioridade eu sentia que era só preconceito. Porque você quiser virar homossexual não precisa sair da igreja, você vira homossexual dentro da igreja e ninguém sabe disso. Quando eu entrei na universidade, minha mente se abriu e quando minha mente se abriu eu comecei a não acreditar em muitas coisas que o pastor falava. E quando eu percebia que aquilo era uma alienação, uma lavagem cerebral que ele fazia nos irmãos da igreja, eu por acreditar em Deus não saí da denominação, mas por não acreditar nele eu passei a não fazer muitas coisas que ele falava, eu sempre fui uma criança questionadora. Uns dizem que eu sou “espírito de engano”. Está na igreja, mas não é cristão (Entrevista CDP 03, UNEB, 2017).

Pelo relato se percebe que o CDP 03 vive um dilema constante dentro da sua própria opção religiosa e são muitos os percalços que lhe causam dramas internos, mas a sua tenacidade em se firmar como cristão é algo a ser aprofundado e, embora não seja o nosso propósito discutir a questão de gênero, é evidente que há algo a ser resolvido, que também vem sendo reclamado por membros dos grupos LGBT, que é a ampliação

de igrejas cristãs de caráter “aberto” (SANTOS, 2017), onde não haja acepção de adeptos.

Ele segue o seu relato apresentando exemplos, enquanto docente, de situações que considera ter relação com a religião.

Diversas vezes. Uma professora era evangélica, ela dizia que os alunos eram encapetados ela tinha que fazer uma oração para entrar na sala de aula. Eu estava saindo de uma festa junina da escola, quando eu saí da escola com camiseta quadriculada, uma irmã da igreja me encontrou na rua e disse irmão você está dançando quadrilha? Jesus está vendo isso (Entrevista CDP 03, UNEB, 2017).

De fato é muito difícil ser professor reconhecido como religioso e ter posturas profissionais mais éticas em relação a culturas distintas das valorizadas em certos espaços religiosos. Ele também relatou outra situação que envolvia alunos, mas não nos pareceu representativa para o estudo presente, contudo riquíssima para análises da questão de gênero e sua relação com ensinamentos bíblicos.

O CDP 04 é homem, negro, está na faixa etária dos 40 anos e se declara espírita. A entrevista com esse colaborador aconteceu em um dia muito chuvoso e eu imaginei que ele não apareceria, considerando que muitos não apareceram nem em dias de sol. Para minha feliz surpresa ele apareceu e demos início à entrevista com ele relatando as práticas religiosas da sua infância.

Primeiramente católica, a gente ia pra igreja, ia pra missa. Em um dado período, eu tinha mais ou menos 11 anos, meus pais conheceram um rapaz que era espírita, apresentou a meu pai o livro dos espíritas, ele se interessou. A partir dessa idade comecei a frequentar o espiritismo. Toda a família era católica e passou a ser espírita (Entrevista CDP 04, UNEB, 2017).

Fiquei curioso, na hora em que o colaborador citou esse amigo da família que conseguiu mudar a opção religiosa de todos, mas preferi não ser invasivo, afinal, o que nos interessava mais era perceber se houve práticas religiosas na infância e a importância delas para os entrevistados. Assim me dei por satisfeito com a primeira descrição. Até porque o segundo relato se mostrou muito significativo para o trabalho.

Quando era muito criança, devia ter uns oito ou nove anos, tinha uma mulher onde a gente morava. A gente morava em um morro, e aí ela foi correndo e se jogou no morro. As pessoas diziam foi um trabalho que fizeram. Muitos anos eu não entendia o porquê disso. Em pouco tempo depois, meu pai teve um problema por conta do cigarro, ficou internado, ficou até na UTI, inclusive ele quase morria. Fiquei pensando poxa não fiquei muito tempo com meu pai, ele ia pescar, fazer várias coisas, eu não iria estar junto com ele. Se ele retornasse ao convívio familiar eu ia aproveitar esse tempo com ele. Aí diferente do que os médicos pensavam ele reagiu e voltou ao convívio familiar. Então eu pensei agora vou fazer o que não fiz antes. Aí fomos pescar e aí o rapaz que era o dono do barco, coincidentemente, era o marido daquela mulher que eu tinha visto se jogar. Aí a gente puxou essa conversa do trabalho do Candomblé se ele acreditava nisso. Então ele disse: eu acredito e vivi isso. Uma certa feita ele ficou perturbado, pegou um ônibus, ele morando aqui em Salvador foi para Feira de Santana. No ônibus uma moça vestida como baiana e falou com ele. Meu filho você está perturbado, né? Ela sem conhecer ele. Você não sabe nem pra onde está indo, né? Eu vou te ajudar. Você vai descer onde eu vou descer e eu vou te explicar o que está acontecendo em sua vida, ele desceu, ela disse olha, foi sua esposa que fez um trabalho pra você, mas esse trabalho vai ser revertido, aí tirou a roupa dele queimou, deu um banho de folha e aí foi nesse período que teve esse problema, uma coisa encaixou com a outra, foi um trabalho que a mulher fez pra ele e a moça desfez e ela se jogou. Se completou o que estava vago pra mim (Entrevistado CDP 04, UNEB, 2017).

O CDP 04 expressa indiretamente uma visão negativa construída do Candomblé, como se a religião trabalhasse para fazer o mal, atribuindo a Deus a melhora de seu pai. Essas coisas para ele são confirmações da sua fé.

Não recorda de situações ligadas à religião, enquanto docente, mas esboça relatar um caso ocorrido na universidade e eu o contive para que esse caso fosse contado o momento da questão pertinente.

O CDP 05 é mulher, negra, na faixa dos 30 anos de idade e adepta da Umbanda. Essa colaboradora estuda à noite, mas estava fazendo a disciplina durante o dia e coincidiu com o período em que se estava no campo fazendo a pesquisa, ela também era semestralizada e já estava perto da conclusão do curso.

Muito amável desde o momento da aplicação do questionário, fez um esforço para conceder a entrevista depois de um agendamento sem sucesso. Foi muito tranquila durante a entrevista e relatou bem à vontade as práticas religiosas de sua infância.

Minha mãe professava também umbanda. Era dentro de casa mesmo, uma coisa pequena. Ela tinha a entidade de Nanã, recebia Nanã, Caboclo, que é Boiadeiro, e Marujo. Ela tinha um altar pequeno numa mesinha, que até hoje a gente tem essa mesinha que agora é um quartinho que agora a gente cresceu o espaço por ter quatro irmãos que também professam a mesma religião. Eu me identifiquei e tenho tido meus contatos com as divindades. Tinha a coisa do compromisso de trazer a questão religiosa do dia a dia, a caridade, minha mãe era rezadeira e nós acompanhávamos. Todo ano tinha caruru, festa de Iansã. Meu pai também fazia parte desse movimento. Antigamente não existia isso de sair arrumada com os acessórios. Dentro da Umbanda era mais dentro de casa (Entrevista CDP 05, UNEB, 2017).

Não relata ter tido qualquer desconforto por conta da questão religiosa. Ela atribui isso ao fato de que na Umbanda não é obrigatória a identificação com adereços, além do que os cultos não eram feitos de modo a chamar a atenção da rua, eram mais contidos, sem os sons dos atabaques próprios dos cultos no Candomblé. Não possui nenhuma experiência docente e nem pretende ter, sua meta é trabalhar na gestão ou ligada ao campo educacional empresarial.

O CDP 06 é mulher, branca, na faixa etária acima dos 40 anos e se declara católica e larga experiência como docente. Essa colaboradora não saiu da curva no que se refere ao esforço para conseguir a entrevista, considerando também a contingência de que ela já havia concluído o curso e não tinha mais vínculo com a instituição, a disciplina era apenas para completar a sua carga horária, também era semestralizada.

Após alguns contatos, via WhatsApp, ela concordou em conceder a entrevista, ao nos encontrarmos na UNEB, uma das primeiras colocações foi que imaginava que ela não teria como contribuir qualitativamente para a pesquisa, não tinha muito o que falar. Tivemos que fazer um trabalho de explicação, para ficar nítido que todas as contribuições eram importantes.

Dava para perceber que ela não se sentia à vontade e, provavelmente, se a consciência não lhe incomodasse, não concederia a entrevista. As respostas foram sempre muito objetivas e, pela experiência que tem, não permitia de forma inteligente que houvesse espaço para questionamentos que ampliassem o que se estava respondendo. Assim iniciamos com o seu relato sobre suas experiências religiosas da infância.

Em relação ao catolicismo. Minha avó todo domingo ia pra missa no Largo dos Mares e sempre que ia levava a gente (Entrevista CDP 06, UNEB, 2017).

Não se lembra de ter vivenciado nenhuma situação de desconforto ligada a religião, mas em relação a situações enquanto docente fez valer à pena a entrevista.

Sim, mas foi contornada. Uma situação são os adventistas que não fazem prova dia de sexta à noite, mas a escola abriu mão. A outra é em relação ao período da consciência negra. Que normalmente nas escolas o pessoal insiste em falar das religiões, em incluir aí os orixás. Os alunos que são evangélicos não fazem de jeito nenhum, não participam. Nós acatamos e fazemos duas atividades no mesmo dia, na mesma sala. Uma é quem não for evangélico e quiser falar (sobre os orixás) fica à vontade. Quem é evangélico geralmente fala de uma personalidade negra de destaque. No início havia muito embates, uns quatro anos atrás, os alunos diziam não, não vou falar disso de jeito nenhum, não é de Deus. Já foi contornado. Quando tem as apresentações elas falam só de uma parte e ganham o ponto normalmente. A escola deixa à vontade. No início até tinha uma coisa tem que fazer, mas isso foi a três quatro anos atrás, agora não, a postura é outra, quem quiser faz só uma parte do trabalho. Os alunos não conseguem ver isso pelo viés cultural, são muito fechados (Entrevista CDP 06, UNEB, 2017).

Nesse relato fica explícito o jeito que a escola encontrou para lidar com o dia da Consciência Negra, criando uma espécie de atividades facultativas. Para ela, essa foi uma solução acertada da escola, evitar falar para quem não queira ouvir.

O CDP 07 é mulher, negra, na faixa etária dos 30 anos de idade e se declara evangélica. Essa colaboradora apresenta um funcionamento do discurso que passeia, com frequência, entre o autoritário, polêmico e lúdico, mais rapidamente do que identificado nos outros discursos. Isso tem a ver com um jeito muito próprio seu de enxergar a questão religiosa e muito com a sua rica história das práticas religiosas experimentadas na sua infância.

Minha família é uma mistura. Minha avó era do Candomblé, minha família toda também, só que tem aquela coisa de misturar a questão do catolicismo com o espiritismo e o candomblé. Eu nunca participei das coisas a não ser o caruru no meu aniversário, tinha que dar o primeiro pedaço do bolo pra o santo que ela mantinha lá em casa. Mas Quando eu comecei a frequentar a igreja evangélica com uma amiga minha avó ficou assim um pouco chateada, preocupada sem entender porque toda a família seguia uma determinada religião e eu fui a primeira a ir para uma outra religião. Em casa a prática religiosa era do Candomblé. Eu sempre fui muito mística, sempre procurei explicação da criação do universo essas coisas, eu não conhecia muito do Candomblé enquanto religião mesmo, doutrina, a parte filosófica, nunca entendi, só via lá o que era praticado dentro de casa, minha avó recebia entidades, lia búzios, mas ninguém mais da minha família só ela, tinha a questão do caruru e do bolo. Uma amiga minha que é uma amiga de infância mesmo que sempre conviveu lá em casa ela me chamou uma vez para ir ao aniversário dela que foi na igreja eu também frequentava a catequese

antes disso, conversava com os santos de minha avó, pra ver se eles respondiam alguma coisa, mas... Eu sempre procurei Deus, ela me levou pra igreja, fui uma vez gostei, fui de novo fui gostando, fui indo e me achei nessa religião, hoje eu não concordo com tudo que tem na igreja evangélica, mas se a minha denominação que dão é essa eu recebo enquanto evangélica, mas pra mim isso não faz diferença não. Basicamente eu acredito na Bíblia, mas eu condigo, talvez por conta da minha criação, da minha família mesmo, eu consigo respeitar as diversas religiões, as diversas crenças, as diversas fés. Sobre igreja instituição, a forma como a religião é hoje inclusive a minha, evangélica, entre outras, eu estou saindo dessa coisa de frequentar a igreja todo domingo, de o pastor dizer e eu obedecer... Deus não criou religião foram os homens que institucionalizaram essas coisas. Eu estou em outro caminho agora, tenho a minha fé, mas talvez eu não me prenda mais a uma instituição religiosa (Entrevista CDP 07, UNEB, 2017).

Embora a colaboradora se firme no campo religioso reconhecido como evangélico, encontra-se constantemente instada pelas suas outras experiências no campo religioso, dificultando que ela se coloque unicamente radical, como normalmente se colocam os religiosos mais fervorosos. O que dá para perceber é que ela ainda está a busca de caminhos religiosos para seguir.

Mesmo quando apresenta os seus desconfortos, se obriga a dialogar com suas próprias convicções religiosas, hora afirmando, hora negando.

Na questão do Candomblé eu tinha muito medo das coisas, eu não sei se eu via coisas, espíritos, mas eu tinha medo quando eu via minha avó recebia entidade, quando a gente ia pra festa e Yemanjá, que tinha que levar presentes, ela sempre me levava. Eu tinha via as pessoas recebiam coisas no corpo, tinha uma vez que estava lá na praia e eu vi uma pessoa receber uma entidade que fez ela rastejar que nem uma cobra na direção do mar, se ninguém ajudasse ela poderia até se afogar. Tinha um quartinho lá de minha avó guardava as coisas e eu morria de medo. Toda vez que eu ia para o caruru quando tinha de sentar na roda de sete meninos eu não gostava, tinha medo de tudo que acontecia. Quando eu fui pra igreja evangélica que pra mim talvez tenha aberto mais a minha mente. Existe um desconforto na questão do que eu sou muito especial porque acredito nesse deus que é superior e as outras pessoas são burras, cegas, porque não conseguem enxergar esse deus, só que Deus não diz isso das outras pessoas, é a gente que diz, é a religião que diz. Aí na questão do homossexualismo, do aborto, do Candomblé. Minha avó morreu, faleceu, eu já estava na igreja, ela morreu na religião do Candomblé, então eu ficava pensando, tá só porque ela não é da minha religião ela não foi pro céu? Só porque ela frequentava o Candomblé, e ela era uma pessoa boa, que ajudava os outros, como é que deus vai analisar, julgar a gente no final, então esse desconforto é mais uma questão do questionamento intelectual (Entrevista CDP 07, UNEB, 2017).

A sua mobilidade no funcionamento do seu discurso transparece também nas situações vivenciadas enquanto docente.

Tive dois alunos, do 5º ano, os alunos eram bem amigos, eram cristãos tinham o cultinho lá de fazer oração, ler um versículo, todos eles oravam. Tinha outros dois alunos que as famílias eram abertamente do Candomblé, iam com as contas e tudo mais. Os amigos do Candomblé e os evangélicos eram amigos. Mas teve um dia, em um jogo de futebol entre eles, o menino que era do Candomblé perdeu um gol e eles começaram a brigar, o menino evangélico começou a falar, ah, seu macumbeiro, vou tirar essas contas... Era aula de ética e eu mudei o tema para desconstruir isso. A escola era bem pequena, tudo que acontecia todo mundo sabia. Mas a escola não tem um trabalho pedagógico voltado para resolver essas questões (Entrevista CDP 07, UNEB, 2017).

O CDP 07 demonstra, na sua intervenção, uma preocupação em não alimentar ações de intolerância, e essa postura tem a ver com seu histórico religioso.

Enquanto análise mais geral se percebe, no curso de Pedagogia, alta aderência à religiosidade. Apresenta contornos semelhantes aos outros cursos, no tocante à diversidade religiosa, apesar de não haver nenhum colaborador que tenha se declarado sem religião.

6.2.4. Algumas considerações gerais

Identificar marcadores de cor, gênero e idade nos colaboradores, não pretendeu aprofundar as discussões sobre esses marcadores, mas reconhecer que eles têm interferência nas histórias de vida dos sujeitos.

Por exemplo, as mulheres negras se apresentam mais abertas a discussões ligadas às lutas por igualdade e o reconhecimento das minorias. Em relação à faixa etária, os posicionamentos mais conformistas estão nos colaboradores que possuem idade mais avançada. Os homens demonstram que tiveram mais liberdade para fazer suas escolhas religiosas na infância do que as mulheres, na relação com as práticas religiosas dentro da família.

Após observadas as experiências religiosas dos colaboradores nos três cursos, dá para perceber pontos em comum para todas as licenciaturas.

Os alunos do curso de História, Letras e Pedagogia que se declaram sem religião, se posicionam mais em favor das religiões de matriz africana;

A maioria dos que declaram possuir alguma religião, se posiciona firmemente na defesa de sua fé mesmo utilizando o argumento de respeito à diversidade;

A família tem papel preponderante na escolha da fé religiosa que os sujeitos escolhem, ainda que não seja a mesma;

A questão religiosa se apresenta como campo importante na vida de todos os colaboradores, pois eles podem mudar de posição religiosa, mas em linhas gerais continuam pensando religiosamente;

Os católicos e candomblecistas continuam sendo menos distantes entre si do que das demais denominações religiosas;

Nas famílias que convivem com mais de uma prática religiosa, incluindo religiões afro-brasileiras e as cristãs, é mais comum que a definição de uma denominação, por parte do colaborador, penda mais para o cristianismo, em suas diversas ramificações;

6.3. A compreensão discente nos cursos de Letras, História e Pedagogia em relação à formação na UNEB para a diversidade religiosa

Serão apresentadas as respostas dos colaboradores relacionadas às questões 05, 06, 07 e 11 do roteiro de entrevista. A questão 05 procurava saber se havia sido ofertada alguma disciplina ou curso curricular ou extracurricular que abordasse a questão da diversidade religiosa, durante a formação dos colaboradores; a questão 06 questionava sobre se tinham conhecimento da UNEB já ter tratado sobre o tema religião, mesmo fora do curso dos colaboradores; a 07 questão indagava sobre se houve alguma mudança na compreensão dos colaboradores sobre a questão da diversidade religiosa que sua formação tenha contribuído para a mudança e em que mudou; a questão 11 procurou saber, dentro da formação dos colaboradores que assunto ou tema se sentiria preparados para ministrar uma aula, tendo como referência a formação que receberam na UNEB.

Diferente do item anterior, quando foram tratadas as experiências religiosas, aqui se apresentarão as respostas em bloco para se ter um panorama mais geral das respostas.

A questão de número 05, embora a sua resposta pudesse ser limitada a um sim ou não, há falas que merecem ser postas em evidência por já ir revelando informações pertinentes aos dados tratados em seguida. Algumas respostas que poderiam ser mais prolixas se reduziram a sim ou não.

Assim, as questões serão tratadas em conjunto, mas sem desprezar as possíveis peculiaridades que se percebe entre os relatos dos colaboradores que demonstram por sua vez a interferência do curso no percurso de formação. Entretanto, apenas para facilitar o tratamento comparativo, as respostas serão dispostas obedecendo a sequência dos cursos que foi adotada no item anterior, sem uma divisão marcada, mas seguindo a lógica de primeiro as respostas de História, depois de Letras e em seguida de Pedagogia.

Quando perguntado sobre se houve alguma disciplina ou curso durante a formação que tratasse da questão da diversidade religiosa, colaboradores foram unânimes em responder que não, o que corrobora com a resposta da gestão e do grupo religioso entrevistado. Mas muitos alunos percebiam que essa discussão ocorria de forma transversal a algumas disciplinas e que também tinha a ver com a postura dos professores.

(CDH 01) De certa forma, sim. Uma disciplina que fala de África. As discussões foram em torno das religiões de matriz africana. (CDH 02) Tem a disciplina da Europa que tratou sobre o cristianismo e o Judaísmo, A disciplina África e do mundo Árabe. A discussão veio em um viés histórico. (CDH 04) Teve disciplina tipo Idade média. A discussão sobre religião era transversal. (CDH 05) Com o nome assim religião, não. As discussões ocorrem o tempo todo, as discussões são transversais. A parte indígena, América colonial... (CDH 07) Não vi isso. Eu vi que nas disciplinas que a gente estudou existiu quando a professora falava sobre a África, sobre a idade média, existia a discussão sobre a religiosidade no período histórico. Na maioria das disciplinas havia uma discussão sobre religiosidade. (CDL 01) Na verdade esse é um assunto que não é tratado em nenhuma disciplina, há um silêncio absoluto em relação a isso. (CDP 01) Não, a discussão era transversal. (CDP 02) Ligado religião, não tive, a disciplina que eu tive que foi currículo a professora chegou a abranger como temas transversais. (CDP 03) Não. O que eu percebi é que em alguns momentos na UNEB os professores pegam a sua religião e transfere para sua disciplina. Houve um seminário sobre o Candomblé e a professora nos levou para participar. Eles viram e mexem apresentam coisas relacionadas a sua religião, tanto nas vestes quanto na fala, na metodologia de ensinar, que pertencem a tal orixá, que mãe fulana abençoa ele... (CDP 04) Não diretamente, mas o professor se colocava enquanto religioso de uma maneira até grosseira porque desmerecia as outras crenças. Inclusive pelos adereços e as roupas dele ele é do Candomblé. Tinha amigas que eram protestantes e ele brincava com elas, ele sabia que iria chatear, magoar com aquelas práticas. (CDP 06) Não, era uma conversa transversal. (CDP 07). História e Cultura

Africana e Educação Étnico-raciais. Só trazia muito o Candomblé, não trazia as outras religiões não, apenas a questão do ser vilão, ah que o catolicismo fez isso, ah que os protestantes fizeram isso... Teve um professor que ele só falava do Candomblé ofendendo as outras pessoas que eram de outras religiões. Ele não ensinava a disciplina, ele estava criando uma situação de confronto entre as pessoas. Ele pedia para a gente levantar a mão se identificar quem era evangélica, ele pegou na conta e foi pegando na mão dessas pessoas e fazendo uma saudação na linguagem da religião dele e dizendo que se fosse ao contrário... Eu saí da disciplina por causa dele, eu tranquei a disciplina. (Entrevistas, UNEB, 2017).

Caso todos os colaboradores se restringissem a responder a questão apenas com um sim ou não, seria impossível perceber que há sentimentos diferentes permeando essa discussão sobre o tratamento no curso da diversidade religiosa.

Os discentes do curso de História apontam as disciplinas que tratam transversalmente da questão religiosa sem incômodos em um primeiro plano. Considere-se, por outro lado, que o estudo proposto no curso de História passa, inicialmente, pelo reconhecimento dos períodos históricos e tudo que nele está relacionado, questões políticas, econômicas e sociais, entendendo os fatos ligados a religião como mais um dado integrante de um contexto bem mais amplo.

Os colaboradores do curso de Letras em sua maioria restringiram-se a simplesmente dizer não, a exceção foi apenas o CDL 01 que em sua fala justifica as respostas sem mais nenhuma ressalva, denunciando o silêncio absoluto a respeito o tema, nem mesmo de forma transversal. Essa situação é mais preocupante porque o curso de Letras demonstra uma perspectiva completamente alheia ou aversa às discussões no campo da cultura dos povos.

Já os colaboradores do curso de pedagogia não só realçam a transversalidade nas discussões, mas denunciam a preferência por se discutir apenas sobre um campo religioso e, principalmente, as posturas dos professores ao tratar dessa questão, as falas dos colaboradores CDP 03, 04 e 07, são enfáticas em apontar condutas desrespeitosas por parte dos professores.

Os colaboradores 03 e 07 se declaram evangélicos e que o colaborador 07 é adepto do Espiritismo. Todos três em seus relatos apresentam experiências negativas relacionadas ao Candomblé logicamente se sentem menos afeitos a essa expressão religiosa. Contudo, não seria ético desconsiderar que os procedimentos apontados demonstram comportamentos incomuns aulas compreendidas como normais. A pretensão dos professores foi mesmo de exposição da intolerância religiosa sem que ela

tivesse se apresentado espontaneamente, gerando enfrentamentos e constrangimentos desnecessários.

Em relação a questão 06, que pretendia saber se os alunos percebiam alguma outra atividade na UNEB que tratasse da questão religiosa, foram apontados o coral, palestras e seminários, todos voltados para as religiões afro-brasileiras.

Esse aspecto foi tratado mais cuidadosamente no capítulo IV, quando foram apresentadas as práticas educativas na UNEB. Nesse mesmo capítulo se evidenciou também o grupo religioso cristão que atua no espaço da UNEB e compõe as práticas informais relativas ao campo religioso.

Os colaboradores declarados sem religião e o candomblecista do curso de História validam as práticas educativas institucionais anunciadas (coral, palestras, cursos e seminários) como importantes, reconhecendo que as mesmas são promovidas apenas no Departamento de Educação e são difundidas por toda a instituição. Já os alunos das denominações cristãs, entendem que há uma relação desigual de representações religiosas postas no UNEB.

Os alunos do curso de Letras em geral, não fazem referência nem contrário nem a favor. Apenas o colaborador CDL 02 emitiu uma opinião explícita favorável.

Já sim, que eu tenha participado teve uns dois ou três eventos que eu vi essa temática. Eu participei de um seminário sobre a questão indígena, o contato da igreja católica com os índios, as consequências do choque cultural, em um viés de uma cultura sobrepujando outra. O pouco que eu ouvi tem uma situação tida histórica, geográfica, que está ligada a religião de matriz africana que está ligada a resistência. Eu vejo a UNEB como uma possibilidade, como um ponto de encontro da diversidade (Entrevista CDL 02, UNEB, 2017).

Os colaboradores do curso de Pedagogia demonstram “incômodo” com relação às práticas educativas institucionais, identificadas como espaço para discussão de temas ligados a religião.

(CDP 02) Durante o período do curso eu vejo que eles pregam assim o Candomblé, a cultura negra, africana. Eu percebi as palestras, várias palestras que eu já vi na UNEB falando desse tema, não existe outro tema outras religiões. (CDP 03) Lembro-me de dois cursos que forçavam mais essa questão da religião. Tem também o coral, que foi fora da formação, mas o coral era só música para orixá, que eu queria participar para treinar a voz, mas para mim não dá. (CDP 07) Tudo o que eu vi de religião é de religião de matriz africana. Soube por acaso que havia um grupo religioso. Vi um aviso sobre um evento evangélico. O que me chamou atenção foi o que estava escrito as pessoas

rabiscaram no aviso: e as outras religiões? E os orixás? Falam de respeito... Se eu sou evangélica eu sou menos inteligente, menos respeitosa e respeitada também, então eu vejo isso na universidade. (Entrevistas CDP, UNEB, 2017).

Esse fato demonstra que há tensões postas no ambiente da UNEB que têm a ver com as experiências religiosas dos discentes e as práticas educativas vivenciadas por eles.

Quando posta a questão 07, que pretendia saber se a formação na universidade havia modificado a compreensão dos colaboradores a respeito da religião, os colaboradores do curso de História, a exceção dos colaboradores católicos, todos os outros admitem terem sofrido interferência da formação nas suas compreensões a respeito da religião.

Nos cursos de Letras e Pedagogia os relatos são bem diferentes, não tendo reconhecimento de mudança a partir do curso por nenhum colaborador no curso de Letras e de apenas um colaborador, no curso de Pedagogia, admitiu que houve mudança na sua compreensão. Apesar desse dado, serão posto em relevo todos os relatos significativos nessa questão por curso.

Seguindo a sequência a que se propôs, seguem os relatos dos colaboradores do curso de História.

(CDH 01) Muitos professores me ajudaram a tentar compreender essa diversidade de como o mundo está diferente, a ideia de como as coisas estão mais acessíveis em alguns aspectos. A formação me fez conhecer mais da religião africana, a gente pesquisou mais, compreendeu o aspecto da Católica também, o mundo árabe. A gente está tentando entender a bíblia o alcorão e a religião de matriz africana. Eu imaginava que era uma coisa separada, a bíblia, o alcorão, só que a gente vê que a questão messiânica tanto o alcorão quanto a bíblia retrata isso, tem essa base. Positiva é a ideia da convergência, negativa é o caso das interpretações, no alcorão as interpretações mais radicais podem levar ao terrorismo e na bíblia as interpretações radicais que levam ao machismo, a determinar o papel da mulher, essas ideias.

(CDH 02) Ela mudou no sentido de que agora eu sei sobre religiões diversas. Eu sabia as religiões que meus pais professavam em casa, a religião cristã da igreja batista. Hoje eu sei um pouco sobre as religiões de matriz africana, um pouco mais sobre a história do cristianismo, uma coisa mais alicerçada. A partir do momento que eu soube sobre várias religiões e sobre o impacto que elas causaram em determinado momentos, isso fez com que eu tivesse menos vontade de ainda de professar uma religião, eu prefiro continuar acreditando em Deus, mas sem ter professar fé alguma, dizer que sou católico, essas coisas. Apesar de ter um pouco mais de simpatia pelas religiões de matriz africana por

uma questão de histórico de autoidentificação, mas também não professaria a religião de matriz africana.

(CDH 04) Muito! Primeiro, eu acreditava em um Deus, eu tinha uma compreensão de mundo muito fechada, eu só pensava muito no meu quadrado, quando você estuda história sua mente abre de uma forma, porque você vê muitas civilizações, muitas coisas que vieram antes, não digo só em relação a religiões, digo em relação a política, ao social, as relações sociais quando você estuda o passado isso se abre de tal forma, porque foram tantas coisas que aconteceram de forma diferentes mas ao mesmo tempo tão parecidas que você para e pensa assim não é possível que só essa pessoa esteja certa. Eu tinha uma visão muito preconceituosa sobre o Candomblé, sobre a Umbanda, sobre a África. A África que você aprende no ensino médio é muito diferente. Meu marido disse que não era para eu ter feito história porque eu fiquei muito estranha, minha mãe diz que eu fiquei muito chata, tudo eu tenho uma opinião.

(CDH 05) Eu fui um cara sempre à parte em relação religião, nunca me interessei. Acho que com a história já passo a querer conhecer essa parte de religião africana, me interessar mais, é uma coisa que devo buscar e vejo nos cursos, devo buscar, vejo com os professores, os debates, as experiências que colocam os colegas que são de religião de matriz africana, o que eles colocam acho importante. Eu sempre tive (simpatia), sempre achei bonito. Eu gosto de música, tanto a religião do espiritismo como a de matriz africana têm, são muito musicais, são religiões musicais, a questão dos cânticos, a alegria das festas... Então, isso de fato aconteceu, venho acreditando nessa ampliação e nesse interesse cada cada vez maior e cada vez mais latente como vc diz.

(CDH 06) Eu acho que teria modificado, se eu não tivesse passado por todo aquele processo que te falei antes, de dúvidas de questionamento e se não tivesse buscado conhecer a fundo a igreja, já entrar aqui conhecendo, sabendo o que eu iria encontrar, sabendo as dificuldades que eu iria ter. Então, eu acho que no campo religioso dentro da minha convicção, não modificou e se modificou, modificou para melhor. Porque assim, tinha um santo da igreja que dizia assim: não adianta matar os cristãos, porque o sangue dos mártires é excelente para novos cristãos.

(CDH 07) Modifiquei no sentido de melhorar, hoje eu me sinto muito mais católico do que quando eu entrei. Me fortaleceu porque eu pude conhecer outras realidades também. Eu já tinha a perspectiva de não ter preconceito, de respeitar, o que modificou é que eu pude compreender melhor o porquê o outro optou por aquilo, como é uma teologia de uma religião.

(CDH 08) O conhecimento, a questão da Santa Igreja Católica, a ideia de que no seu processo histórico a igreja cometeu muitas faltas, muitas atrocidades, ela negou... Não houve distanciamento com a igreja, porque essa é a igreja do ontem, a igreja que eu me afastei é a igreja do hoje. A igreja, sobretudo, é um lugar de socialização, um lugar que você encontra o preenchimento de um vazio que aqui fora você não consegue preencher. Eu me sinto menos católica, mas não tive a minha fé diminuída, as minhas experiências de vida não me afastaram de Deus. Eu não acredito em tudo que a igreja católica prega, eu sou uma católica meia boca. Eu não comungo têm mais de 12 anos.

Analisando agora os relatos dos colaboradores do curso de História, encontra-se um quadro realmente interessante, no qual se percebe que, mesmo nas respostas positivas à pergunta, o que se observa são as permanências e não mudanças. Os colaboradores que admitem a mudança na compreensão confundem isso com a ampliação do conhecimento encontrado no curso.

Os argumentos para auferirem a mudança estão sempre relacionados ao que aprenderam a mais dentro daquilo que já era do interesse de cada um e que já entraram preparados psicologicamente na universidade. Os colaboradores CDH 01 e 02 expressam em suas experiências os desconfortos com a religiosidade cristã e o engajamento em pautas que são polêmicas dentro do cristianismo, como o feminismo e todas as questões que envolvem esse movimento, a exemplo da discussão sobre o aborto.

O colaborador CDH 04, expressou sua desilusão desde a adolescência com a igreja evangélica, a ponto de querer mesmo se afastar do Deus cristão, mas ao contrário do que tenta demonstrar, não parece ter assumido o ateísmo. O colaborador CDH 05 entende que o curso lhe trouxe o que inconscientemente já buscava, que era a aproximação com os conhecimentos das religiões de matriz africana. O colaborador CDH 08 atribui o seu distanciamento da Igreja Católica aos conhecimentos que adquiriu no curso, mesmo admitindo ser uma católica “meia boca” e tendo deixado de comungar há 12 anos, logicamente, muito antes de adentrar na universidade.

Por isso que, no curso de História, os discursos apresentam aderência ao campo religioso, mas as enunciações são destacadas, mais elaboradas e o pertencimento paradoxal é mais próximo do político do que do constituinte. Demonstram assim mais preparo na elaboração dos argumentos, mas são tão fechados quantos os colaboradores dos outros cursos para a diversidade religiosa. Possivelmente não defenderiam terem mudado caso não tivessem encontrado no curso elementos que contradissem as suas convicções prévias, o “sentido” (VALVERDE, 1995) com o qual já ingressaram na universidade.

Observem-se as declarações dos colaboradores do curso de Letras.

(CDL 01) Sofreu mais por minha parte querer enveredar por um caminho de horizontalizar, pesquisar por conta própria, mas o estímulo veio a partir de alguns textos. A universidade me ajudou a trazer outros entendimentos, mas não nas aulas. Ter trabalhado no PBID me obrigava a buscar textos sobre a questão da matriz africana, ancestralidade, essas coisas.

(CDL 05) Não afetou nada, nada. Primeiro porque aqui eu nunca vi nada que tratasse de religião na sala de aula, nunca teve nada que tratasse de religião, nunca participei de nada fora que tratasse de religião. Então do jeito que entrei aqui, posso lhe dizer isso, eu saí. Não afetou nada.

(CDL 06) Modificou por eu ter conhecido outras pessoas, não por ter debatido em sala de aula, mas por ter conhecido a diversidade com os colegas. Eu tinha essa ideia de que o Candomblé era coisa do diabo.

Os colaboradores do curso de Letras apontam o que já se esperava devido a ausência de discussão. Essas falas foram destacadas para acentuar algo que é importante no nosso trabalho que tem a ver com o conceito de práticas educativas. Fica evidente o papel da educação não formal dentro da UNEB que ajuda também a tecer as sociabilidades, as formas de convivência coletiva necessárias nos ambientes marcado pela diversidade.

Agora as declarações dos colaboradores do curso de Pedagogia

(CDP 02) Eu acho que o curso me acrescentou em várias áreas, mas em questões de valores e crenças não modificou em nada. Porque a gente tem firmeza naquilo que você quer seguir, eu sempre tive clareza daquilo que eu acreditava que eu considero como valores importantes na minha vida, eu sempre fui firme e determinada nos valores e naquilo que eu acredito. Não existe uma dúvida, alguma coisa que pudesse me influenciar.

(CDP 04) Acho que na verdade solidificou o que eu trazia como visão religiosa. Porque a doutrina espírita tem um aspecto interessante, que diz que se a ciência trouxer algo que contradiz o que ela tem como base, fundamentação, você abandone a doutrina espírita e siga a ciência, siga a razão. Em nenhum momento eu vi isso, muito pelo contrário.

(CDP 05) São valores que você traz. Você já traz os seus valores para a universidade. De uma maneira geral, não é que modificou, a UNEB me trouxe conhecimento de maneira ampla. Eu acho que dentro da história do negro. A formação reforçou a minha identidade da etnia. A UNEB traz muito o conteúdo da africanidade.

(CDP 07) Modificou tudo, não só da religião, mas de várias coisas. O meu respeito com a diversidade ampliou muito, acho que todo mundo precisa fazer o curso de Pedagogia. Eu sempre procurei Deus. Só que na questão da religião (evangélica) só esse meu Deus que me salva. Quando eu vim pra cá que tive que lidar com essa diversidade a gente vê que tem várias religiões, Deus olha pra todo mundo do jeito que é, não preciso ser evangélico pra ir para o céu. Hoje eu sou menos intolerante.

Os colaboradores do curso de Pedagogia em sua maioria, não só são muito enfáticos em dizer que a formação não modificou suas compreensões, como reafirmam seus lugares de pertencimento, a exceção do colaborador CDH 07, que, também pela educação não formal avançou no aspecto de ser menos intolerante, embora isso já

estivesse latente quando percebemos a sua experiência religiosa, com uma família que sempre conviveu com a diversidade de religiões e a sua aproximação com sua avó que era do Candomblé.

Esse fato vem para demonstrar, mais do que um trabalho despreocupado da UNEB em relação à diversidade religiosa, demonstra que as experiências nesse campo são de alta cristalização e de difícil desconstrução.

Os homens têm invocado o seu Tu eterno sob vários nomes. Quando cantavam aquele que era assim chamado, pensavam sempre no Tu; os primeiros mitos foram cantos de louvor. Os nomes entraram, então, na linguagem do Isso; um impulso cada vez mais poderoso levou os homens a penarem no seu Tu eterno e falar dele como de um Isso. Todos os nomes de Deus permanecem, no entanto, santificados, pois, não se fala somente sobre Deus, mas também se fala com Ele (BUBER, 2001, p. 101).

As falas dos colaboradores afirmam que a presença de Deus, ou deuses, nas ações e compreensões do homem religioso é inevitável e indissociável. A busca por um pertencimento religioso qualquer, implicará em se viver experiências sempre complexas e nem sempre bem definidas, inclusive, para aqueles que vivem essa experiência.

Sobre a questão 11 que inquiria a respeito de qual tema se sentiria preparados para trabalhar em sala de aula, a maioria das respostas teve a ver com os conhecimentos técnicos de cada curso. Contudo, vale serem destacadas algumas colocações merecem ser destacadas pelo valor do seu sentido relacional, tendo que “*um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis*” (ORLANDI, 2009, p. 39). Daí que seguem os relatos destacados.

(CDH 02) A questão da Idade Média, justamente pelo viés religioso, porque me deixou curiosa e que eu achei importante para mim hoje como pessoa. (CDH 03) A inserção do negro na construção do Brasil. (CDH 04) Gênero, história das mulheres no Brasil, raça. (CDH 06) Eu teria um pouco mais facilidade com temas, como reforma protestante. É um tema que eu estou um pouco mais ligado, talvez a revolução francesa a questão do iluminismo. (CDH 07) Eu me sinto à vontade de falar sobre o surgimento da era antiga, dos gregos.. da história antiga. Também me sentiria confortável em falar da Idade Média... (CDP 03) A diversidade, o respeito ao próximo.

Observados os temas escolhidos, nota-se, fazendo a correlação com o todo dos discursos, que eles têm a ver com algum interesse ligado a algum componente da identidade dos colaboradores. O CDH 02 se colocou sempre combativo quanto a

religiosidade cristã; o CDH03 é identificado com as discussões sobre a África, via religiosidade; o CDH 04 tem se colocado mais criticamente ao cristianismo e se mostra atenta aos movimentos políticos; o CDH 06 e 07 são católicos fervorosos e se sentem incomodados com o tratamento dado à Igreja católica nas disciplinas e por seus colegas; o CDP encontra-se em um momento de autoafirmação e se sente mal acolhido devido aos seus posicionamentos não convencionais para um evangélico.

O que desejam é poder compartilhar com os alunos a sua visão de mundo, os seus conceitos, as suas identidades. Muitos são os discentes que saem da universidade sem fazer a devida reflexão sobre isso a partir de uma discussão sólida de ética profissional.

A visão positiva sobre a capacidade de mudança na compreensão do discente, expressa pela maioria no curso de História, não condiz com a realidade contida no interior dos discursos. Por mais incômoda que seja, a realidade demonstrada nos relatos é a de que a formação da UNEB não tem conseguido penetrar nas compreensões dos colaboradores, a ponto de os deixarem mais abertos para a diversidade religiosa. Não tem conseguido promover experiências novas que desequilibrem as experiências com as quais os discentes entram na universidade.

6.4. Sociabilidades na UNEB: resistências, tensões e silenciamentos no percurso de formação de professores: o que dizem os discentes

Serão trabalhadas aqui as questões 6.1, 9 e 9.1. Com destaque para a questão 6.1 por se tratar de uma pergunta que revela com mais nitidez as relações estabelecidas na sala de aula. Relações essas que, somadas às questões 9 e 9.1 se poderá auferir quanto as sociabilidades possíveis nos espaços da UNEB.

Pode parecer paradoxal trazer a campo conceitos como resistências, tensões e silenciamentos para tratar de sociabilidades, já que nada disso em si pode compor situações onde se possa identificar uma determinada sociabilidade, a exemplo de festas, jogos, rituais e outras (SILVA, 2011) que unem indivíduos em torno de um objetivo e de uma vivência comum. Entretanto, admitimos que a sociabilidade não seja uma situação dada ao acaso, há processos no percurso de sua construção que perpassam por

exacerbar ou eliminar componentes de confronto, até que se possa estabelecer certa dinâmica de interação social. Concordamos também que:

As sociabilidades estejam estreitamente conectadas à dimensão do cotidiano do *daily life*, exprimindo modalidades de intercâmbio e interações regidas por regras nem sempre formalizadas ou fixadas de antemão, mas que cumprem um papel fundamental para a definição das identidades sociais, uma vez que por meio delas os grupos e/ou indivíduos negociam a sua posição uns em relação aos outros, num contínuo de troca cultural, de absorção e ressignificação de práticas, concepções e valores (VELHO, 2001, p. 204, apud SILVA, 2011, p. 37).

Nas negociações, as tensões estão sempre presentes, até que se encontre a dinâmica mais ajustada ao grupo, pois, mesmo em uma negociação, ceder não é tarefa fácil, desejada ou esperada, é a necessário para o estabelecimento dos acordos. Assim, é possível estabelecer uma sociabilidade, havendo ainda um lado menos satisfeito que o outro. Neste sentido, apresentar-se-ão as respostas dos colaboradores, que serão tratadas em conjunto com os registros do diário de campo e com elementos já trazidos nesta tese.

Foi perguntado na questão 6.1 se o colaborador já havia presenciado alguma polêmica na sala gerada por conta da questão religiosa. Continuando a sequência, se trarão primeiro as colocações dos colaboradores do curso de História. Considerando que são relatos bem demarcados, cristãos e não cristãos, os mesmos serão analisados a partir dessa divisão, sendo o primeiro bloco dos não cristãos.

(CDH 01) Nosso grupo é de história, tem muito debate dentro de sala, porque temos algumas pessoas católicas bem radicais, e a gente que não tem uma religião determinada, acredita em Deus, mas não tem uma religião determinada e pelas ideias dessas pessoas serem um pouco conservadoras relacionadas a mulher, ao papel da mulher, relacionadas a ideia de não abrir para a diversidade, as orientações sexuais não serem aceitas. Gera muito debate relacionado a isso. A pessoa citou a Bíblia, citava versículos para reafirmar que era a religião que estava na fonte.

(CDH 02) Várias questões polêmicas. Principalmente nas disciplinas onde se discutia sobre o cristianismo, porque é muito difícil para as pessoas que é tão ligada a religião, e muito conservadoras, ouvir verdades sobre a sua própria religião, ouvir que sua religião é responsável pelo massacre e morte de diversas pessoas durante muitos anos e em diversos espaços. Quando essa pessoa ouvia isso não queria aceitar, então ele sempre gerava discussões e polêmicas em sala. Pensando no hoje, eu sou uma mulher negra, feminista e outras meninas na sala também. Aspectos que tinham a ver com as pautas feministas relacionadas às lutas das mulheres que surgiam na classe, essa mesma pessoa e outras que também professavam o cristianismo, elas chegavam e se colocavam para falar também e essas falas eram sempre radicais

demais, sempre citando versículos bíblicos em um espaço que não era de fato para isso acontecer, um espaço que não era para isso acontecer, era para ser uma discussão saudável e acabava se tornando uma discussão ruim de ofensa. Os cristãos se uniam para falar sempre que havia algo que envolvia a religião deles. As outras pessoas que não tinham religião também se uniam para defender uma perspectiva, a sala era dividida. Nesses momentos isso ficava evidente.

(CDH 03) Teve um embate que partiu dessas pessoas que comungam outra religião. Havia discussões acaloradas, sempre existiu na minha turma esse tipo de discussão. Os que mais gritam são aqueles que se dizem ser católico apostólico romano e que traz toda uma bagagem, quando se fere o histórico dessa religião eles se pronunciam, não foi bem assim, há um jogo de números que entender que a deles também foi vítima. Nesses momentos de discussão as pessoas se colocavam de acordo com o que comungavam.

(CDH 04) Várias, minha sala, metade da sala é católico, evangélico e outra metade acho que não acredita muito em nada, cada um acredita em alguma coisa, mas não quer impor nada a ninguém. Tem um cidadão que a gente chama até de padre, nas disciplinas de medieval, acho que foram três, os professores não conseguiam dar aula, principalmente uma professora. Toda vez que ela falava em relação a igreja católica, inquisição, cruzadas, conquistas, invasão aqui no Brasil que envolvia a igreja, ele não deixava ela falar, ele trazia milhões de coisas que estavam na bíblia, ela não conseguia dar aula. Quando ele abria a boca, a gente já botava a mão na cabeça porque sabia que não ia ter aula, chegando ao ponto de ter discussão no corredor, ele quase bate na professora, tanto que no semestre seguinte a professora não foi mais nossa professora, mudou o professor. A professora só retornou no semestre passado. Aqui nas portas tinha cartazes, eu e uma colega que começou com essa ideia, respeito as mulheres, religioso, aí um menino colocou um cartaz seja bem viado, um trocadilho com o seja bem vindo. Esse homem colocou vários cartazes para afrontar mesmo, tipo Bolsonaro 2018, bolsomito. Ficou essa disputa. Havia uma formação na sala de polos. A gente tinha um grupo geral do WhatsApp, ele ficava mandando mensagens bíblicas e hoje tem dois grupos. O aspecto religioso polarizou.

(CDH 05) Não somos homogêneos, somos heterogêneos. Tem, digamos assim, a gente brinca, chamadas bancadas religiosas dentro da sala, tem 3 ou 4, eles são católicos, cristão, têm adventistas, protestantes, esses grupos, esse núcleo deles dentro dessas discussões, que já falei transversais da disciplinas, já houve debates bem acalorados, bem fortes, eu acho que o mais forte de todos foi com esse colega, ele era muito incisivo, ele era muito incisivo, quero ressaltar isso, e aí teve uma discussão forte, que descambou para outros preconceitos. começa do fato dessa religião preponderante, seja a religião da sala, há postura de querer se impor. Teve uma discussão com colegas, não discussões nas razões das fontes, aí querendo se impor a questão do confronto das fontes, aí chamou a questão para sexualidade, de não aceitar o homoafetivo, vem a questão política...

Para iniciar essa discussão é preciso trazer à tona a questão da identidade e da diferença, numa perspectiva cultural, uma vez que o que se está posto em evidência é o encontro de dois campos distintos, vivendo situações de luta por representações.

A assunção de uma identidade se dá no campo simbólico e, por isso, a sua construção no sujeito nem sempre é perceptível por ele próprio, porque tem a ver com vivências que vão ganhando significados para de formas tão naturais, que nem ele mesmo se dá conta de que sua identidade em um campo específico se deu a partir de um ou outra vivência específica. Com isso se afirma que a identidade não é algo que nasce com o sujeito, mas se constrói.

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa identidade”, “a identidade é isso” (SILVA, 2009, p. 91).

A diferença é um marcador para a identidade. Seguindo Tomaz Tadeu da Silva (2009), o que se percebe nas colocações dos alunos do curso de História é uma demarcação de poder, a partir de certos conteúdos trabalhados em sala. Postas em relevo as diferenças, as representações religiosas com suas ferramentas, procuram reclamar por seus aspectos positivos. Por outro lado, o acirramento dos debates, revela nos alunos de História mais que uma possível motivação para alargar ou afirmar o pensamento crítico, todos também são marcados por suas escolhas de representação.

A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (SILVA, 2011, p. 91).

Os alunos não cristão representam uma militância aguerrida por dois aspectos mais evidentes: pelas suas identidades religiosas não declaradas, inclusive por estar ainda em fase de construção; pelo posicionamento político de defesa de minorias, que tem suas pautas negativadas a partir das ideias religiosas expressas mais abertamente por religiões cristãs. Assumem uma posição de identidade (HALL, 2001), marcada também por suas experiências religiosas, que se coloca à disposição de causas sociais legítimas que incorporaram como suas lutas pessoais.

Daí que “somos posicionados – e também nos posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando” (SILVA, 2011, p. 30). Esses posicionamentos semelhantes, repetitivos e voluntários e que se apoiam constantemente em momentos de tensão com o diferente, já representa uma forma de

sociabilidade entre um grupo de alunos do curso de História. Há uma solidariedade por identificação.

Atente-se agora para os relatos dos cristão na sala do curso de História.

(CDH 06) Principalmente nas disciplinas de Medieval. Quando o enfoque cai sobre religião, igreja católica, sobre o cristianismo de forma geral. Eu, assim, desde o primeiro semestre. Nunca me escondi, sempre me coloquei. Sou Católico frequento a igreja e tal. Mas se eles não me dissessem eu não iria saber. Eu sempre vim com um terço na mão ou camisa de Santo. Eu sempre, não só por isso, mas pelas minhas convicções, sabe? As coisas que acredito, que acho certo, eu sempre discuti na sala. Medieval, ou outra disciplina, sempre me coloquei. Houve um período assim, onde a turma ela ficou bem afastada de mim, tanto que quando tinha grupos para fazer trabalhos... Todo mundo fala assim de diversidades, de respeito, mas não aceita o diferente. Quando era para fazer grupos, fazer trabalhos, todo mundo formava os grupos, depois eu tinha sair perguntando se eu podia entrar nos grupos... Agora assim, eu sempre ficava muito na linha de frente. Porque muitas vezes, esses que eu digo a você que eram a favor, muitas vezes não se posicionavam em sala de aula, sabe? Se posicionavam assim, depois, numa conversa comigo. No intervalo. Também assim, com determinados comportamentos. Como, por exemplo, quando eles começaram a colocar cartazes na porta. Eu fui radicalmente contra. Se havia uma posição de um lado, eu me achava no direito de me posicionar. Mas, geralmente, não aceitavam. Uma vez mesmo, eu quase apanho, porque eu fiz um cartaz e aí eu botei assim: saudações bolsonarianas a todos, sabe? Falar em Bolsonaro. Mas quase ficou meu inimigo. E teve uma situação mais assim, uma discussão com a professora de Medieval, 4º, 5º semestre. Ela começou a falar algumas coisas... Ela sempre deu a impressão de uma pessoa muito pra frente, sabe? Que não se incomoda. Falando sobre questão de moral, de ofensas às mulheres, tal... de determinados comportamentos das mulheres e tudo mais. Eu achei que não estava muito bem dentro do que sempre a vi conversar. E, de repente, eu levantei a mão, pedi a palavra e disse: parabéns professora, achei que a senhora não tivesse esse tipo de moral. A professora pirou na batatinha e me mandou sair da sala, que ela podia me prejudicar. E aí a gente começou a discutir. Eu disse: não vou sair, não! Não fiz nada de mais, eu... Aí depois eu acabei saindo. Mas no final, na saída, a gente até discutiu, ela me ameaçou lá. Ela podia me prejudicar, e aí... Mas eu sei que, depois disso, ela raramente falava comigo, em outros momentos e situações.

(CDH 07) Quando a professora falava sobre a inquisição, sobre as coisas que a própria igreja fez, e que já, não justificando, mas nós temos consciência disso, não existe ninguém com passado sem pecado. O que me incomoda não é falar sobre os erros, sobre a perseguição que a igreja fez, o que me incomoda é a falta do olhar por aquilo de bem que ela fez. A gente quando estudou a expansão, o nascimento da idade média e daquele mundo, pouco se falou das perseguições que os cristãos sofreram, é importante também para um curso falar sobre. Sobre também a contribuição que a igreja deu na Idade Média para a sociedade que temos hoje. O surgimento das universidades, do método científico. As contribuições que a igreja deu para o mundo ocidental são deixadas de lado. Aquilo que nós fazemos de bem não é dito, como é

dito aquilo que fizemos de mal e já pedimos perdão. Teve uma hora que eu levantei a voz na sala e disse que estava cansado daquela situação, disse que a maior instituição de caridade que existe hoje no mundo é a igreja católica, que sustenta centenas e milhares de hospitais, orfanatos, leprosoários, na África, na Ásia, na América latina... A polarização que eu enxergo na maneira de se portar no interesse de conhecer ou não. Há pessoas que não buscam conhecer aquilo que é acreditado por nós. Tenho outro colega que é católico e se juntava a mim na minha indignação e esses colegas que não buscam compreender se dirigindo a ele como “o padre” de maneira pejorativa. O curso levanta uma bandeira de discussão de liberdade de expressão, mas eu não me senti livre para poder ser aquilo que sou, católico como sou, esse foi um dos motivos que me levou a sair do curso. O erro tem que ser reconhecido, mas também a possibilidade do perdão. Eu nunca tive problema de saúde de pressão alta e numa determinada feita na universidade eu estava sentindo muita dor na nuca e fui aferir a pressão e a menina disse que aquela pressão não era possível para uma pessoa jovem que nem eu. Eu prefiro uma vida saudável do que uma formação.

(CDH 08) Eu tenho um colega que participa ativamente da igreja católica, ele tem um conhecimento religioso que de certa forma histórico também no que se relaciona com a igreja católica, esse colega é um pouco radical, houve uma divergência bem grande de opiniões porque ele fez uma colocação e a professora não aceitou aquilo que ele colocou e assim, a reação dela não foi muito didática não, eles terminaram a confusão no corredor. Eu ia pegar uma carona com a professora e acabei não pegando porque a discussão foi tão grande na sala de aula, as vozes se alteraram e eu saí, foi um momento extremamente tenso, desnecessário. Grande parte da sala passou a discriminar esse colega, e do último semestre pra cá quando ele se coloca há uma galera que sai da sala. Na sala existe um lado que se apoia contra quem tem uma opinião divergente. O grupo mais radical é o grupo que não é cristão, os que são cristãos procura compreender melhor o posicionamento desse colega mais radical. O lado que não é cristão é extremamente radical. A gente tem aprendido, parece uma contradição na universidade, mas quanto menos você se expor melhor a convivência na universidade.

A identidade religiosa, como já discutimos, exerce grande poder sobre os seus adeptos. Uma vez assumida, dificilmente a conduta e as escolhas dos sujeitos religiosos serão desconectadas de suas crenças, inclusive pelos não religiosos que convivem com eles, se espera uma postura representativa da fé.

A experiência religiosa é profundamente determinante na forma como o homem religioso se coloca diante de situações em que seus princípios sejam postos em dúvida. A medida da razão do homem religioso é a sua crença. *“A religião nunca é vinculada apenas ao intelecto. Ela envolve igualmente as emoções, que são tão essenciais na vida humana quanto o intelecto e a capacidade de pensar”* (GAARDER, 2005, p. 37).

Os alunos cristãos reclamam, em tese, não pela desconstrução da história, mas pela inclusão de narrativas que, para eles, a história oficial deixou de apresentar. Não é

interesse entrar no mérito das discussões, o que interessa é que está evidente muito mais uma questão de método pedagógico do que de conteúdo. O desconhecimento do que implica o campo religioso para os religiosos e, possivelmente do perfil religioso da turma, pode ter levantado um discurso militante impróprio dos professores ao tratarem de seus conteúdos disciplinares.

O fato é que as polêmicas acentuam discursos autoritários dos dois campos de compreensão, cristãos e não cristãos, na turma de História. E, justamente essas polêmicas, eivadas de resistências e tensões, contribuíram para aflorar sociabilidades não da turma de História, mas de grupos que foram descobrindo nessas polêmicas seus pontos de identificações.

No curso de Letras, os colaboradores revelam não tanto as polêmicas, mas os silenciamentos delas, já que no curso de Letras há uma negação em se debater questões correlatas à cultura e, menos ainda, quando tem a ver com a diversidade religiosa.

(CDL 01) Na verdade não uma polêmica. Às vezes, você vai discutir sobre isso e acontece aquele debate do achismo de quem é favorável e de quem é contra, e uma ausência de quem poderia mediar. (CDL 02) Eu lembro, como a gente já estava saindo da parte introdutória do curso, por conta da matéria História do Brasil Colonial. Dentro da sala um membro da nossa turma de religião católica, eu percebi um colega querendo evidenciar essa coisa brutal de impor uma religião, outra cultura e aí esse membro tentou dar uma amenizada, foi trazendo as irmandades que foram criadas no intuito de apresentarem uma esperança, não foi nada de atrito, mas se não houvesse uma mediação teria se transformado em atrito. (CDL 04) Nunca teve. O único embate que a gente tá tendo, mas não tem a ver com a religião, mas como a gente vai tratar sobre a religião na sala de aula. O professor fica sempre dizendo, cuidado! (CDL 06) Que eu me lembre, não. Na sala tem pessoas que são cristãs e a gente prefere não discutir isso.

O que se põe em evidência é a manutenção de uma sociabilidade fincada em duas bases importantes: a autoridade do professor e o acordo de não levar a termo as discussões que pudessem desarmonizar o ambiente. Isso leva a se refletir acerca dos mecanismos pelos quais se dão os silenciamentos.

O processo de *silenciamento* compõe a tríade: ausência de discurso, discurso como monólogo e discurso não considerado. Por sua vez, o processo de *invisibilização* estabelece tríade: sujeito inconveniente, sujeito ignorado e o não-sujeito. (SILVA, 2015, p. 113-114).

O professor atua, no Curso de Letras, para silenciar as diferenças culturais, e não se pode dizer que essa seja uma orientação na UNEB, muito pelo contrário. Poder-se-ia dizer que seria uma orientação indireta do Estado, caso seja considerado o Estado enquanto representação de uma sociedade com contornos xenófobos e elitistas. Entretanto, há que se concordar com Foucault (2010) que:

A estrutura do Estado, no que ela tem de geral, de abstrato, mesmo violento, não chegaria a manter assim, contínua e cautelosamente, todos os indivíduos, se ela não se enraizasse, não utilizasse, como uma espécie de grande estratégia, todas as pequenas táticas locais e individuais que encerram cada um entre nós (FOUCAULT, 2010, pp. 231-232).

Para Gramsci (2008), a construção da unidade nacional para pelo trabalho com a cultura popular, pois estas assumem papel importante na formação dos sujeitos, nas relações que estabelecem entre si. Pensando na macroestrutura, Gramsci percebe que há implicações na cultura hegemônica, quase sempre a que é imposta pelo Estado nos processos educativos – discutimos isso nesta tese quando criticamos o calendário escolar. Entretanto, o problema não é da cultura em si, mas onde se localizam as exaltações e as invisibilizações.

O Estado tem sua própria concepção de vida e busca difundi-la. Esta difusão não se realiza sobre uma tábula rasa; entra em competição e choca-se, por exemplo, com o folclore e ‘deve’ superá-lo. Conhecer o folclore significa para o professor conhecer que outras concepções influem na formação intelectual e moral das jovens gerações [...] Mas seria necessário modificar o espírito das pesquisas folclóricas, além de aprofundá-las (GRAMSCI, apud MANACORDA, 2010, p. 139).

O problema do silenciamento cultural dentro da universidade é algo muito grave, pois vai reforçando a reprodução das culturas hegemônicas, ou em outra vertente, vai também acirrando mecanismos beligerantes contra hegemônicos, tão nocivos quanto, pois a disputa do poder sai do campo consciente e adentra em um nível em que as violências simbólicas (BORDIEU & PASSERON, 2010) avançam sem nenhum controle. De um lado para assegurar seu lugar privilegiado, do outro para ocupar um lugar privilegiado.

Essas dificuldades expõem o desprezo histórico às diferenças no Brasil a partir do viés cultural. No que se refere à questão religiosa, podemos hoje afirmar que não apenas as religiões de matrizes africanas sofrem algum tipo de exclusão, outras

representações religiosas também são na escola, considerando a perspectiva de estudos culturais na educação Silva (2011), verdadeiros alienígenas, uma vez que a escola não está preparada em seu currículo para contemplar adequadamente os diferentes, são por assim dizer desconhecidos para os sistemas de ensino.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular a possibilidade de reação (SANTOMÉ, 2011. p.156).

Em que pese a necessidade de um trabalho responsável no tratamento da cultura, visando evitar excessos de qualquer que seja a representação, vê-se, então, que no curso de Letras, o professor utiliza seu poder com o interesse particular de silenciar o grupo, mantendo uma sociabilidade controlada, conscientemente. Por sua vez, por parte dos alunos, há um consentimento do silenciamento, como assinala o CDL 06, “*a gente prefere não discutir isso*”. E assim estabelecem uma sociabilidade mais ou menos harmoniosa.

Restaria saber se tais atitudes do professor ocorrem por convicções pessoais, ou por sua inabilidade no trato das questões relacionadas à diversidade cultural. Qualquer que seja a alternativa, tem relegado aos alunos do curso de Letras uma formação acrítica da realidade que os envolvem.

No curso de Pedagogia, assim como no curso de Letras, há uma sociabilidade entre os colegas que assume o viés do silenciamento quando o assunto entre na seara da religiosidade.

Entretanto, diferente do curso de História, onde as polêmicas se davam, eminentemente, por resistências entre os alunos, ou do curso de Letras, onde o professor atuava para neutralizar os debates, no curso de Pedagogia, as polêmicas mais profundas se dão por conta dos professores que, segundo algumas falas, atuam na defesa explícita de um campo cultural religioso específico.

(CDP 01) Muito sutilmente, não chega a ser uma discussão entre colegas, as divergências aparecem sutilmente, existe uma tendência às vezes, mas tende a ser dissolvido logo. Diz logo para aquela pessoa ela se sente logo deslocada e para. É claro que existe a afinidade de grupos

que tem afinidade religiosa. Eu vejo aqui as pessoas maduras, não radicais.

(CDP 02) Por eu ser evangélica, eu tenho a Bíblia como meu manual de instrução, aqui na UNEB cada um pensa de um jeito, eu tenho a minha forma de pensar. Eu não concordava com determinados assuntos. Tinha que apresentar um seminário e tinha que abordar aquele assunto, eu abordei, mas disse que eu não concordava e a professora me disse que eu era uma pessoa quadrada, que as coisas tinham mudado e eu estava com a mente fechada, na visão dela. No meu ponto de vista não vejo que eu estou errada.

(CDP 03) Foi um questionamento que eu levantei e a colega levou até a professora. A colega disse a professora: eu não me senti bem em assistir um seminário que falasse sobre o Candomblé, eu sou obrigada a assistir e o candomblecista não é obrigado a assistir um evangélico falando sobre a consciência negra sem frisar o Candomblé. A professora usou as palavras da colega para rebater, a religião progressista foi importante para a libertação dos escravos e tal, a professora não aceitou o argumento dela.

(CDP 04) Ele trazia cantos e sabia que as pessoas ficavam desconfortáveis e ele não estava nem aí.

Há que se pontuar que não há surpresas no curso de Pedagogia, uma vez que analisados os documentos gerais da UNEB, o seu projeto pedagógico e as atividades de extensão propostas e financiadas pelo Departamento de Educação, não poderiam vigorar sem qualquer engajamento do seu corpo docente.

Essas falas corroboram com as discussões anteriores sobre as práticas educativas na UNEB e a visão da gestão a respeito da diversidade religiosa. Os discentes que pertencem a um campo religioso diferente são mantidos em controle por movimentos de constrangimentos das suas posições. Desse modo, os alunos constituem uma sociabilidade em que preferem não levar a termo qualquer discussão mais incisiva por conta da figura autoritária dos professores a reafirmar as suas crenças a partir das disciplinas ministradas.

Quando postas as questões 09 e 9.1 em relevo, onde se procura saber se o colaborador já se sentiu discriminado na UNEB de forma geral ou por conta do seu posicionamento no campo religioso, se percebe que uma repetição do cenário em cada curso. Os alunos do curso de História demonstram sentirem-se mais livres para expressar suas opiniões, enquanto que os alunos dos cursos de Letras e Pedagogia preferem manter um discurso cauteloso.

No curso de História, foram citadas questões, em relação à discriminação geral, de diversas ordens. O que mais incomoda aos alunos é o fato de se sentirem menosprezados em relação aos outros cursos do departamento, alegando que a relação

entre eles é algo que se tenta construir uma hierarquização, onde os alunos do curso de Direito e Medicina os olham “de cima para baixo”, por uma composição étnica e social diferente, são na maioria brancos e de maior poder aquisitivo.

Queixam-se também do departamento que apresenta mais dificuldades para atender às demandas do curso de História do que dos outros cursos. Acrescentam haver também discriminação por ser cotista. O CDH 04 relata de um professor que declarou, segundo ele que “*os cotistas rebaixavam a qualidade do curso*”.

Esse tom pejorativo, toda vez que o diverso é posto no centro dos debates, demonstra o quanto o Brasil ainda precisa caminhar rumo à construção de uma educação verdadeiramente democrática. A inclusão do negro nas universidades não vem isolada de conceitos e valores culturais antes marginalizados ou invisibilizados, esses conceitos e valores que se apresentam no espaço acadêmico também interferem na realidade estabelecida e geram tensões.

A ampliação do acesso às universidades por negros, através das cotas, não eliminou a questão do racismo institucional, a resistência por conta da presença de um maior número de negros nos espaços universitários ainda precisa ser combatida (QUEIROZ, 2009), porque mesmo depois de ajustados os ditames que proporcionariam o acesso, muitos argumentos em contrário continuam a ser utilizados como forma de reduzir as políticas afirmativas a assistencialismo.

As implicações negativas saem do campo do acesso ao ensino superior, vencida a etapa de garantia desse acesso, passando para o campo da luta pela permanência do negro na universidade, gerando novos mecanismos de seleção.

No Brasil, o caráter seletivo, característicos do sistema de ensino, atinge, sobretudo, os estudantes negros que estão frequentemente submetidos à condição de pobreza e sofrem uma desqualificação específica, advinda do racismo presente em nossa sociedade. No nosso entendimento, não apenas o conceito de “superseleção” se mostra apropriado para pensar a relação do estudante negro com o sistema de ensino brasileiro, como também o conceito de “violência simbólica” nos permite compreender essa relação. (QUEIROZ, 2009. p. 183).

Os dois conceitos tomados de Bourdieu (1989, 2010) por Queiroz – superseleção e violência simbólica –, apontam não só para as dificuldades concretas de subsistência material para estar na universidade, mas também para o ataque ao que há de íntimo de cada sujeito negro, com aferições negativas daquilo que lhe constitui como pessoa humana.

No curso de Letras, as questões de cunho gerais foram relacionadas às relações pontuais com os professores: dois colaboradores citaram que as professoras os constrangiam por conta de suas vestimentas. Outro colaborador citou que, em alguns espaços da UNEB, não se pode falar de africanidades que logo as pessoas identificam quem fala como adepto do Candomblé. Outro colaborador a discriminação pelo fato de sua origem ser do interior, relatando que ocorre em toda a universidade. Aqueles que são de origem interiorana são vistos como ingênuos e menos inteligentes.

No curso de Pedagogia, as situações relatadas de discriminação giram em torno da relação com os docentes, reclamam do autoritarismo, mas sempre de forma comedida.

Partindo para a questão de se sentirem discriminados por conta do posicionamento relativo à religião, os alunos do curso de História são os mais incisivos. Mais uma vez há a presença do desconforto polarizado entre os alunos cristãos e não cristãos.

(CDH 01) Sim, em sala, até nos debates, quando a gente não tem religião, vem o questionamento se você acredita em Deus, para ver onde você se encontra para destruir o seu argumento. (CDH 02) Algumas vezes sim, mas não sei se isso é de ordem religiosa ou de ordem política. (CDH 04) Quando você fala que não acredita em Deus, rapaz! Isso é complicado, as pessoas te olham assim... (CDH 06) Outro dia ela falou (a professora) que: “você não serve para área de humanas”. Eles pensam que para o cara ser da área de história, de humanas, o cara tem que ser de esquerda, o cara tem que ter um conjunto de escolhas e de pensamentos, o caso deles é esse. (CDH 07) Sim, já me senti, dentro da discussão religiosa. Quando se fala dos posicionamentos divergentes que se tem. A diferença tem que ter, mas um lado da diferença não deve prejudicar o outro lado.

No curso de Letras, o único relato dessa natureza veio do colaborador CDL 01, que se sentia discriminado por conta do seu posicionamento em defesa das religiões de matriz africana. O restante da turma não se disse discriminada, apenas reforçaram as estratégias de silenciamento para sustentar a sociabilidade no grupo, preferem “não discutir sobre isso”.

No curso de Pedagogia se percebem os traços parecidos com o curso de Letras. Contudo, aqueles que emitem alguma opinião a esse respeito, ao invés de dizerem apenas um “não”, deixam escapar com mais nitidez o silenciamento existente no curso.

(CDP 02) O que eu percebo é que eu penso diferente da maioria. Eu vejo que ali está discutindo um assunto e eu discordo, mas não entro na discussão. (CDP 04) Não, eu evito expor minhas opiniões religiosas.

(CDP 05) Não. Há postura de determinadas pessoas. Eu me sinto na postura de autoridade, há uma relação conflituosa de hierarquia, entre professor e aluno. (CDP 06) Não, nunca percebi nada sobre religião aqui na UNEB. (CDP 07) A única discriminação que eu senti foi a questão religiosa mesmo. A vergonha de você se dizer evangélica. No início eu me calava, ficava como um cabritinho perdido no meio de lobos.

Tanto no curso de Letras, quanto no curso de Pedagogia, fica evidente um tipo de silenciamento, característico local.

O silêncio local é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-lo). As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras (ORLANDI, 2009, p. 83).

O que se constata, nos cursos de Letras e Pedagogia, não é que os discentes não se sintam discriminados, eles não podem dizer que o são, por haver um trabalho vigilante sobre as formas de representações religiosas diferentes. Sendo que essa vigilância é bastante intensa no curso de Pedagogia, que parece ter elegido uma forma de religiosidade para acolher em detrimento das outras.

Para sintetizar as sociabilidades encontradas na UNEB, evocam-se aqui, para complementar, as práticas religiosas informais já tratadas no capítulo IV, relacionadas ao grupo religioso que atua no espaço da UNEB. Têm-se, então, as seguintes sociabilidades identificadas:

01. Os alunos cristãos que participam do grupo religioso “CRU”, compartilham suas experiências e dificuldades encontradas durante a sua formação em reuniões regulares em salas dos Departamentos de Ciências Humanas, no de Ciências da Vida, ou mesmo ao ar livre.

Essas reuniões têm por finalidade ratificar a fé cristã nos alunos, com a realização de estudos bíblicos, ofertando apoio psicológico, compartilhando de fontes teóricas que se contraponham a pensamentos secularizados, promoção de atividades integrativas, a exemplo de acampamentos e encontro de jovens, criando, por fim, um espaço de acolhimento e convivência dos alunos cristãos.

As aproximações se dão por convocação através de cartazes em murais, ou de exposição pública das atividades que realizam.

02. No curso de História, os grupos se dividem em cristãos e não cristãos e participam de grupos virtuais específicos, onde podem compartilhar informações do seu interesse, agem com solidariedade durante as aulas nos momentos em que as discussões afrontam as ideias compartilhadas por seus membros, em relação às questões pertinentes ao fato religioso.

03. Nos cursos de Letras e Pedagogia os alunos convivem a partir de acordos não explícitos formalmente, mas que determina o silenciamento ou controle de qualquer discussão em que emerja a questão da religiosidade. Esses alunos preferem não discutir sobre os temas culturais para não causar desconforto entre eles ou com os regentes da turma.

Para concluir, ratifica-se a pertinência do termo **sociabilidades**, no plural, pois o que se constata é que a UNEB, no que se refere à diversidade religiosa, não conseguiu estabelecer uma sociabilidade entre as diversas representações presentes em seus espaços, pois as comunicações entre elas não ocorrem efetivamente e quando ocorrem são repletas de tensões, resistências e silenciamentos.

Os alunos vão formando grupos de convivência por afinidade religiosa e desenvolvem olhares bem diversos a respeito das práticas educativas existentes no espaço da universidade.

6.5. Aproximações conscientes: por uma sociabilidade possível na formação de professores para a escola laica e consequente cultura da paz

Para discutir sobre o que se defende como “aproximações conscientes”, torna-se importante apresentar algumas compreensões sobre a diversidade religiosa, na visão dos colaboradores discentes, ao passo que se posicionará por descartar alguns termos,

construídos, e até bem aceitos por muitos, para dar conta de preencher a lacuna de um conceito que seja suficiente, no sentido de apontar caminhos menos tensos de convivência entre os diversos campos religiosos.

De antemão, cabe retomar o que já apontamos quanto ao entendimento mais abrangente que se aplica aqui sobre o que seja a diversidade religiosa, incluindo como diferentes nesse campo os que não professam nenhuma religião e os que não creem em nenhum deus, pois eles estão também presentes em todos os espaços e acabam por disputar as narrativas juntamente com os religiosos. Falar em diversidade religiosa, sem considerar todas as relações tecidas com ela, é reduzir essa discussão, contraditoriamente, a um grupo de iguais, os religiosos.

Nisso implica em incluir os não religiosos e ateus como corresponsáveis por construir pontes de encontro pacífico com os diferentes, entre os quais eles também fazem parte. Nesse aspecto, conceitos como ecumenismo (NAVARRO, 2002) ou diálogo inter-religioso (TEIXEIRA & DIAS, 2008) não se mostram suficientes para dar conta desse intento.

Antes de tratá-los, observar-se-ão as questões, postas aos colaboradores discentes, que visavam, justamente, identificar qual era a compreensão deles a respeito da diversidade religiosa. Foram as questões 03, 08 e 10 do roteiro de entrevista, as quais inquiriam sobre o como a escola deveria tratar a questão da diversidade religiosa, o que eles compreendiam por diversidade religiosa e como trabalhariam em uma turma o tema diversidade religiosa, respectivamente.

Observando as respostas da questão 03, constata-se que, no curso de História, os discentes declarados não religiosos defendem duas vertentes de trabalho: a primeira que as escolas apresentem todas as religiões para os seus alunos; a segunda vertente acrescenta que, além da apresentação de todas as religiões, os professores sejam formados, anteriormente, na perspectiva histórica das religiões, pra essa tarefa. É muito salutar frisar que os declarados não religiosos fizeram questão de ressaltar que a disciplina Ensino Religioso não é viável para tanto.

Já entre os discentes declarados religiosos apresentaram duas posições: a dos cristãos na direção de fortalecer o ensino religioso, mesmo apontando que se deveriam abordar todas as religiões; a do declarado candomblecista foi um pouco mais pontual, estava nítido que sua ideia de trabalhar a diversidade religiosa seria trabalhar as religiões afro-brasileiras e de uma maneira bastante incisiva diante da comunidade escolar.

É uma questão emblemática, porque parte mais dos gestores, de como o gestor entender que aquilo também pertence a eles, a sua própria cultura. As políticas que possam ser implantadas, não são efetivas justamente por causa dos gestores. Deveria ter mais debates, pessoas mais preparadas, gestores, professores, pedagogos, chamar a comunidade, os pais para certo TAC⁸³, que os pais possam entender que sim isso é importante de ser implementado nas escolas (Entrevista, CDH 03, UNEB, 2017).

Os colaboradores do curso de Letras, em sua maioria, entende que a escola deveria deixar o aluno livre, sem lhe dar nenhuma formação religiosa. Dois sugeriram que se deveriam apresentar todas as religiões, na perspectiva histórica, um dos colaboradores, declarado sem religião, entende que o trabalho com a diversidade religiosa é o trabalho com a apresentação das religiões, com ênfase na religião de matriz africana, sendo o único que vê no ensino religioso uma possibilidade positiva.

Ela deveria ter esse campo aberto para discutir as religiões de forma histórica, essa religião pertenceu ao povo X, no tempo X, como pensamento de um determinado povo, não como fé. A disciplina de ensino religioso eu acho viável, é essa disciplina que vai levar a compreensão para que haja certo tipo de tolerância. Tem muita gente que é resistente ao candomblé, mas se perguntar o que é o orixá ele não vai saber o que é, vai muito pelo achismo (Entrevista CDL 01, UNEB, 2017).

No curso de Pedagogia os alunos foram uníssomos em sugerir que se apresentassem todas as religiões para os alunos. Eles demonstram incômodo com a questão do ensino religioso por apresentar apenas uma possibilidade de crença, a Católica.

A visão de professores e coordenadores pedagógicos, segundo Oliveira (2013), não deixa dúvidas quanto a deficiência de formação que se encontra nesses profissionais, independente de ser ou não professor de ensino religioso. Contudo, não há referências que abordem a questão do que é ofertado a professores de outras áreas do conhecimento que não o ensino religioso, para trabalhar com a diversidade religiosa nos cursos de formação universitária.

Fernandes (2014) e Cecchetti (2012) dão conta da importância que é a inclusão da diversidade religiosa nos currículos das escolas de 1º e 2º graus e tecem críticas

⁸³ O Termo de Ajuste de Conduta – TAC é um instrumento extrajudicial muito utilizado no campo do direito para, amigavelmente, comprometer as partes querelantes a cumprirem obrigações mútuas negociadas entre elas, as quais resolveriam o conflito em questão, sem necessitar instaurar um processo judicial.

quanto ao formato ainda particularista com que o ensino religioso vem sendo desenvolvido. É evidente que quando se trata da diversidade religiosa, a formação em do professor é tratada como fator relevante, mas não se deu a mesma importância para as instituições de nível superior, pensando em todas as suas licenciaturas. As pesquisas de Becker (2010) e Stigar (2009) estão mais preocupadas em dar conta da formação do professor para o ensino religioso.

O primado disso está, justamente, na concepção da LDB 9.394/96, que implica na permanência do dispositivo do ensino religioso em caráter de exclusividade para trabalhar conhecimentos ligados a religião, como se a sua existência na legislação resolvesse a questão das complexidades presentes na diversidade religiosa e apenas os cursos para a formação de professores dessa disciplina devessem se preocupar. O resultado disso é a saída de milhares de profissionais docentes deformados das universidades, que não conseguem trabalhar seus próprios preconceitos diante do seu diferente no momento em que estão atuando no chão da escola pública.

Os posicionamentos dos colaboradores de como a escola deveria tratar a diversidade religiosa converge com o que entendem ser a diversidade religiosa, proposta pela questão 08. Em termos gerais, para os discentes de todos os cursos, a diversidade religiosa é a presença de várias religiões. Alguns entendem que, nessa presença, o termo sugere, também, a convivência harmoniosa entre elas.

Quando solicitado sugestões de como trabalhariam o tema diversidade religiosa, em regra geral, havia três possibilidades pedagógicas: a primeira de fazer uma pesquisa das representações religiosas existentes na sala como pré-requisito e trabalhar abordando as religiões presentes no contexto; a segunda, após identificar as representações religiosas, sugerir trabalhos de pesquisa em que um aluno de certa religião pesquisaria uma religião diferente da dele; a terceira seria trabalhar a partir de provocações que colocassem em evidências os casos de intolerância religiosa, para servirem de ponto de partida para as discussões. Alguns colaboradores do curso de História trouxeram como acréscimo a ideia de uma formação pessoal prévia sobre o tema.

Embora algumas falas, em todos os cursos, trouxessem no interior dos discursos que o trabalho com a diversidade religiosa seria na perspectiva de defesa das minorias, duas proposições se colocaram mais enfáticas nessa direção.

(CDH 03) Passa pelo processo de pertencimento desse aluno, reconhecer que houve uma história antes dele, de onde vem essa história, o que era praticado lá naquela história. Colocar ele nesse ambiente Com as ferramentas devidas pegar esse aluno e colocar ele em um mundo em que possivelmente ele pode ter se originado. Remeter esse aluno às origens para que possa ser brotado nesse aluno o sentimento de pertencimento. Para mim pelo que eu entendo nas religiões de matriz africana, é o pertencimento. Toda sociedade tem uma religiosidade.

(CDL 01) Eu colocaria um desenho, Kiriku, por exemplo. Colocaria esse desenho, depois a gente vai pontuar naquele desenho algumas coisas que estão voltadas para a cultura. Primeiro é importante que a gente explique a concepção de ancestralidade, a questão da história ancestral, impacta você chegar logo e falar Ogum, Iansã, só esse nome já dá um baque geral, por causa do preconceito. A partir do conhecimento da história das religiões de matriz africana. Para trabalhar o cristianismo eu não preciso me preparar, a sociedade aceita bem e até vai lhe agradecer.

Pensando em um trabalho que de fato considerasse a diversidade religiosa, nos termos pressupostos nesta tese, nenhum dos colaboradores se aproximou. Isso só confirma que as formações universitárias têm deixado a desejar na preparação dos futuros docentes.

A construção para a convivência pacífica no campo da diversidade religiosa não tem sido construído adequadamente na UNEB, em parte, porque ainda carece de uma perspectiva na formação sobre o tema que passa por elaborar novos conceitos de relação entre os diferentes que de fato respeite o princípio da diversidade religiosa.

Muitos religiosos (cristãos e não cristãos), no Brasil e em parte do mundo, no esforço de encontrar saídas para a convivência pacífica entre as diversas denominações religiosas e ao mesmo tempo demarcar territórios, aderiram ao discurso do ecumenismo, mas esses religiosos, sobretudo os não cristãos, esqueceram-se da sua origem epistemológica, que o torna frágil para tal empreendimento.

Termo que vem do grego (oikos = casa, oikoumene = terra habitada) e que significa o intento de reconciliação das Igrejas cristãs divididas secularmente “para que o mundo creia”. Embora o termo pertencesse à literatura profana (“mundo habitado pelos helenos”, territórios aonde chega a ‘pax romana’”), entrou muito cedo a fazer parte da literatura bíblica (At 11, 28; Lc 2,1; Hb 2,5 etc.) e eclesiástica. Nesta mantém o significado geográfico (“universalidade da Igreja”), mas se aplica também ao conjunto de doutrinas, credos e usos eclesiais aceitos como “universais” e aos concílios que falam em nome de toda a Igreja e para a Igreja (NAVARRO, 2002, p. 125).

Ainda admitindo uma ampliação conceitual e certa utilização nos mais variados espaços para determinar um momento de união entre os “diferentes”, por conta do

desejo de paz contido no coração humano, não carrega em si o espírito democrático necessário para promover encontros verdadeiramente ecumênicos na visão contemporânea, tendo em vista a raiz de sua concepção, a qual apresenta elementos nítidos de construção institucional de um poder que é apenas aparentemente coletivo, pois é, em sua essência, um poder muito mais a serviço da modelação de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010), ao imprimir um arcabouço para a fé que obriga os sujeitos diferentes a se enquadrarem numa compreensão de atitude pacífica sob a égide da fé cristã.

Mesmo admitindo uma visão ecumênica pelo viés inter-religioso, sabe-se bem que ele “*não enfraquece a importância do ecumenismo confessional*” (TEIXEIRA & DIAS, 2008, p. 16) e, portanto, não elimina o seu desejo original de unificação em torno da matriz cristã, reduzindo a importância das outras representações religiosas.

A sua impossibilidade reside em desconsiderar que, em muitos casos, sobretudo em se tratando do aspecto religioso, as diferenças podem se constituir em elementos muito mais importantes para a vida dos sujeitos do que as possíveis semelhanças.

O movimento ecumênico, na verdade, nunca deixou de ser uma proposição nascida e acalentada no interior das Igrejas Protestantes. O posterior engajamento das Igrejas Ortodoxas e, muito mais tarde, da Igreja Católica Romana apenas confirma este pioneirismo protestante [...] esse movimento ecumênico, de tantas facetas, nuances e formas de expressão pública, caracterizou-se por definir-se teologicamente como esforço de unidade dos cristãos comprometidos com a implantação dos sinais do Reino anunciado pelo proscrito de Nazaré (TEIXEIRA & DIAS, 2008, p. 111).

A Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, ratifica qual é a sua perspectiva ecumênica, quando relata em suas Diretrizes⁸⁴ que “um dos primeiros desafios é o *ecumenismo*, a unidade entre os irmãos e irmãs que crêem em Jesus Cristo” (CNBB, 2011, p. 67). Portanto, há nesta direção a busca pela unificação dos fiéis cristãos, sendo dada às outras denominações a possibilidade de agregarem-se a este projeto, mas não a partir das suas identidades de origem, e sim tendo a identidade cristã como escopo basilar da relação.

Por outro lado, nasce outra tentativa de preencher o vazio de conceito que consiga congregar harmonicamente crenças diferentes. Assim nasce o diálogo inter-religioso.

⁸⁴ Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil, 2011-2015, documento da CNBB, 94. Paulinas: São Paulo, 2011.

Com base na etimologia grega do vocábulo “diálogo”, é importante ressaltar a presença de dois termos: “*dia*” e “*logos*”. A expressão “*logos*” cobre vasta gama de significados, mais indica em particular o dinamismo racional do ser humano, a capacidade humana de pensamento e raciocínio. O termo “*dia*”, por sua vez, expressa uma dupla ideia: alude ao que separa e divide, mas igualmente à ultrapassagem de um limite. Faz parte da natureza do diálogo a busca de uma unidade que preserve e salvide a diferença e a liberdade. O diálogo autêntico traduz um encontro de interlocutores pontuado pela dinâmica da alteridade, do intercâmbio e da reciprocidade. É no processo dialógico que os interlocutores vivem e celebram o reconhecimento de sua individualidade e liberdade, estando ao mesmo tempo disponibilizados pelo enriquecimento da alteridade (TEIXEIRA & DIAS, 2008, p. 124).

Teixeira e Dias fazem um esforço louvável de apresentar os pressupostos semânticos do termo “diálogo”, dos quais se concorda sem nenhuma ressalva, entretanto, ao incluir o termo “inter-religioso”, criando o binômio, encontra sérias dificuldades de afirmação, enquanto conceito válido para tal propósito.

Imaginar que esse movimento possa acontecer entre campos religiosos diferentes, não parece ser coerente, caminha não para um pensamento crítico, mas sim para uma visão ingênua da realidade (FREIRE, 1979). Uma vez que as religiões operam com verdades pré-estabelecidas e não estão sujeitas ao diálogo, porque não há abertura para qualquer desconstrução de seus fundamentos a partir do contato com o outro.

Há em toda obra de Paulo Freire (1985, 1998, 1979...) a alusão ao diálogo como uma forma de horizontalizar os saberes, por outro lado, demonstra também que nas relações há processos que implicam e modificam as duas partes da relação. Entretanto, utilizaremos os argumentos dos próprios Teixeira e Dias para apontar que:

O que conta no diálogo é a reciprocidade existencial, o “intercâmbio de dons”, a dinâmica relacional que envolve a semelhança e a diferença em processo rico de abertura, escuta e enriquecimento mútuos (TEIXEIRA & DIAS, 2008, p. 125).

Nesse sentido, é impróprio que se invoquem a Buber para consubstanciar o intento de ser possível o diálogo nessa perspectiva, pois nela está implicada uma intenção, relativizando diálogo com o que seria o “*encontro*” em Buber (2001). O encontro não exige reciprocidade, não exige mudança do outro, a pretensão de reciprocidade entra no campo do arbitrário.

A situação “religiosa” do homem, sua existência na presença é caracterizada por antinomias essenciais e insolúveis. O fato de serem

insolúveis constitui a essência destas antinomias. Quem admite a tese e rejeita a antítese, altera o sentido da situação. Tentar pensar uma síntese é destruir o sentido da situação. Esforçar-se em relativizar estas antinomias é abolir o sentido da situação. Querer resolver os conflitos destas antinomias com outra coisa a não ser a vida, é pecar contra o sentido da situação. O sentido da situação é, de um lado, que ela deve ser vivida com todas as suas antinomias, e, de outro que ela só pode ser vivida sem cessar, sempre nova, imprevisível, inimaginável, impossível de ser prescrita (BUBER, 2001, pp. 114-115).

Para acrescentar mais uma objeção ao termo diálogo inter-religioso, há que se considerar que, na concepção de alguns pensadores, essa é uma representação do que poderia ser, ao incluir vozes para além das cristãs na relação, um “*“ecumenismo planetário” (M-D. Chenu), “macroecumenismo” (Pedro Casaldáliga) ou “ecumenismo mais ecumênico” (R. Pnikkar)*” (TEIXEIRA & DIAS, 2008, p. 125).

Colocam-se à reflexão as intencionalidades exclusivistas no domínio do que seria esse “diálogo” entre as religiões. Ao mesmo tempo, para quem entende a diversidade religiosa de forma ampliada, não entende que o diálogo só possa ocorrer entre religiosos, porque as dificuldades de convivência nesse campo passa também pelo que não possuem religiões ou são contra a religião.

Descarta-se, portanto, a concepção do conceito de diálogo inter-religioso, apresenta-se, no cenário das possibilidades, a ideia de **aproximações conscientes**.

Falar de aproximações isoladamente nos remete a duas concepções de como elas corriqueiramente se dão: a primeira é a simples ação física, onde cada sujeito escolhe a dimensão geográfica que pretende estar em relação ao outro, análogo e ao mesmo tempo reflexo do distanciamento social, há condições pré-estabelecidas, nem sempre conscientes, para iniciar ou aprofundar um diálogo, para sentar em assentos dispostos em um ambiente e até em transportes públicos, por exemplo; a segunda é aquela que se refere ao campo das ideias, das visões de mundo, das construções teóricas, que fazem com que possamos identificar várias pessoas dentro de um mesmo arcabouço, mesmo que não se conheçam. O que também implicar em dizer que pode ocorrer, a despeito de um processo imprevisível, que pessoas de gerações e espaços territoriais diferentes se aproximem ideologicamente.

No meio acadêmico, o segundo é o sentido comum do conceito de aproximações na relação entre sujeitos. Geralmente, a compreensão de aproximações está ligada às ideias de familiaridade, de convergência e de semelhança. Por outro lado, se me

aproximo do outro como simples movimento mecânico, ou compreendendo esta aproximação como atitude exigida de fora para dentro, deixa de ser consciente.

A consciência por sua vez, independente da complexidade que lhe for dada (BARRETO, 2009), remete sempre a um saber-se consciente, a uma dimensão de existência lúcida, à percepção do eu e do outro, como parte integrante dela mesma e, portanto, inevitável. Qualquer ação consciente pressupõe uma justa medida, ou pelo menos uma situação na qual o praticante da ação tem condições plenas de avaliar o seu grau de justiça, o que implica, independente do resultado da ação, em um processo de autoavaliação.

Naturalmente, não se está considerando os casos patológicos para por em foco a consciência, como a esquizofrenia, as sociopatias e outros transtornos congêneres, se está referindo ao que se compreende como sujeito dito normal para os padrões societários e clínicos vigentes. Assim, o sujeito consciente compreende o contexto ao qual está inserido, a sua relação com meio e com o outro, percebe o outro nas suas diferenças, limitações e potenciais, sem sentir a necessidade de mexer na sua estrutura ou na estrutura do outro para conviver bem. Isto é o que Morin (2011) concebe como a ética da compreensão.

A ética da compreensão pede que se argumente, que se refute em vez de excomungar e anatematizar. Encerrar na noção de traidor, o que decorre da inteligibilidade mais ampla impede que se reconheçam o erro, os desvios, as ideologias, as derivas. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas (MORIN, 2011, p. 87).

Ora, logicamente, não conseguimos compreender pessoas ou objetos se não nos permitirmos aproximar deles, tendo em vista que tal aproximação não deve ocorrer por semelhança ou por diferenças, mas apesar das semelhanças e diferenças.

Este movimento independe da dimensão geográfica, mas implica na predisposição para encurtar as distâncias geográficas, compreendendo que não se precisa abrir mão das próprias convicções para estar com o outro e que o outro não precisa abrir mão das suas convicções para estar numa relação de compreensão mútua. É aí que reside o conceito de aproximações conscientes.

Tanto a ciência quanto a religião, tanto ateus quanto religiosos, bem como as diversas formas de religiosidade, podem se beneficiar com a incorporação do conceito de aproximações conscientes, já que se podem compreender os campos distintos como

de fato distintos, que não pretendem ser, transformar ou aniquilar o outro, a partir daquilo que eles representam em seus campos próprios de significação.

As diferenças não são, portanto, compreendidas como adversárias, mas apenas contraditórias, como o próprio ser humano o é, não se necessita eliminar as contradições, apenas saber identificá-las e administrá-las na presença (BUBER, 2001).

A ciência investiga; a religião interpreta. A ciência dá ao homem conhecimento que é poder; a religião dá ao homem sabedoria que é controle. A ciência lida sobretudo com fatos; a religião lida sobretudo com valores. As duas não são rivais. São complementares. A ciência impede que a religião afunde no vale do irracionalismo e do obscurantismo paralisante. A religião evita que a ciência caia no pântano do materialismo e do niilismo moral (KING, 2009, pp. 67-68).

Assim, ainda que o óleo e a água não se misturem em suas formas primitivas e nem precisem um do outro numa coexistência complementar, possuem propriedades necessárias à vida do homem, que pode se beneficiar ou não dos dois, inclusive, encontrando, sem obrigatoriedade, possibilidades combinatórias ao conhecer bem um e outro.

Essa é a postura menos conflituosa. Quando a aproximação do outro, para além das semelhanças ou diferenças, ocorre sem que, necessariamente, se precise procurar ou encontrar aderências, a mudança pessoal passa a ser um processo natural, admitida pelos que se aproximam, mas não uma obrigação exigida pelos indivíduos ou grupo envolvidos na relação.

Daí, me aproximar do outro não põe em risco a minha integridade religiosa, salvo que ela não se sustente suficientemente bem dentro de mim, mas, se isso ocorre, apenas por manter contato com o diferente, significa que não estou tão certo dela, nem da sua imutabilidade. Neste momento, a mudança passa a ser um ponto positivo, pois o contato com o outro pode propiciar um novo descobrimento pessoal, uma opção talvez mais prazerosa, um modo de ser e estar no mundo mais edificante para todos.

Esta mudança não ocorre na perspectiva da simples aceitação, visto que aceitar significa aderir, concordar, é recair no equívoco de se tentar constituir um pensamento homogeneizante a respeito das opções, anulando seus pontos divergentes, tentar encontrar uma “*síntese religiosa*” (Buber, 2001).

Aceitar simplesmente também se configura em um processo em que estão presentes a submissão e o jugo. Reconhecemos que em se tratando de diversidade

religiosa, com exclusividade entre religiosos, a base do conflito seja outra, posto que não haja divergência quanto ao fato da existência de Deus (es), mas é a essência dele que está na disputa pela verdade, ou aparência de verdade que um Deus ou outro (s) possa assumir diante do homem.

Entretanto, se podemos realizar aproximações conscientes entre campos reconhecidamente dicotômicos, (mesmo os compreendidos como opostos, a exemplo ciência e da religião), quanto mais em campos que apresentam similaridades.

Basta apenas que compreendamos que todas as verdades são possibilidades que não precisam ser contrapostas, sobretudo, porque, se tenho certeza de algo, não necessito de embates para comprovar aquilo que não necessita de comprovação, pois já está consolidado, é assim no campo da fé religiosa. Posso apresentar a minha perspectiva compreendendo que ela é apenas a minha perspectiva e que ela não torna, necessariamente, inválida a perspectiva daquele que também se apresenta para mim.

Conclusões

Há um dever cumprido. O trabalho etnográfico confirmou, na prática, a teoria, em que o protagonismo que assumem as vozes discentes, quando a eles são oportunizados espaços de fala, não se esconde, ao contrário, deseja se mostrar.

Quanto ao sistema universitário, ele pode ser contestado pelos próprios estudantes. Nesse momento, as críticas que emanam do exterior, dos teóricos, dos historiadores ou dos arquivistas não bastam mais. E os estudantes tornam-se seus próprios arquivistas (FOUCAULT, 2010, p. 14).

Para as ponderações conclusivas, se retomarão as perguntas feitas, inicialmente, que serviram de motivadoras para a realização da pesquisa, na pretensão de se ter chegado a algumas respostas conclusivas para esta tese, mas não definitivas para o conhecimento humano, que é sempre dinâmico e expansível.

Procurar-se-á responder a elas uma a uma, complementando com outras ponderações que se colocam pertinentes após o esforço de quase cinco anos de trabalho, atravessados por muito mais momentos de tempestade do que de calmaria.

Afinal, o que de fato interferiria para que um grupo de professores bem formados academicamente se colocasse de maneira tão conflituosa diante da diversidade religiosa, mesmo reconhecendo suas obrigações profissionais?

O que se pode observar, no espaço da UNEB, é que os processos formativos nas graduações pesquisadas não são suficientes para preparar os futuros docentes, pois não se pensa em um trabalho direcionado para a reflexão a esse respeito dos que adentram os muros da universidade, desde a sua fundação, 1983.

Não se encontrou nenhum dado efetivo nos departamentos da UNEB que demonstrasse uma preocupação institucional de reconhecer o seu público nesse aspecto e isso resulta de uma formação limitada e não se pode dizer que não haja a consciência de que “o (re) conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente” (IMBERNÓN, 2009, p. 75). Essa preocupação está posta nos documentos da UNEB, mas negligenciada na prática.

Com poucos meses para findar a escrita da tese, decidiu-se verificar se a UNEB tinha dados socioeconômicos sobre o seu alunado, em especial dos cursos pesquisados,

a partir da Pró-reitoria de Assistência Estudantil – PRAES, que conforme o Estatuto e Regimento Geral da instituição, possui atribuições afins a esse propósito.

Art. 42. Compete a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil: I - assessorar a reitoria no planejamento e na execução da política de assistência estudantil da UNEB; II - coordenar, acompanhar e avaliar permanentemente, os programas institucionais, oferecendo subsídios à definição de objetivos, à formulação de políticas e à fixação de diretrizes para os processos de desenvolvimento da universidade; III - realizar em parceria com as outras pró-reitorias, pesquisas que visem ao mapeamento da realidade socioeconômica dos discentes para propor alternativas favoráveis ao processo de desenvolvimento integral dos mesmos; [...] XIII - promover estudos relacionados ao acompanhamento dos egressos da UNEB, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com publicações periódicas de resultados; XIV - orientar as demandas estudantis por meio de suas representações e do Conselho de Assistência Estudantil (CONAE) (Regimento geral UNEB, 2012: 30, 31).

Foram apenas oito questões formuladas, em tese, simples de serem respondidas (questionário e respostas nos apêndices). Depois de diversas postergações para a entrega dos dados, o que se apresentou confirmaram as suspeitas quanto ao desconhecimento mais profundo dos perfis culturais dos discentes das graduações por quem lhe deveria prestar assistência para a permanência na universidade. A diversidade religiosa, enquanto campo amplo de compreensão, não é uma preocupação institucional ou pedagógica na UNEB.

É bom lembrar que a diversidade religiosa passa a ser considerada no Brasil como tema relevante no momento em que há a ruptura jurídica entre Estado e Igreja (CUNHA (2005); DINIZ (2010); FISCHMANN (2012)), afastando a igreja das decisões do estado e vice versa. Essa separação implicou em destituir a Igreja Católica como religião oficial do país. Consequentemente, a educação brasileira vai passar por transformações, mas não sem conflitos pela disputa de espaços nos currículos e nas salas de aula.

Essa pressuposição se demonstrou verdadeira ao se constatar que há, nos departamento, projetos pedagógicos que são desalinhados entre si, quanto as práticas formativas orientadas nos documentos gerais da instituição, o Regimento Geral e o Estatuto. Dificilmente a UNEB conseguiria formar adequadamente seus futuros docentes no campo da diversidade religiosa, seguindo a lógica que foi observada.

Tendo em vista haver também no grupo pessoas que se interessavam por estudar as relações étnico-raciais e não conseguiam fazer distinções entre as suas próprias escolhas e o que deveriam fazer no campo profissional, o que poderia estar gerando uma relação conflitante com a Lei 10.639?

Para zelar pela justiça, é importante se situar no tempo histórico em relação aos professores que foram colaboradores da pesquisa de mestrado no ano de 2012. A média de idade deles era de 40 anos de idade e com mais de dez anos de atuação profissional. Portanto, o interesse deles teve a ver com buscas pessoais, já que a Lei em questão só foi sancionada em 2003 e certamente não fazia parte dos currículos na época em que fizeram as suas graduações.

Atualmente, ainda se encontra resistências e a compreensão equivocada de que a Lei é um instrumento a serviço da religiosidade de matriz africana, mesmo a UNEB tendo assumido a incorporação em seus documentos tanto da 10.639, quanto da 11.645/08. Entretanto, o processo de trabalho pedagógico para a implementação da Lei nos cursos de graduação pesquisados se apresentam de forma diversa.

As práticas educativas institucionais demonstram facetas diferentes em cada curso pesquisado por estarem em departamentos diferentes. No curso de História não houve aderência efetiva do trabalho com as relações étnico-raciais, mas as disciplinas ordinárias do curso suscitam a discussão de forma transversal, gerando inúmeros conflitos de ordem religiosa.

No curso de Letras não há qualquer trabalho pedagógico voltado à reflexão das relações étnico-raciais, os seus discentes, apesar de demonstrarem certa percepção da realidade, não recebem formação mínima para lidar com esse viés cultural.

No curso de Pedagogia há alta aderência à discussão étnico-racial, tanto no projeto pedagógico quanto nas atividades acadêmicas ofertadas aos seus discentes. Nesse ponto encontra-se um gargalo importante, foi feita a opção institucional por discutir a história e cultura africana e afro-brasileira tomando a religiosidade como fio condutor dos processos.

Acrescente-se a isso a postura militante de alguns professores em favor da religiosidade de matriz africana, apontada nos diversos relatos dos alunos do curso de Pedagogia, o que dificulta a aceitação da lei como fator extremamente positivo para a sociedade brasileira, marcada pelo racismo. Racismo esse, que marca a identidade do negro, independentemente da sua escolha religiosa.

É preciso trazer Césaire (2010) para colaborar com a reflexão.

A Negritude não é uma corrente estética passageira nem uma pretensiosa escola filosófica; muito menos ideológica ou religião. É, sim, uma *forma de consciência* oposta ao racismo; um *posicionamento ético e moral global* frente à racialização das relações humanas. Portanto, um *jeito de ser, de pensar, de atuar e de se conceber* frente à realidade concreta do mundo que, efetivamente, valora e hierarquiza as raças (CÉSAIRE, 2010, p. 37).

Tomar a religiosidade de matriz africana como fio condutor das discussões étnico raciais não parece ajudar na formação de sujeitos mais afeitos à diversidade religiosa, ao contrário, tem promovido uma formação para a intolerância. Esses profissionais, docentes e gestores da UNEB, têm agido como “intelectuais específicos” (FOUCAULT, 2011), lutando pelo fortalecimento das suas identidades religiosas, ao invés de combater de forma ampla o racismo.

Há uma experiência compartilhada por todos os negros, em qualquer parte do mundo, de qualquer credo, a partir do racismo, que precisa ser colocada em destaque, pois é ela que, como afirma Césaire, constitui a negritude e que precisa ser fortalecida com a implementação da Lei 10.639. Ao que parece o campus I, no Departamento de Educação, optou por incorporar a posição de “africanizar a UNEB” (LUZ, 2013) via religiosidade.

O coral, citado por todos os colaboradores, de todos os grupos pesquisados, é uma prática educativa que serve de ferramenta lúdica, para a reafirmação da religiosidade afro-brasileira. Essa ação é tida por todos como a mais vista e significativa no espaço da UNEB, além das palestras e seminários que, a pretexto de se trabalhar a cultura africana, vão reforçando uma identidade religiosa específica.

As experiências religiosas poderiam ser tão enraizadas nos sujeitos, que nenhuma formação acadêmica seria capaz de fazê-lo refletir sobre si mesmo e suas convicções?

Não há como afirmar, categoricamente, que nenhuma formação seria capaz de suscitar a reflexão, mas, certamente, as experiências religiosas compõem um sedimento importantíssimo nos sentidos que os sujeitos dão a tudo que está à sua volta. Tanto Dewey (1978) quanto Feinet (1998) confirmam esse poder da experiência.

A considerar que as necessidades internas provocadas pela religião no homem religioso “*mergulham, por demasiado tempo e de modo muito profundo, na raiz da natureza humana*” (SIMMEL, 2008, p. 8), a experiência religiosa ocupa um lugar de sentido de difícil acesso e um caráter quase inabalável.

Há como afirmar que todos os colaboradores entrevistados possuem alta aderência ao campo religioso e que essa aderência é demonstrada nas suas posturas diante da diversidade religiosa.

As polêmicas e tensões, as organizações de grupos religiosos específicos no espaço da UNEB e todas as práticas religiosas apontam para a conclusão de que, no mínimo, ainda não se constituiu uma formação suficiente para mobilizar os discentes nos seus campos religiosos particulares na direção amorosa do diferente. Contudo, rejeitar essas experiências no processo formativo é um equívoco, mesmo admitindo que essa abertura possa gerar seus riscos para as relações de aprendizagem.

A abertura à experiência educativa, é ainda uma abertura ao risco, que nos torna vulneráveis, sobretudo quando trabalhamos em condições adversas a uma educação democrática. Como sugere Perrenoud (1997), importa encontrar um equilíbrio entre “realismo conservador” e “idealismo ingênuo”, através de um “realismo inovador” que, reconhecendo as condições indeterminadas e a natureza complexa da profissionalidade docente, seja portador de mudança (VIEIRA, 2013, p. 57).

Importante ressaltar que a maioria dos discentes demonstra alguma preocupação com a diversidade, o que aponta para a sensibilidade a uma possível formação nesse tema, a qual, se não abalasse suas estruturas religiosas, o que também não parece ser um objetivo necessário, facilitariam francamente as suas práxis diante da diversidade religiosa.

Como os sujeitos compreendem a formação que recebem na universidade, tendo como referência suas experiências religiosas? Que elementos interferem no percurso de formação dos discentes no campo da religiosidade, a partir e para além das horas dentro da universidade?

Com base nos dados é possível identificar que em geral os discentes não se sentem satisfeitos. Em cada curso há uma percepção diferente sobre a formação recebida. A formação melhor avaliada é a de História, seguida do curso de Letras e a pior avaliação se encontra no curso de Pedagogia, justamente as práticas educativas que se relacionam com a religiosidade são mais intensas.

As histórias de vida dos discentes interferem sobremaneira no seu trânsito dentro da instituição, a depender das identidades construídas os grupos são formados e se percebem as sociabilidades específicas. Uma delas é demonstrada nas atividades fora da universidade que são promovidas pelo grupo religioso cristão “CRU”, que promove atividades externas para os aderentes à sua proposta de apoio aos alunos cristãos.

As relações estabelecidas nos departamentos não favorecem a construção de uma sociabilidade coletiva no espaço da UNEB em relação à diversidade religiosa. A instituição não avançou em suas proposições dentro da formatação das propostas pedagógicas. Essa percepção é nítida na visão da gestão dos dois departamentos, tanto as direções quanto os colegiados.

Após análise dos projetos pedagógicos e de coletar as entrevistas com os colaboradores discentes, pode se constatar que o curso de Letras é o que promove uma formação basicamente tecnicista e descolada com os temas culturais, a despeito de se ter a literatura como campo um dos campos do saber privilegiados no trato da lei 10.639.

Seria possível uma formação universitária que pudesse atenuar as dificuldades dos futuros docentes em lidar com a diversidade religiosa?

Seguramente, sim. A disponibilidade pessoal dos colaboradores discentes, até dos mais radicais, em reconhecer a diversidade religiosa como presença indiscutível, aponta para possibilidades factíveis.

Por outro lado, a UNEB precisará transpor algumas barreiras muito sérias presentes nas suas práticas educativas. De nada adiantará criar uma disciplina específica, dentro do currículo, se as posturas militantes e abusivas de alguns profissionais da instituição permanecerem no cotidiano das graduações.

Os departamentos precisam assumir a implementação da lei 10.639 tomando outro fio condutor que não o religioso, o que não significa anular essa representação das discussões, elas só precisam tomar um lugar secundário e não central como tem tomado.

É ingênuo pensar que o fato de um grupo estar encaixado sociologicamente no lugar de minoria que seus membros não sejam capazes de reproduzirem microrrelações de relações de subalternidade direcionadas aos membros de grupos encaixados sociologicamente como hegemônicos, seria negligenciar as relações de poder estabelecidas a partir de Foucault (2010). Entender isso está longe de ratificar o que já está posto, é uma reflexão necessária do que e como se pretende dialogar com tudo o que se apresenta no campo discursivo.

O mote da promoção de justiça social pode ser utilizado para se estabelecer novas relações sombrias de poder. É certo que não se está trazendo a compreensão ultrapassada e infundada de racismo às avessas, mas analisando a realidade sem paixões.

Não se está discutindo quanto à necessária justiça de se estabelecer, a partir do processo educativo, ferramentas de combate ao racismo e de enfrentamento a qualquer relação que pretenda alijar o direito das reparações. Contudo, há que se refletir onde estaria a justiça, se for constituída na reprodução de violências simbólicas?

A universidade precisa se abrir às sociabilidades construídas em seu espaço, antes que os grupos sociais se fechem em si mesmos e comecem a evoluir as tensões com os diferentes e os descontentamentos pelos silenciamentos impostos para níveis de conflitos insustentáveis. Além de continuar perpetuando uma cultura de exclusão e violência social, sobretudo contra o negro, insistindo em uma formação para os futuros docentes que parece não contribuir para o contrário.

Os resultados da pesquisa confirmaram duas teses sustentadas desde o início. A primeira, tomando como referência a descrição do objeto, é a de que a UNEB não prepara os futuros docentes para lidar com a diversidade religiosa após a sua formação universitária. A segunda, a de que as experiências religiosas influenciam nas relações estabelecidas no percurso de formação dos discentes. São tecidas sociabilidades por identidades religiosas, ao mesmo tempo em que se geram tensões no contato com os diferentes.

De tudo, cabe ainda ponderar, que todo homem religioso praticante⁸⁵ é contraditório em seu discurso quando se reporta à diversidade religiosa, não porque ele não reconheça a existência de outras alteridades, ou que negue a necessidade do respeito ético a elas, mas porque ele é, essencialmente, marcado pela sua religiosidade.

Não se pode tomar o ateu como referência para uma educação voltada para a diversidade religiosa, entretanto, o homem religioso praticante é, por demasia, inconveniente para os processos educativos nas escolas públicas, ou mesmo para a Estado, em qualquer dos três poderes, em um país que se reconheça como laico.

⁸⁵ Aqui fazemos questão de demarcar o homem religioso praticante, afirmando que esse é o “homem religioso” definido por Eliade (2010), que uma vez declarado aderente a uma religião, segue todos os ditames de sua crença, participa e comunga com todas as suas práticas. O homem religioso não praticante pode até se identificar de uma determinada religião, mas não se encontra comprometido com as práticas religiosas daquela crença. Os não praticantes tendem a ser menos rigorosos na relação com a diversidade religiosa, justamente, por não terem, como assinala Wach (1990), a comprometimento da lealdade com as obrigações religiosas.

Não é exagero dizer que toda função pública que envolve a gestão de serviços tende a apresentar limitações quando há no seu comando um servidor religioso praticante, sobretudo, nos momentos em que ele precise dirigir seus serviços ao diverso.

Se por característica de gestão, deve-se incluir o componente da autonomia na decisão dos processos, os professores também são gestores de suas salas de aula e compõem a gestão da escola. Daí se estende o aspecto negativo da presença do homem religioso praticante para o trabalho docente.

Não há como resolver a questão do professor religioso praticante concursado, mas há que se dar uma atenção mais cuidadosa no seu processo de formação antes e depois da graduação.

Para finalmente concluir, reafirmamos o nosso compromisso em nos projetar para o lugar de intelectual universal, como se estando embaixo de uma árvore frondosa e frutífera, à sombra de Foucault (2010), que não significa qualquer tipo de neutralidade, nem descompromisso com as lutas contra as tiranias.

Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no “universal”, no “exemplar”, no “justo-e-verdadeiro-para-todos”, mas em setores determinados, em pontos precisos em que se os situavam, seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida (a moradia, o hospital, o asilo, o laboratório, a universidade, as relações familiares ou sexuais). Certamente com isto ganharam uma consciência muito mais concreta e imediata das lutas. E também encontraram problemas que eram específicos, não universais, muitas vezes diferentes daqueles do proletariado ou das massas. E, no entanto, se aproximaram deles, creio que por duas razões: porque se tratava de lutas reais, materiais e cotidianas, e porque encontravam com frequência, mas em outra forma, o mesmo adversário do proletariado, do campesinato ou das massas (as multinacionais, o aparelho jurídico e policial, a especulação imobiliária, etc.). É o que eu chamaria de intelectual “específico” por oposição ao intelectual “universal”. (FOUCAULT, 2011, p. 9).

O que vem interferindo nos processos de formação na UNEB, em parte, é o posicionamento de seus intelectuais enquanto específicos. Essa postura acaba por ser absorvida pelos estudantes que passam por suas mãos, que acabam replicando isso nos seus locais de trabalho. Amparados em um motivo qualquer de desigualdade, imaginam que podem solucionar seus campos específicos de luta, esquecem-se da inevitável existência de outras alteridades.

Há escolas públicas com identidade religiosa bem demarcada, dada a opção da maioria do corpo docente e, principalmente, da gestão (CUNHA, 2005). Entretanto,

dentro dessas escolas, cada turma apresenta sua própria identidade particular, dependendo do grupo de alunos e do professor. Por conta disso o cotidiano, em muitos casos, contradiz ou se contrapõe ao modelo presumido na unidade escolar. Esses são elementos que se constituem, assim, no cenário que envolveu nosso problema.

Apesar de toda produção teórica, não se conseguiu, ainda, delimitar as bases para uma educação que compreenda, nitidamente, os limites do público e do privado quando se trata da questão religiosa, sem que este movimento represente de um lado confrontos insuperáveis ou de outro silenciamentos.

Ter convicção quanto a existência de precedentes na história de vida dos sujeitos que os implicam na sua maneira de ser e estar no mundo e que a formação acadêmica universitária não dá conta de preparar os aspirantes a docentes no trato consciente da diversidade religiosa, enquanto pressuposições um tanto óbvias, não eliminam a necessidade de tomada de decisão para identificar onde se situa o problema, seu funcionamento e as possíveis formas de solução.

A imprecisão em relação à diversidade religiosa, enquanto elemento importante na formação de docentes de nível superior é tão grande, que não há trabalhos acadêmicos em profusão que trazem tal relação. Espera-se, com essa modesta produção, contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Manual de História oral. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

AKKARI, Abdeljalil. *Introdução às perspectivas interculturais em educação*. Salvador: EDUFBA, 2010.

AMORIM, Antonio de; LIMA JUNIOR, Arnaud Soares; MENEZES, Jaci Maria Ferraz (Org.). *Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ARENDT, Hannah. Responsabilidade e julgamento. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____, Hannah. O que é política. 3 ed. tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAHIA, Universidade do Estado da. Campus I. Estatuto da UNEB. Resolução CONSU nº863/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011). Homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012). Salvador: UNEB, 2012.

_____, Universidade do Estado da. Campus I. Regimento Geral da UNEB. Resolução CONSU nº864/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011). Homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012). Salvador: UNEB, 2012.

_____, Universidade do Estado da. Departamento de Educação. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. Comissão de Reformulação Curricular. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado / Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. Comissão de Reforma Curricular. Salvador: O Departamento, 2007.

_____, Universidade do Estado da. Campus I. Projeto Político Pedagógica de História. Modalidade à distância. Salvador: UNEB, 2012.

_____, Universidade do Estado da. Campus I. Projeto Político Pedagógica de Letras. Aprovado pela Resolução n. 1701/2013. Salvador: UNEB, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa/PT: Edições 70, 2009.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BARRETO, Maribel Oliveira. *Os ditames da Consciência*. Salvador: Sathyarte, 2009.

BARROS, Fernando Passos Cupertino de; SOUSA, Maria Fátima de. Equidade: seus conceitos, significações e implicações para o SUS. Artigo publicado na Revista Saúde Soc. São Paulo, v.25, n.1, p.9-18, 2016.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático I; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BECKER, Michael. Ensino religioso entre catequese e ciências da religião: Uma avaliação comparativa da formação dos professores do ensino religioso no Brasil e a aprendizagem interreligiosa na Alemanha em busca de um ensino religioso interteológico e interdisciplinar. Fortaleza: Faculdade de Educação, 2010.

BENEDICT, Ruth. Padrões da Cultura; tradução de Ricardo A. Rosenbusch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERMAN, Marshall. *Aventuras no marxismo*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2001.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Política de Educação Superior e a criação da UNEB (1983-1987) FAEEBA, Revista da. Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Ano 1, no 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992, p. 237 – 248.

BOFF, Leonardo. Cristianismo: o mínimo do mínimo. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOGARDUS, Emory S. *A evolução do pensamento social*. São Paulo: Fundo de Cultura, 1965. v. II.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico. *Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011

_____. *Lei nº 10.639/03*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: MEC/SEF, 2003.

_____. *Lei nº 11.645/08*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC/SEF, 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 2008.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2003.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Centro de Referência em Direitos Humanos do Distrito Federal. *Diversidade religiosa e direitos humanos*. Brasília: SEDH, 2014.

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*. Bahia. Distribuidora de Livros Salvador Ltda, 1990.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. *Diversidade religiosa e direitos humanos: reconhecer as diferenças, superar a intolerância, promover a diversidade*. Brasília: SEDH, 2004.

_____. Conselho Nacional do Ministério Público. Ministério Público em Defesa do Estado Laico: coletânea de artigos. v. 1. Brasília: CNMP, 2014.

_____. Conselho Nacional do Ministério Público. Ministério Público em Defesa do Estado Laico: Prática Processual. v. 2. Brasília: CNMP, 2014.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Artigo publicado na Revista Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011.

CASTIÑEIRA, Àngel. A experiência de Deus na pós-modernidade. Petrópolis: Vozes, 1997.

CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. Universidade federal de Santa Catarina, 2012.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre a negritude*. Tradução – Carlos Moore. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHARLOT, Berbard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAVES, Flávio da Silva; SANTOS, Francisco de Assis Souza dos. A espiritualidade e a medicina integrativa no contexto da saúde integral do ser humano. Artigo publicado na Revista Estudos Teológicos. São Leopoldo. v. 57 n. 2 p. 382-400 jul./dez. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE BISPOS DO BRASIL (CNBB). *Diretrizes gerais da ação evangelizadora da igreja no Brasil 2011 – 2015*. São Paulo: Paulinas, 2011.

COSTA, Livia A. Fialho, MESSEDER, Marcos. Luciano L. (Organizadores). Educação multiculturalismo e diversidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

COSTA, Livia A. Fialho. Família, escola e religião. Que conflitos e negociações?. FAEBA, Revista Educação e Contemporaneidade. Educação e Religiões. v. 20. n. 35 – jan/jun. Salvador: UNEB, 2011, p. 85 – 94.

COUTO, Márcia Thereza. Pluralismo religioso em famílias populares: poder, gênero e reprodução. Tese de doutoramento. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

CRUZ, Eduardo R. da (Org.). *Teologia e Ciências naturais*: teologia da criação, ciência e teologia em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2011.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação, estado e democracia no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 2005.

DEL PRIORE, Mary. *Multiculturalismo ou de como viver junto*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/4SF/Miriam/Multiculturalismo_texto1.doc. Acesso em 10/06/2010.

DELORS, Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. Qualidade Humana. Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2009.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papirus, 2001.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. Laicidade e ensino religioso no Brasil. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

_____, Debora. Dez palavras sobre laicidade. Texto apresentado no X Seminário LGBT do Congresso Nacional no dia 14 de maio de 2013.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Escola e laicidade: o modelo francês. INTERAÇÕES - Cultura e Comunidade / v. 3 n. 4 / p. 153-170 / 2008.

DURKHEIM, Émile. As Formas Elementares da Vida Religiosa. O sistema totêmico na Austrália. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____, Mircea. História das crenças e das ideias religiosas. v. III: de Maomé à Idade das Reformas; tradução de Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Introdução. Ensaio teórico sobre a relação estabelecidos e outsiders. In Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FABER, Marcos. História dos partidos políticos no Brasil. ed. 1. 2010. Disponível no endereço eletrônico: https://www.historialivre.com/brasil/partidos_politicos.pdf. Acesso 05/11/2017.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELICIO, Rafael Gorni; BENELLI, Silvio José. A análise institucional como ferramenta para a atuação no campo de trabalho cooperado na economia solidária. Artigo publicado na Revista UnilaSalle. Canoas, 2014.

FERNANDES, Vânia Claudia. (As) simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.) História oral: desafios para o século XXI. / Organizado por Marieta de Moraes Ferreira, Tania Maria Fernandes e Verena Alberti.

SCHWARZSTEIN, Dora. **Desafios da história oral latino-americana**. 99 – 105. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.

FILHO, Roberto Lyra. O que é direito. 11^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. OLIVEIRA, Luciano Amaral (organizador). Estudos do discurso: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p. 122 – 151.

FISCHMANN, Roseli. Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé. São Paulo: Factash, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Estratégias, Poder – Saber*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. Michel. *Microfísica do Poder*. 29. ed. São Paulo: Graal, 2011.

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 – as garras da águia na legislação de ensino brasileira. Artigo apresentado no XII Congresso Nacional de Educação. Paraná: PUCPR, 2015

FREINET, Celestin. Ensaio de Psicologia Sensível; tradução de Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Extensão e comunicação*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAARDER, Jostein (Org.). **O livro das religiões**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural e pós-modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HEGEL, George Wilhelm Friedrich, 1770-1831. Como o senso comum compreende a filosofia / apresentação de Jean-Marie Lardic seguido de um ensaio sobre a contingência em Hegel; tradução Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- HARRIS, Sam. A morte da fé: religião, terror e futuro da razão. São Paulo: SCHWARTZ, 2009.
- IBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências; tradução de Sandra trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- JESUS, Jayro Pereira de. Terreiro e cidadania: um projeto de combate ao racismo cultural religiosos afro e de implementação de ações sociais em comunidades-terreiros. SOCIAIS, Organizações Ashoka Empreendimentos; CIDADANIA, Takano. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano, 2003, p. 185 – 201.
- SOUSA JUNIOR, Walter Altino de. O Ilê Aiyê e a relação com o estado: Interfaces e ambiguidades entre poder e cultura na Bahia. Salvador: UFBA, 2007.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). *Ensino religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- _____, Sérgio Rogério Azevedo ; WAGNER, Raul (Organizadores). *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.
- KING, Coretta Scott. *As palavras de Martin Luther King*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2009.
- LAGO, Ana Cristina Castro do; ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa; MACHADO, Lucineide Oliveira. Saberes docentes e inovação no curso de Pedagogia: o lugar da tríade didática, estágio curricular e TCC. SOARES, Sandra Regina; BORBA, Valquíria C. M. (organizadoras). Ensino e aprendizagem: análise de práticas. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 77 – 101.

- LAKATOS, Eva Maria. Sociologia geral. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Fábio Batista. Os Candomblés da Bahia: tradições e novas tradições. Salvador: ARCADIA, 2005.
- LIVET, Pierre. *As normas*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade.
- MENEZES, Jaci Ferraz de. SANTANA, Elizabete Conceição. AQUINO, Maria do Sacramento. Educação, região e territórios: forma de inclusão e exclusão. Salvador: UFBA, 2013, p. 173 – 199.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e análise do discurso; tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- MANCORDA, Mario Alighiero. O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. Porto alegre: Civitas, 2011.
- MATTELART, Armand. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação e trajetórias de negros na Bahia: inclusão, exclusão e resistência**. AMORIM, Antonio de; LIMA JUNIOR, Arnaud Soares; MENEZES, Jaci Maria Ferraz (Org.). *Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 55 – 139.
- MOREIRA, Fayga; BARROS, José Márcio. Diversidade e identidades: fronteiras e tensões culturais no espaço urbano. Artigo publicado na revista Políticas Culturais em Revista, 2 (2), 2009, p. 50-59.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro; tradução de Catarina Eleonora E. da Silva e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 3.ed. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.
- _____, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.
- NAVARRO, Juan Bosch. *Dicionário de Ecumenismo*. Aparecida: Santuário, 2002.

NICOLIN, Janice de Sena. Kipovi Cabuleiro: Um tom de Memória do Cabula. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratrusta. 6. ed. tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2011.

_____, Friedrich. Humano, demasiado humano. 4. ed. tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas, Alínea, 2009.

_____, Paolo. Qual compromisso político: Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2 ed. ampliada. Bragança Paulista: EDUF, 2002.

NUNES, Luiz Antonio. Liberdade: norma, consciência, existência. São Paulo: Revista Tribunais, 1995.

OJO-ADE, Femi. Negro: raça e cultura; tradução Ieda Machado Ribeiro dos Santos. Salvador: UFBA, 2006.

OLIVEIRA. Adauto Leite. Diversidade religiosa, um desafio educacional: a escola municipal Abrigo Filhos do Povo. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2012.

_____. Adauto Leite. Restrições à prática pedagógica consciente, geradas pelo [des] entendimento da relação e das distinções entre função profissional, diversidade e minoria. Artigo apresentado no XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des)Igualdades, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Salvador-BA, 2011.

OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de Oliveira. Ensino religioso nas escolas públicas: o que pensam professores (as) e coordenadores (as)?. Brasília: Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Gramsci. OLIVEIRA, Luciano Amaral (organizador). Estudos do discurso: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17 – 44.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. Recomeçar: família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: Princípios & Procedimentos*. 8.ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____, Eni Pulcinelli. Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (Entre) vista: a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Raça, racismo e racialismo: uma reflexão sobre a naturalização das diversidades humanas. SANTOS, Juliana Elbein (organ). Diversidade Humana: desafio Planetário. Salvador: SECNEB, 1998, p. 37 – 53.

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso*: Construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIERUCCI, Antonio Flavio. Ciências sociais e religião: a religião como ruptura. TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (organizadores). As religiões no Brasil: continuidades e rupturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PRANDI, Reginaldo. Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

PRIGOGINE, Ilya. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza; tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Universitária Estadual Paulista, 1996,

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Da invisibilidade ao centro do debate: o negro na universidade no século XXI**. AMORIM, Antonio de; LIMA JUNIOR, Arnaud Soares; MENEZES, Jaci Maria Ferraz (Org.). *Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 169 – 202.

_____, Delcele Mascarenhas. Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho. MENEZES, Jaci Ferraz de. SANTANA, Elizabete Conceição. AQUINO, Maria do Sacramento. Educação, região e territórios: forma de inclusão e exclusão. Salvador: UFBA, 2013, p. 77 – 95.

REHFELD, Walter I. Tempo e religião: a experiência do homem bíblico. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

RICOEUR, Paul. Memória, história, esquecimento. Budepeste, 2003.

RIVERA, Paulo Barrera. Tradição, transmissão e emoção religiosa. Sociologia do protestantismo na América Latina. São Pulo: Olho d'Água, 2001.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Pedagogia da diferença. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROSSA, Leandro. O ensino religioso, em sala de aula. Luz no chão da escola?. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. *Resolução 006/99*, de 25 de outubro de 1999. Diretrizes básicas para elaboração ou atualização do regimento Escolar dos Estabelecimentos de Educação Infantil e ensino Fundamental do Sistema Municipal de

Ensino de Salvador. Salvador: Conselho Municipal de Educação, 1999.

_____. *Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino de Salvador*. Salvador: SMEC, 2005.

_____. *Plano Municipal de Educação 2010 – 2020*. Salvador: SECULT, 2010. Disponível em http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/plano_municipal_2010-2020.pdf. Acesso em 29/12/2010.

SANTOMÉ, Furjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas em sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Ailton. Uma religiosidade proibida: Discutindo intolerância religiosa a partir dos estudos de gênero e diversidade sexual. SILVA, Edileide Maria Antonio da. VIGAS, Maria Célia Couto. *O negro e suas africanidades: discussões que atravessam a sociedade*. Salvador: Mestria, 2017, p. 21 – 39.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, Lígia Maria Kahl Schreiber Meillo Lopes dos. *Diversidade sexual nas escolas: o caso do kit do projeto escola sem homofobia*. Brasília: Centro Universitário de Brasília, 2012.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. Bebedouro-SP, 2014, p. 122-134.

SANTOS, Luciano Costa. *O Sujeito encarnado: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 167 – 180.

SARTRE, Jean Paul. *O ser e o nada - Ensaio de ontologia fenomenológica*. 15 ed. tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e. Bakhtin. OLIVEIRA, Luciano Amaral (organizador). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 45 – 69.

SILVA. Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Edileide Maria Antonio da. VIGAS, Maria Célia Couto. *Implementação da Lei 10.639/03. O negro e suas africanidades: discussões que atravessam a sociedade*. Salvador: Mestria, 2017, p. 13 – 18.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Descartes: a metafísica da modernidade. São Paulo: Moderna, 1993.

SILVA, Gilvan Ventura da. A sinagoga como espaço de sociabilidade entre cristãos e judeus, na Antioquia, segundo João Crisóstomo. QUADROS, Eduardo Gusmão de. SILVA, Maria da Conceição (organizadores). Sociabilidades religiosas: mitos, ritos e identidades. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 33 – 52.

SILVA, Maria Edi da. *Diversidade religiosa na escola pública: um olhar a partir das manifestações populares dos ciclos festivos*. Recife: UFPE, 2011. Disponível em: http://www.bdttd.ufpe.br/tde_arquivos/13/TDE-2011-11-18T173330Z-6636/Publico/mes.pdf. Acessado em 05/12/2011.

SILVA, Jerônimo Jorge C. Gestão em Ação / Programa de Pós-Graduação em educação da Faculdade de educação da UFBA; ISP / UFBA. v.1, n. 1 (1998) – Salvador: O Programa, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward; tradução Tomaz Tadeu da Silva. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Vanderlino Venceslau Lima da. A lei 10.639/03: desdobramentos, importância, intolerâncias e aplicabilidade. SILVA, Edileide Maria Antonio da. VIGAS, Maria Célia Couto. O negro e suas africanidades: discussões que atravessam a sociedade. Salvador: Mestria, 2017, p. 139 – 154.

SILVA, Wellington Amâncio da. Foucault e indigência – as formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos. Artigo publicado na revista Problemata: R. Intern. Fil. v.6, n. 3(2015), p. 111-128.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. MORAES FILHO, Evaristo (org.). São Paulo, Ática, 1983, P. 122 – 134.

_____, G. O conceito e a tragédia da cultura. SOUZA, JESSÉ e ÖELZE, Berthold. *Simmel e a modernidade*. Brasília: UnB. 1998, p. 79 -108.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Religiao & educação: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOARES, Sandra Regina; GARRIDO, Edleusa Nery; CORREIA, Silvia Luiza Almeida (organizadoras). Experiência educativa na universidade: desafio para a formação de profissionais éticos e autônomos. v. 5. Salvador: EDUNEB, 2016.

SOUZA, Elaine Freitas de. Narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do ensino religioso. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011.

- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- STIGAR, Robson. O tempo e o espaço na construção do Ensino Religioso: um estudo sobre a concepção do Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- TEIXEIRA, Faustino; DIAS, Zwinglio Mota. *Ecumenismo e diálogo inter-religioso: a arte do possível*. Aparecida (SP): Santuário, 2008.
- TORRES, Henderson Carvalho. Processo de gestão acadêmica dos cursos de bacharelado em Administração na Universidade do Estado da Bahia. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação - GESTEC, 2016.
- TURNER Victor W.; BRUNER, Edward M. *The Antrophology of experience*. Illinois: Illini Books, 1986.
- VALDEMARIN, V. T; SOUZA, R. F. Cultura escolar: histórias, práticas e representações. *Cadernos CEDES*, Campinas (SP), n. 52, 2000.
- VALVERDE, Monclar Eduardo. Experiência e significação. VÁRIOS. O Sentido e a Época, textos de comunicação e cultura contemporâneas. Salvador: UFBA, 1995, p. 185 – 195.
- VENTURA, Rodrigo. Os paradoxos do conceito de resistência: do mesmo à diferença. Artigo publicado na Revista Estudos de Psicanálise – Aracaju – n. 32 – p.153-162 – Novembro, 2009
- VIEIRA, Flávia. O lugar da experiência na formação de professores. SOARES, Sandra Regina; BORBA, Valquíria C. M. (organizadoras). *Ensino e aprendizagem: análise de práticas*. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 25 – 75.
- WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. *Etnometodologia & Análise da Conversa*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.
- WACH, Joaquim. *Sociologia da religião*. São Paulo. Paulinas, 1990.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- WEIL, Pierre; Tompakow. O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ZALUAR, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

APÊNDICES



Questionário semiestruturado

Data: ____/____/____

Dados pessoais:

Sexo: M ☐ F ☐ Idade: _____ Cor: _____

Já atua profissionalmente na docência? ☐ Não ☐ Sim/tempo de atuação: _____

Questões:

01) Quantas pessoas moram com você na mesma casa?

- ☐ Pai ☐ Padrasto
☐ Mãe ☐ Madrasta
☐ Irmãos. Quantos? _____
☐ Marido/companheiro ou esposa/companheira
☐ Enteados. Quantos? ____ ☐ Tia/tio. Quantos? ____ ☐ Avó/avô. Quantos? ____
☐ Outros. Especificar _____

02) Você frequenta algum templo religioso? Professa alguma fé? ☐ Não ☐ Sim.

Se sim, qual? _____

Com que frequência? ☐ Nunca ☐ Semanal. Quantos dias? ____ ☐ Mensal. Quantas vezes? ____
☐ Esporádica. Descreva _____

03) Como você classificaria a formação recebida na UNEB para sua atuação profissional, considerando os temas relacionados à diversidade (gênero, raça, religião, regionalismo, nacionalismo...).

☐ Insuficiente ☐ Regular ☐ Boa ☐ Ótima

04) Como você descreveria Deus em poucas palavras?



Questionário semiestruturado (continuação)

REDAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA

Falar de si é sempre um exercício desafiador. Entretanto, é um passeio no passado que também contribui para o autoconhecimento e compreensão de elementos que nos constituem enquanto seres humanos em nossa individualidade na relação com os outros. Portanto, propomos que você escreva da maneira que preferir um episódio marcante – positivo ou negativo – vivido por você durante as aulas na UNEB. Reflita um pouco antes de iniciar a escrita. Que fato, evento, situação, descoberta, conteúdo, tema foi compreendido como desconcertante, desafiador ou angustiante durante esses anos de formação na Uneb? De que forma isso pode ter sido importante para a sua formação enquanto docente.



Entrevista não diretiva

Data: ____/____/____

Identificação

Nome (opcional): _____ Idade: ____ Sexo: M [] F []

Formação acadêmica:

Curso: _____ Semestre: _____ Outros: _____

Já atua

profissionalmente ou estagiou na docência? [] Sim [] Não Se sim, quanto tempo: _____

Professa alguma denominação religiosa? [] Não [] Sim.

Se sim, qual? _____

Se não, como se autodenominaria?

[] Ateu [] Agnóstico [] Espiritualista [] Outros _____

Roteiro

- 01) Você tem lembrança da sua infância, na sua família, de alguma prática religiosa?
- 02) Durante a sua infância ou adolescência vivenciou alguma situação de desconforto ligada a questão religiosa?
- 03) No seu entendimento, como a escola deve tratar a diversidade religiosa?
- 04) Se tiver tido alguma experiência docente, mesmo em estágio: você se deparou com alguma situação em que houvesse a questão religiosa envolvida? Se sim, conte um pouco sobre ela.
- 05) Durante a sua formação na UNEB alguma disciplina ou curso de tema ligado a religião?
- 06) A UNEB já tratou, durante o seu processo de formação, sobre aspectos da religião?
 - 6.1) Você se lembra de alguma polêmica ou situação durante o curso gerada por conta da diversidade religiosa?
- 07) Você diria que essa formação modificou de alguma forma sua compreensão a respeito da religião? Se não, por quê? Se sim, em que aspecto você pensa que houve modificação na sua compreensão?
- 08) O que você entende por diversidade religiosa?
- 09) Você já se sentiu discriminado de alguma forma na UNEB?
 - 9.1) E quanto a sua opção religiosa ou postura diante da questão religiosa nos espaços de aula na UNEB, já se sentiu discriminado?
- 10) Como você trabalharia com uma turma com o tema diversidade religiosa?
- 11) Olhando para sua formação até aqui, que temas você se sente seguro (a) e bem preparado para trabalhar em sala de aula?
- 12) Para quem se declara sem religião, ateu...: apesar de não pertencer a nenhuma religião, você sente simpatia ou inclinação por alguma religião?



Entrevista não diretiva

Data: ____/____/____

Identificação

Nome (opcional): _____ Idade: ____ Sexo: M ☐ F ☐

Formação acadêmica:

Curso: _____ Semestre: _____ Outros: _____

Já atua profissionalmente ou estagiou na docência? ☐ Sim ☐ Não Se sim, quanto tempo: ____

Professa alguma denominação religiosa? ☐ Não ☐ Sim.

Se sim, qual? _____

Se não, como se autodenominaria?

☐ Ateu ☐ Agnóstico ☐ Espiritualista ☐ Outros _____

Roteiro

- 01) Fale um pouco da sua história no campo religioso do que você consegue lembrar da sua infância até hoje
- 02) Durante a sua infância ou adolescência vivenciou alguma situação de desconforto ligada a questão religiosa?
- 03) Se tiver tido alguma experiência docente, mesmo em estágio: você se deparou com alguma situação em que houvesse a questão religiosa envolvida? Se sim, conte um pouco sobre ela.
- 04) A UNEB já tratou, durante o seu processo de formação, sobre aspectos da religião?
 - 6.1) Você se lembra de alguma polêmica ou situação durante o curso gerada por conta da diversidade religiosa?
- 05) Você diria que sua formação na UNEB modificou de alguma forma sua compreensão a respeito da religião? Se não, por quê? Se sim, em que aspecto você pensa que houve modificação na sua compreensão?
- 06) O que você entende por diversidade religiosa?
- 07) Você já se sentiu discriminado de alguma forma na UNEB?
 - 9.1) E quanto a sua opção religiosa ou postura diante da questão religiosa nos espaços de aula na UNEB, já se sentiu discriminado?
- 08) Como surgiu a ideia de se criar um grupo voltado para alunos cristãos? 8.1 Há outras pessoas além dos alunos que participam desse grupo?
- 09) Que resultados positivos você acredita que esse grupo tem produzido para os alunos desde a sua criação? E no caso dos professores participantes do grupo, você percebe algum resultado?
- 10) No seu entendimento, como a UNEB deveria tratar a questão da diversidade religiosa em seu espaço?
- 11) Que reflexão você faz sobre a educação no Brasil diante da afirmação na Carta Constitucional de que o país é reconhecido como estado laico?



Entrevista não diretiva – Gestão

Data: ____/____/____

Identificação

Nome (opcional): _____ Idade: ____ Sexo: M [] F []

Formação acadêmica: _____

Quanto tempo atua na docência: _____

Quais disciplinas já lecionou na graduação: _____

Professa alguma denominação religiosa? [] Não [] Sim.

Se sim, qual? _____

Se não, como se autodenominaria?

[] Ateu [] Agnóstico [] Espiritualista [] Outros _____

Roteiro

- 01) O senhor pode falar um pouco sobre as formações do curso de (História, Letras, Pedagogia) a partir de suas matrizes curriculares?
- 02) Em alguma parte da formação desse curso há a discussão programática sobre a questão da diversidade religiosa levando em conta a opinião dos alunos, ou mesmo na perspectiva da docência?
- 03) Quais os perfis dos estudantes matriculados no curso de (História, Letras, Pedagogia) da UNEB Campus I?
- 04) O senhor (a) identifica na UNEB algum trabalho relevante que possamos tomar como exemplo de abordagem da diversidade religiosa enquanto aspecto da formação docente?
- 05) Sabemos que o tema da religião é bastante tenso. A sociedade contemporânea demonstra em seu discurso a afirmação de respeito a todos os diferentes. Entretanto, percebe-se que na prática há atitudes controversas, sobretudo no campo religioso. O senhor tem conhecimento de algum conflito, discordância ou situação na UNEB que tenham sido motivados por compreensões divergentes sobre a questão religiosa? 5.1 E nas relações entre docentes, é possível identificar desconforto (s) em que a questão religiosa se apresentasse como motivadora?
- 06) O senhor avalia que a totalidade do corpo docente do curso de (História, Letras, Pedagogia) da UNEB Campus I demonstra preparo para lidar com a diversidade de modo geral? 6.1 E com a diversidade religiosa em especial?
- 07) Em sua perspectiva, como a UNEB poderia tratar aspectos da diversidade religiosa e sua relação com a docência nos seus cursos de licenciatura?
- 08) Que reflexão o senhor faz sobre o Brasil e o seu processo educacional diante da afirmação na Carta Constitucional de que o país é reconhecido como estado laico?

Grelha para explorar a incidência de frequência das questões objetivas nas entrevistas e nos questionários.

Grupo de análise: CD

Curso: (História; Letras; Pedagogia)

Gênero por autodeterminação	M		Idade						
	F		Média de idade						
Semestre que está cursando	5º, 6º e/ou 7º		Nível de escolarização que atua/atuou como docente						
Experiência docente	Até 6 meses		Cor por autodeterminação			Preto	Pardo		
	Até 2 anos								
	Até 5 anos					Branco	Outros		
	Mais de 5 anos								
Diversidade religiosa			Pessoas que moram na mesma casa			Pai			
						Mãe			
						Tia			
						Tio			
						Madrasta			
						Padrasto			
						Irmãos			
						Avó			
						Avô			
						Enteado			
						Filhos			
						Companheira (a)			
						Outros			
Frequência com que vai ao templo religioso	Nunca		Formação da UNEB considerando a diversidade (raça, gênero, religião, regionalismo, nacionalismo...)			Insuficiente			
	Semanal					Regular			
	Mensal					Boa			
	Esporádico					Ótima			

Grelha para explorar a incidência de frequência e intensidade nas características nos discursos das entrevistas e dos questionários por questão apresentadas.

Grupo de análise: (CDH, CDL, CDP, CGR, CG,CD) Locutor: (1-7; 1-2; 1-4; 1-32)

Questões		Pre-sença		Unidades de registro	
Características discursivas	Tipo de Incidência	S	N	Palavra (s)	Frase (s)
Aderência ao discurso religioso	Pequeno				
	Médio				
	Alto				
Funcionamento	Autoritário				
	Polêmico				
	Lúdico				
Enunciação	Aforizante				
	Destacada				
Esquecimento	Número um				
	Número dois				
Pertencimento paradoxal	Constituinte				
	Político				



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

CAMPUS I – SALVADOR

**PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE LINHA DE PESQUISA 1 – PROCESSOS
CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL.**

**Questionário: Pesquisa – DOCÊNCIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA:
IMPLICAÇÕES CURRICULARES E HUMANAS NA FORMAÇÃO DE NÍVEL
SUPERIOR**

Art. 42. Compete a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil: I - assessorar a reitoria no planejamento e na execução da política de assistência estudantil da UNEB; II - coordenar, acompanhar e avaliar permanentemente, os programas institucionais, oferecendo subsídios à definição de objetivos, à formulação de políticas e à fixação de diretrizes para os processos de desenvolvimento da universidade; III - realizar em parceria com as outras pró-reitorias, pesquisas que visem ao mapeamento da realidade socioeconômica dos discentes para propor alternativas favoráveis ao processo de desenvolvimento integral dos mesmos; [...] XIII - promover estudos relacionados ao acompanhamento dos egressos da UNEB, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com publicações periódicas de resultados; XIV - orientar as demandas estudantis por meio de suas representações e do Conselho de Assistência Estudantil (CONAE) (Regimento geral UNEB, 2012: 30, 31).

Com base no que rezam os termos presentes no artigo supracitado, solicitamos as seguintes informações:

01. Em que data foi realizada a última pesquisa, com o objetivo de mapear a realidade socioeconômica dos discentes da UNEB?
02. O que apontaram os dados consolidados dessa pesquisa?
03. Há dados sobre os discentes por curso? Se sim, quais os dados relevantes, da última pesquisa realizada, sobre o perfil dos estudantes dos cursos de História, Letras e Pedagogia?
04. Quais são as demandas mais frequentes trazidas pelos discentes da UNEB à PRAES?
05. Há queixas levadas ao conhecimento da PRAES, relacionadas a atos de discriminação, de qualquer natureza, dentro da instituição? Se sim, quais as queixas mais frequentes?
06. Há casos relatados pelos discentes sobre intolerância religiosa no espaço da UNEB? Se sim, que situações de intolerância são mais frequentes?
07. Quais ações a PRAES desenvolve para dar suporte aos discentes, considerando os casos de discriminação que chegam ao seu conhecimento?
08. A PRAES entende que responde adequadamente às demandas levadas pelos discentes da UNEB? Favor justificar a resposta.

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PRAES Avenida Ulisses Guimarães, 3276 – Sussuarana – Salvador-BA - CEP 41.213-000 Tels: (71) 3406-4690/4680/4691 Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula – Salvador-BA -CEP 41.195-001 – Tels: (71) 3117-2258/2468/5373	PRAES Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

Em atendimento ao Discente/Pesquisador da Pós-graduação **ADAUTO LEITE OLIVEIRA**, matrícula nº [REDACTED], CPF nº [REDACTED], vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, cuja linha de Pesquisa é Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, devolve-se a devolutiva do Questionário apresentado pelo pleiteante a esta Gerência, bem como ratifica-se documento devidamente assinado pelo mesmo. Assim, vejamos:

1)Pergunta-se: Em que data foi realizada a última pesquisa, com o objetivo de mapear a realidade socioeconômica dos discente?

Responde-se: a) De natureza geral para tomada de decisões junto à construção de Programas - No início do ano de 2017 através de envio de banco de dados de matrículas dos discentes da graduação presencial das 04 universidades estaduais para atender grupo técnico de trabalho constituído e responsável pelo que se iria gerar o Programa Mais Futuro. Assim, via articulação com a Secretaria de Combate à Pobreza parametrizou-se banco de dados, observando o número de discentes vinculados a algum Programa Social Federal, a exemplo do Programa Bolsa Família.

b) De natureza de prestação de contas ou levantamento de dados juntos às ações desenvolvidas pela PRAES/UNEB. Em abril/2018 - atendimento ao Censo Ministério da Educação, em atendimento ao Ministério Público Bahia, em atendimento demanda Tribunal de Contas do Estado da Bahia, em atendimento através de Relatório Quadrimestral que alimenta o controle da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado da Bahia e atendimento a duas demandas de 04 pesquisadores a primeira para 03 Professoras Doutoras junto à produção de artigo científico e 01 discente de mestrado da Universidade Federal de Sergipe.

2) Pergunta-se: O que apontaram os dados destas pesquisas?

a) Resposta: De natureza geral - Ratificou que o número de discentes que estão vinculados à Programa Social Federal, como Bolsa Família, continua muito próximo ao ano 2015, com número aproximadamente de 5.000 discentes dos quase 20.000 da graduação que estão vinculados a bolsa família.

b) Resposta: 1.(Atendimento ao Censo Ministério da Educação – Todos os discentes beneficiados com bolsa auxílio nas diferentes categorias no ano de 2017 através da fonte 14, ou seja, pagas através do próprio orçamento da universidade), 2.(Em atendimento ao Ministério Público Bahia – Levantamento desde 2014 dos projetos, programas que foram desenvolvidos pela PRAES/UNEB, cujos beneficiários e objetos vinculam-se a sistema de cotas e outros requisitos), 3. (Em atendimento demanda ao Tribunal de Contas do Estado da Bahia – A distribuição, execução orçamentária, categorias de estagiários contratados via PRAES/UNEB, denominado estágio extracurricular ano 2017 e início 2018) 4.1 (Para 03 Professoras Doutoras junto a

produção de artigo científico – Não foi concluída pelo excesso de demandas internas, bem como pela intempestividade da demanda e excesso de detalhamento), 4.2 (Atendimento a 01 discente de mestrado da Universidade Federal de Sergipe dados de alunos beneficiados ano 2017 com bolsa auxílio do campus I com quantitativo e distinção raça, gênero, idade)

3.1 Pergunta-se: Há dados sobre discentes por curso? 3.2 Se sim, quais os dados relevantes, da última pesquisa realizada sobre o perfil dos estudantes dos cursos de História, Letras e Pedagogia.

3.1 Responde-se: Sim. 3.2. Não se trabalha, necessariamente, por curso quando estamos falando dos Programas desenvolvidos pela PRAES/UNEB. Os dados são desenvolvidos, obrigatoriamente, por Departamentos/Região, porém, trabalha-se por curso ou caso concreto, quando existe uma demanda específica ou para análise em tomada de decisão. A última ocorreu acerca de 20 dias para tomada de decisão quanto a desenvolvimento de Projeto Piloto de Estágio através de execução da PRAES/UNEB para ação complexa que envolve parceria governo do estado, município de Salvador e UNEB atingindo no mínimo 200 discentes de Pedagogia. Neste sentido, o dado relevante era o quantitativo dos 956 do curso de pedagogia presencial, 301 tem percentual acima de 50% da exigência de horas do curso.

4. Pergunta-se: Quais são as demandas mais frequentes trazidas pelos discentes da UNEB à PRAES?

Responde-se: Através de processo as **de maior natureza são para solicitação de apoio através de pagamento de passagens aéreas, terrestres ou locação de ônibus**. Através de e-mails solicitação de meia passagem, como Salvador Card. E por fim, através do sistema de comunicação da ferramenta SISBA (Sistema de Bolsa Auxílio) via comunicados, pessoalmente ou via telefone, têm-se:

- Pagamento de Bolsa Mais Futuro;
- Uso e aplicação das ferramentas do sistema do Programa Mais Futuro (inscrição, envio e troca de documentos);
- Solicitação de mudança de perfil da Bolsa Mais Futuro;
- Solicitação de meia passagem (SALVADORCARD)
- Resoluções de situações decorrentes no SALVADORCARD como Bloqueio de acesso através do cartão;
- Contratação, renovação e cancelamento de estágio do programa de Estágio;
- Inscrição, Uso e aplicação das ferramentas do sistema (SISBA), Aceite Eletrônico (Renovação de Bolsa), e Pagamento da Bolsa Auxílio Permanência e Residência;
- Solicitação de Bolsa Emergencial;
- Solicitação de transporte para Eventos políticos ou apresentação de trabalhos.

5) Pergunta-se: Há queixas levadas ao conhecimento da PRAES, relacionadas a atos de discriminação, de qualquer natureza, dentro da instituição? Se sim quais as queixas mais frequentes?

Responde-se: Sim, não muitas. Registra-se alguns casos a despeito de discriminação da política, mas a servidores públicos advindo de estudantes, considerando a falta de entendimento sobre demandas específicas e regramento por parte do estudante e/ou as negativas a discentes.

6) Pergunta-se: Há casos relatados pelos discentes sobre intolerância religiosa no espaço da UNEB? Se sim que situações de intolerância são mais frequentes?

Responde-se: Não via PRAES, ou dentro da UNEB. Mas, via PRAES/UNEB temos 04 casos cujo objeto é a religião. 02 Casos de intolerância sofridos por discentes que optaram em buscar apoio por meio da UNEB por sofrerem perseguição familiar. No primeiro caso, a família proíbe o direito ao ensino superior, alegando divergência religiosa e no segundo caso, discente sofre conflitos familiares por ter opção religiosa divergente dos provedores. Os dois outros eram apelos posteriores aos fatos: discentes pedem revisão de reprovação em matéria alegando ausências nas atividades acadêmicas em virtude de divergência na oferta de horário de aulas, tentando aplicar a excusa

7) Pergunta-se: Quais ações a PRAES desenvolve para dar suporte aos discentes, considerando os casos de discriminação que chegam ao seu conhecimento?

Responde-se: Por se tratar de Poder Executivo, a demanda quando chega em forma de e-mail, contato pessoal a servidor, telefone, orienta-se para o fluxo que deve ser formalizado através de processo. A escuta inicial é através de profissional de Serviço Social e que pode gerar encaminhamento para psicóloga. Todos da equipe multidisciplinar PRAES/UNEB. Esta escuta e acolhimento se dá pessoalmente ou através de videoconferência. A depender do caso concreto, o Parecer Social e Relatório Psicológico podem gerar alinhamentos ou instruções para familiares ou para outros órgãos, como: Defensoria Pública, Ministério Público, Centro de Apoio Psicossocial (CAPS), Pró-reitoria de Ações Afirmativas, Procuradoria Jurídica, etc.

8) Pergunta-se: A PRAES entende que responde adequadamente às demandas levadas pelos discentes da UNEB? Favor, justificar a resposta.

Responde-se: Sim. Dentro dos limites institucionais e competências. Nem sempre a demanda é de natureza resolutive, mas sim instrucional, ou seja, trata-se de uma orientação, de um encaminhamento a outro órgão, pois nosso objeto define conceitos claros de Assistência Estudantil e Permanência, vinculados às funções precípuas da instituição: ensino, pesquisa e extensão. Assim, um dos objetivos da PRAES é pautar suas ações obedecendo aos princípios que norteiam a atividade administrativa e, em especial, o princípio da Eficiência. Sendo assim, a busca constante pelo aprimoramento do atendimento dos discentes é um ideal perseguido diuturnamente por todos os servidores que compõem a equipe da Pró-reitoria.

Tudo isso tem justificativa no entendimento que o principal papel da PRAES é a Assistência e Permanência Estudantil em todos os seus aspectos: Acolhimento, bolsa, infraestrutura das residências estudantis e outros.

Conhecendo as demandas dos discentes, o trabalho é desenvolvido tendo em vista a tentar solucionar todas as solicitações estudantis em tempo hábil. Entretanto, deve-se

pontuar que certas solicitações não dependem só da PRAES. Um exemplo disso, diz respeito ao pagamento das Bolsas Auxílio do Programa Mais Futuro, que depende da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e além de algumas dificuldades técnicas do SISBA que dependem da GERINF/UNEB.

Dados PRAES/UNEB – Salvador, 18/06/2018.

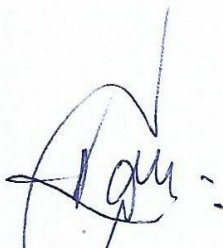


**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a ADAUTO LEITE OLIVEIRA a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "Diversidade religiosa e docência: implicações curriculares e humanas na formação de nível superior", o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 08 de março de 2016.



Flávio Dias dos Santos Correia
Diretor do Departamento de
Ciências Humanas-UNEB
Port.: 1.805/2014/D.O. 17/06/2014

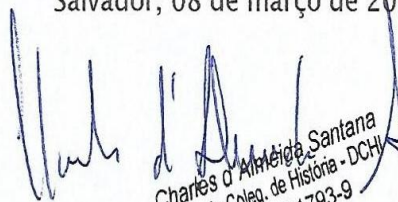


Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a ADAUTO LEITE OLIVEIRA a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "Diversidade religiosa e docência: implicações curriculares e humanas na formação de nível superior", o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 08 de março de 2016.


Charles D. Almeida Santana
Coord. do Coleg. de História - DCH
Mat.: 74.001793-9



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a ADAUTO LEITE OLIVEIRA a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "Diversidade religiosa e docência: implicações curriculares e humanas na formação de nível superior", o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 08 de março de 2016.


Dr.ª Maria da Conceição Reis Teixeira
Prof.ª Titular do Curso de Letras
2014 Matr.: 74.299.015-7



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a ADAUTO LEITE OLIVEIRA a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "Diversidade religiosa e docência: implicações curriculares e humanas na formação de nível superior", o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 04 de dezembro de 2015.


Prof. Dr. Valdeino Santos Silva
Diretor do Departamento de Educação
Campus I - UNEB - Mat. 74335534-4
Data: 07/12/15 - D.O.E 18.06.14

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc

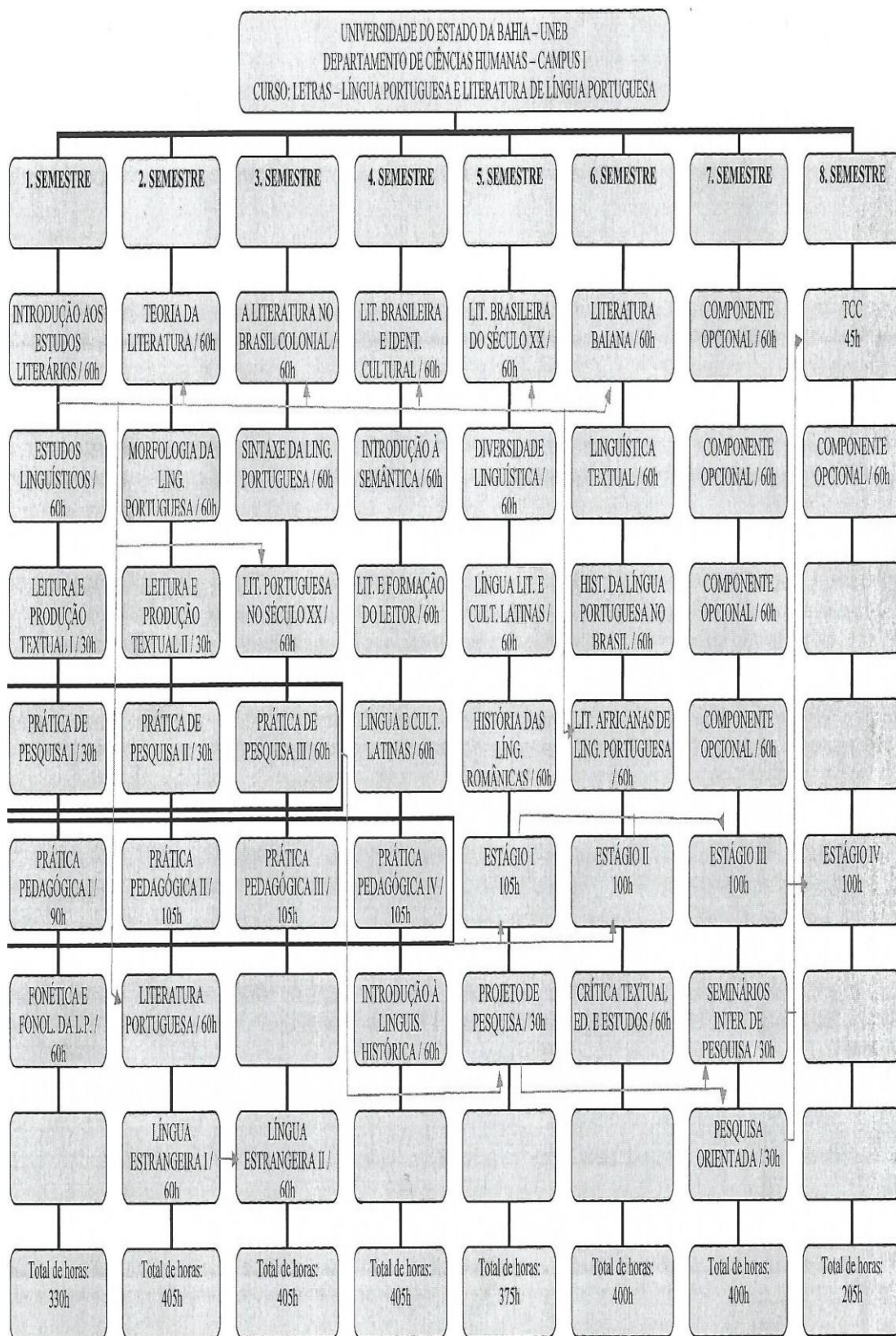


Instrumento II – Escala de Bogardus

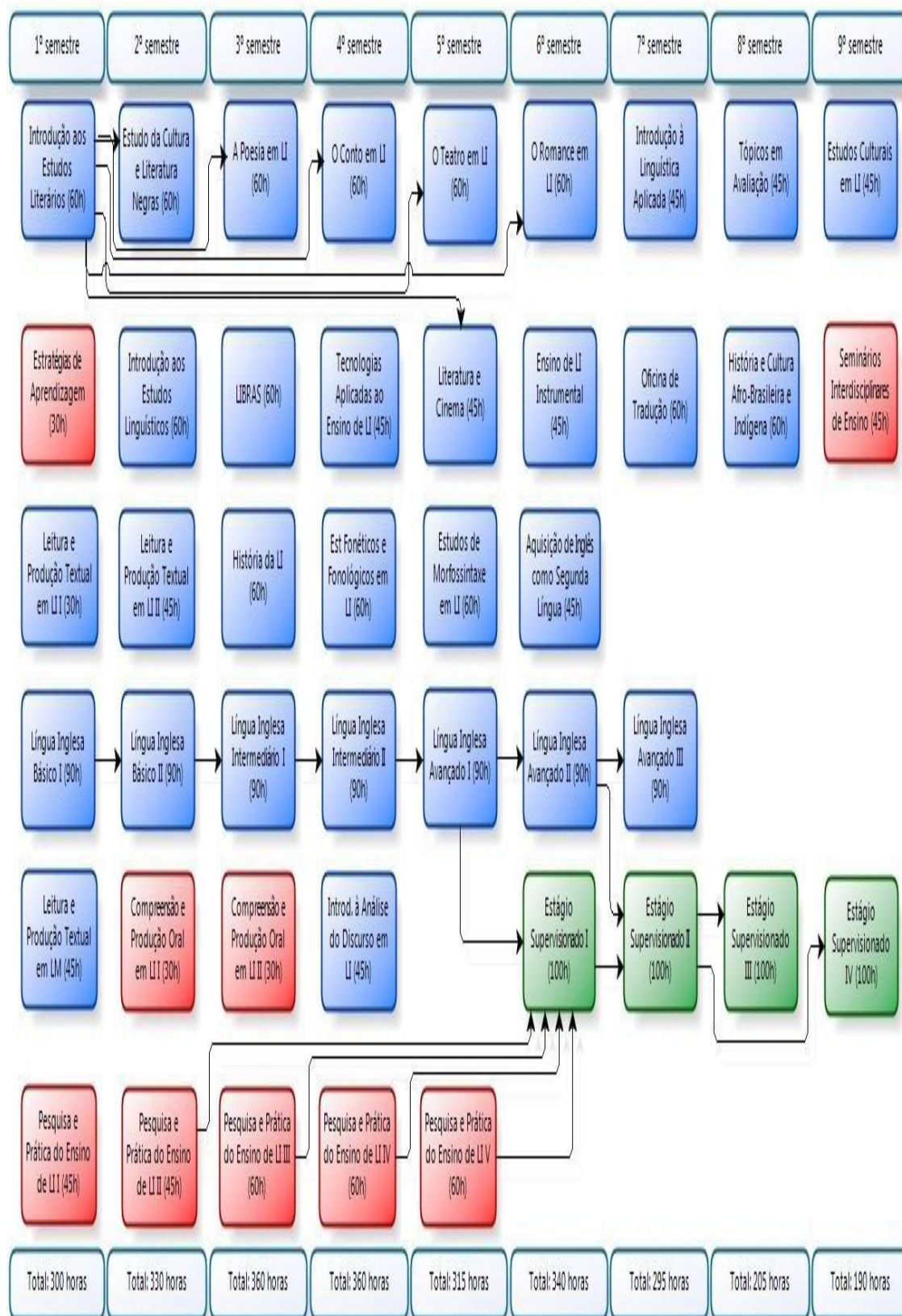
Tabulação

SEXO: [27] masculino [78] feminino Idade: 15 – 71 anos Total de escalas = 105

Denominação religiosa	01 Aceitaria casar com um membro desta denominação	02 Aceitaria que um filho meu casasse com um membro desta denominação	03 Aceitaria morar na mesma casa que morasse um membro desta denominação	04 Aceitaria trabalhar com um membro desta denominação	05 Aceitaria morar na mesma rua que morassem membros desta denominação	06 Seria melhor que não houvesse esta denominação no meu bairro	07 Seria melhor que não houvesse esta denominação no país
Assembléia de Deus	43	49	42	54	61	07	08
Budismo	08	13	15	30	35	17	14
Candomblé	22	17	22	37	37	31	25
Catolicismo	61	47	56	62	61	06	07
Espiritismo	24	21	29	35	39	12	11
Islamismo	05	08	13	29	32	17	14
Testemunhas de Jeová	21	27	31	47	40	13	10
Universal do Reino de Deus	29	33	30	37	44	11	07
Totais de respostas por questão	90	90	83	86	86	39	37



CARGA HORÁRIA: 2.925
AC: 200
TOTAL GERAL: 3.125



Observações:

- As setas representam os pré-requisitos, e as cores representam os eixos: Azul=CNCC, Vermelho=P, Verde=E;
- Total da carga horária do curso: 2.895 horas, sendo 2.695 + 200 AACC;
- Total da carga horária por eixo: CNCC=1.890 horas; P=405 horas; E=400 horas.



***MATRIZ CURRICULAR – CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

SEMESTRE	DIMENSÃO	ÁREAS DE ESTUDO	CARGA HORÁRIA
1ª	Fundamentação do Trabalho Pedagógico	Educação e Pesquisa	60
		História da Educação I	60
		Práticas de Leitura e de Produção de Texto	60
		Sociologia e Educação	60
		Antropologia e Educação	60
		Libras	60
		Introdução à Filosofia	60
		CH no semestre	420
2ª	Fundamentação da Pesquisa e do Trabalho Pedagógico	História da Educação II	60
		Organização Educacional e Escolar I	60
		Fundamentos de Psicologia	60
		Literatura e Educação	60
		Arte e Educação	60
		Pesquisa e Prática Pedagógica I	60
		História e Cultura Indígena	60
		CH no semestre	420
3ª	Educação, Organização e Prática Pedagógica	Estudos Linguísticos e Educação I	60
		Didática I	60
		Psicologia do Desenvolvimento e Educação	60
		História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	60
		Organização Educacional e Escolar II	60
		Educação Inclusiva	60
		Pesquisa e Prática Pedagógica II	60
		CH no semestre	420
4ª	Currículo, Língua e Prática Pedagógica	Psicologia da Aprendizagem e Educação	60
		Currículo e Educação	60
		Estudos Linguísticos e Educação II	60
		Didática II	60
		Epistemologia e Metodologia da Alfabetização e Letramento	60
		Pesquisa e Prática Pedagógica III	60
		Ludicidade e Educação	60
		CH no semestre	420
5ª	Ensino e Trabalho Docente no Ensino Fundamental	Referenciais Técnico-Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa	60
		Educação de Jovens e Adultos	60
		Referenciais Técnico-Metodológicos do Ensino da Matemática na Educação Fundamental	60
		Referenciais Técnico-Metodológicos do Ensino da Geografia	60
		Referenciais Técnico-Metodológicos do Ensino da História no Ensino Fundamental	60
		Referenciais Técnico-Metodológicos do Ensino das Ciências Naturais no Ensino Fundamental	60
		Estágio Supervisionado I	90
		CH no semestre	450

SEMESTRE	DIMENSÃO	ÁREAS DE ESTUDO	CARGA HORÁRIA
6ª	Gestão e Avaliação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	Referenciais Técnico-Metodológicos do Ensino de Artes	60
		Seminários Temáticos de Educação I	60
		Gestão de Projetos Educacionais e do Trabalho Pedagógico	60
		Gestão Escolar e Educacional	60
		Avaliação Educacional	60
		Estágio Supervisionado II	90
		Educação e Relações Étnico-Raciais	60
		CH no semestre	450
7ª	Trabalho Docente, ensino na Educação Infantil e a Produção de Saberes	Estágio Supervisionado III	90
		Referenciais Técnico-Metodológicos do Ensino de Ciências Sociais na Educação Infantil	60
		Referenciais Técnico-Metodológicos de Ciências Naturais na Educação Infantil	60
		Trabalho de Conclusão de Curso I	60
		Referenciais Técnico - Metodológicos do Ensino da Matemática na Educação Infantil	60
		Seminários Temáticos de Educação II	30
		Iniciação Musical	60
		CH no semestre	420
8ª	Formação Acadêmico-Profissional	Trabalho de Conclusão de Curso II	60
		Estágio Supervisionado IV* (Aprofundamento)	90
		Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação	60
		Seminários Temáticos de Educação III	30
		CH no semestre	240
Carga horária geral dos núcleos de estudos			3.240
Carga horária dos estudos complementares obrigatórios (cursado a partir do 2º até 7º semestre letivo)			120
Carga horária total do curso			3.360

Aprovado pela Resolução Nº 983/2008 do CONSEPE e Reconhecido pelo Parecer CEE/BA nº 60/2011.
RESOLUÇÃO Nº 1407/2012 do CONSEPE Aprova e Autoriza a implantação da reorganização curricular do Curso de Pedagogia – Licenciatura.

* Com realocação de componentes curriculares proposta à PROGRAD em 2013.2- Processo nº 0603130148529/2014, finalizada em 2014.2, válida para os cursos 456 e 474, Pedagogia Plena Salvador e Lauro de Freitas, respectivamente.