

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado

ELIANA ROCHA TAVARES

**DIVERSIDADE RELIGIOSA NO TRABALHO: um estudo sobre as percepções
de professores e gestores em escolas estaduais de MG**

Belo Horizonte

2024

ELIANA ROCHA TAVARES

**DIVERSIDADE RELIGIOSA NO TRABALHO: um estudo sobre as percepções
de professores e gestores em escolas estaduais de MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Versiani de Rezende

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações

Belo Horizonte

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamielt de Almeida CRB6

T231d Tavares, Eliana Rocha.
Diversidade religiosa no trabalho: um estudo sobre as percepções de professores e gestores em escolas estaduais de MG. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.
121 p.

Orientadora: Dr^a. Fernanda Versiani
Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Religião - Diversidade - Gestão escolar - Intolerância - Inclusão
I. Eliana Rocha Tavares II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.70

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado condições de realizar este trabalho.

À minha família que vivenciou todas as minhas lutas e conquistas e esteve sempre presente me apoiando e me incentivando.

Agradeço ao meu esposo Josenir Tavares que, de forma carinhosa, soube lidar com as intercorrências da minha vida de mestrandia.

À minha filha Bárbara Rocha Tavares que me deu várias contribuições no decorrer do caminho.

À minha orientadora Dr^a Fernanda Versiani Rezende, em especial, que com profissionalismo, carinho e atenção me guiou e me incentivou o tempo todo, inclusive nos momentos de angústia sempre me apoiou e me mostrou que era possível. Sua inspiração, dedicação e apoio foram essenciais na minha caminhada até aqui.

Agradeço também aos meus colegas de Mestrado e a todos os professores que, de alguma forma, também contribuíram para o meu crescimento durante todo o curso de Mestrado.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de Mestrado intitulada “**DIVERSIDADE RELIGIOSA NO TRABALHO: um estudo sobre as percepções de professores e gestores em escolas estaduais de MG**” apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, de autoria de **ELIANA ROCHA TAVARES**, contendo 116 (cento e dezesseis) páginas assim distribuídas:

Capa

Elementos pré-textuais: pp. 01-09 Elementos

textuais

- Introdução: pp. 10-20
- Referencial Teórico: pp. 21-64
- Percurso Metodológico: pp. 65-71
- Análise dos Dados: pp. 72-95
- Considerações Finais: pp. 96-99
- Elementos pós-textuais: pp. 100-116

ITENS DA REVISÃO:

Correção gramatical – Inteligibilidade do texto – Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 08 de outubro de 2024.



Revisora Prof^a Débora dos Passos Laia

. Licenciatura em Letras (Port./Inglês) PUC Minas – Registro LP nº 3791/MEC


. Pós-graduação em Revisão de Textos – PUC Minas

. Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade de Brasília – UnB

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração


ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a) **Eliana Rocha Tavares** REGISTRO Nº. **794** No dia **23/10/2024** às **16:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**DIVERSIDADE RELIGIOSA NO TRABALHO: um estudo sobre as percepções de professores e gestores em escolas estaduais de Minas Gerais**". Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Fernanda Versiani Rezende**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.


Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA VERSIANI DE REZENDE**
Data: 25/10/2024 13:16:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

23/10/2024

Prof.^a Dr.^a **Fernanda Versiani Rezende**
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **THAIS PINTO DA ROCHA TORRES**
Data: 24/10/2024 15:04:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a **Thais Pinto da Rocha Torres**
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **JUSSARA JESSICA PEREIRA**
Data: 24/10/2024 13:30:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a **Jussara Pereira**
(UFMG)

RESUMO

Objetivo: Analisar a percepção de professores e gestores de escolas estaduais quanto à diversidade religiosa no ambiente escolar.

Teorias: O referencial teórico aborda a discussão sobre educação e religião no Brasil de forma geral e, de forma mais específica, algumas religiões como o Catolicismo, Protestantismo, Espiritismo, religiões de matriz africana, religiões de matriz oriental, tratando também sobre religião e religiosidade. As discussões abarcam a inclusão da diversidade religiosa nas instituições públicas de ensino e o papel dos professores no processo de inclusão e no combate à intolerância religiosa.

Método: Esta pesquisa é do tipo descritiva com abordagem qualitativa. O método é o estudo de caso com utilização de questionário semiestruturado. Como estratégia de análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011). A estratégia conta com a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Durante o processo de exploração do material, foram criadas as categorias de análise a partir dos aspectos mais relevantes das entrevistas, permitindo a análise mais aprofundada, de acordo com a teoria estudada. Os sujeitos de pesquisa somam um total de 20 entrevistados sendo 13 professores e sete diretores, sendo que lecionam qualquer disciplina em escolas estaduais de MG e em qualquer nível de ensino.

Resultados: A pesquisa verificou que os professores e gestores enfrentam desafios ao lidarem com a diversidade religiosa no ambiente escolar. Os desafios possuem uma relação direta com a disciplina de ensino religioso, com os alunos e seus familiares, entre os próprios servidores (professores e funcionários), além de estar intrinsecamente ligada à manifestação da própria fé. A maioria dos entrevistados demonstrou ter dificuldade em lidar com a fé e a crença de religiões diferentes da sua.

Contribuições teórico-metodológicas: Esta pesquisa pode contribuir com as escolas com uma melhoria das práticas pedagógicas, indicando aquelas que são mais eficazes para promover a inclusão religiosa e o respeito à diversidade, permitindo uma melhor adaptação de suas metodologias e materiais didáticos.

Contribuições pragmáticas e organizacionais: A pesquisa identificou que a diversidade religiosa nas organizações pode ter um impacto significativo na cultura organizacional, na liderança, na tomada de decisão e em outros aspectos da gestão.

Contribuições sociais: As contribuições desta pesquisa incluem o desenvolvimento da sociedade diante de diferentes visões sobre as crenças e os valores constituídos nas relações interpessoais.

Palavras-chave: Religião. Diversidade. Gestão Escolar. Intolerância. Inclusão.

RESUMEN

Objetivo: Analizar la percepción de docentes y directivos de escuelas públicas sobre la diversidad religiosa en el ámbito escolar.

Teorías: El marco teórico aborda la discusión sobre educación y religión en Brasil en general y, más específicamente, algunas religiones como el catolicismo, protestantismo, espiritismo, religiones de origen africano, religiones de origen oriental, tratando también la religión y la religiosidad. Los debates cubren la inclusión de la diversidad religiosa en las instituciones educativas públicas y el papel de los docentes en el proceso de inclusión y en la lucha contra la intolerancia religiosa.

Método: Esta investigación es descriptiva con enfoque cualitativo. El método es un estudio de caso mediante un cuestionario semiestructurado. Como estrategia de análisis de datos se utilizó el análisis de contenido presentado por Bardin (2011). La estrategia incluye preanálisis, exploración del material y tratamiento de resultados. Durante el proceso de exploración del material se crearon categorías de análisis a partir de los aspectos más relevantes de las entrevistas, que permitieron un análisis más profundo, de acuerdo con la teoría estudiada. Los sujetos de la investigación sumaron 20 entrevistados, 13 de los cuales eran docentes, y siete directores, que imparten cualquier materia en escuelas públicas de MG y en cualquier nivel de enseñanza.

Resultados: La investigación encontró que los docentes y directivos enfrentan desafíos al abordar la diversidad religiosa en el entorno escolar. Los desafíos tienen una relación directa con la disciplina de la educación religiosa, con los estudiantes y sus familias, entre los propios servidores (maestros y empleados), además de estar intrínsecamente vinculados a la manifestación de la propia fe. La mayoría de los entrevistados demostraron tener dificultades para afrontar la fe y las creencias de religiones diferentes a la suya.

Aportes teórico-metodológicos: Esta investigación puede contribuir a las escuelas con una mejora en las prácticas pedagógicas, indicando aquellas que son más efectivas para promover la inclusión religiosa y el respeto a la diversidad, permitiendo una mejor adaptación de sus metodologías y materiales didácticos.

Contribuciones pragmáticas y organizacionales: La investigación identificó que la diversidad religiosa en las organizaciones puede tener un impacto significativo en la cultura organizacional, el liderazgo, la toma de decisiones y otros aspectos de la gestión.

Aportes sociales: Los aportes de esta investigación incluyen el desarrollo de la sociedad frente a diferentes visiones sobre creencias y valores constituidos en las relaciones interpersonales.

Palabras clave: Religión. Diversidad. Gestión Escolar. Intolerancia. Inclusión.

ABSTRACT

Objective: To analyze the perception of teachers and administrators of state schools regarding religious diversity in the school environment.

Theories: The theoretical framework addresses the discussion on education and religion in Brazil in general and, more specifically, some religions such as Catholicism, Protestantism, Spiritism, African-based religions, Eastern originary religions, also dealing with religion itself and religiosity. The discussions cover the inclusion of religious diversity in public educational institutions and the role of teachers in the process of inclusion and in combating religious intolerance.

Method: This is a descriptive research with a qualitative approach. The method is a case study using a semi-structured questionnaire. The content analysis presented by Bardin (2011) was used as a data analysis strategy. The strategy includes pre-analysis, exploration of the material and treatment of the results. During the process of exploring the material, categories of analysis were created based on the most relevant aspects of the interviews, allowing for a more in-depth analysis, according to the theory studied. The research subjects total 20 interviewees, 13 teachers and seven principals, who teach any subject in state schools in Minas Gerais and at any level of education.

Results: The research found that teachers and administrators face challenges when dealing with religious diversity in the school environment. The challenges are directly related to the subject of religious education, to students and their families, and to the school staff themselves (teachers and employees), in addition to being intrinsically linked to the manifestation of one's own faith. Most of the interviewees demonstrated difficulty in dealing with the faith and beliefs of religions different from their own.

Theoretical and methodological contributions: This research can help schools improve their pedagogical practices, indicating those that are most effective in promoting religious inclusion and respect for diversity, allowing for better adaptation of their methodologies and teaching materials.

Pragmatic and organizational contributions: The research identified that religious diversity in organizations can have a significant impact on organizational culture, leadership, decision-making, and other aspects of management.

Social contributions: The contributions of this research include the development of society in the face of different views on beliefs and values established in interpersonal relationships.

Keywords: Religion. Diversity. School Management. Intolerance. Inclusion.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.....	20
TABELA 2.....	70
TABELA 3.....	71
TABELA 4.....	72

SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEB Câmara de Educação Básica

CNE Conselho Nacional de Educação

DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais

DUDH Declaração Universal dos Direitos Humanos

ER Ensino Religioso

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU Organização das Nações Unidas

PCNER Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SERDH Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos

SIMA Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos

SEE/MG Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

ALMG Assembleia Legislativa de Minas Gerais

CDR Comitê de Respeito à Diversidade Religiosa

EFDH Escola de Formação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
	<i>1.1 Objetivos da pesquisa</i>	<i>19</i>
	1.1.1 Objetivo Geral.....	19
	<i>1.2 Justificativa</i>	<i>20</i>
	<i>1.3 Adequação à linha de pesquisa.....</i>	<i>23</i>
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
	<i>2.1 Religião no Brasil: breve histórico</i>	<i>25</i>
	2.1.1 Ensino religioso: formação histórica e modelos de ensino	29
	2.1.2 As normativas da SEE/MG.....	35
	2.1.3 Intolerância Religiosa	37
	2.1.4 O Papel do Professor.....	42
	2.1.5 A Gestão Escolar	45
	<i>2.2 Religião e religiosidade</i>	<i>51</i>
	2.2.1 Catolicismo	56
	2.2.2 Protestantismo.....	58
	2.2.3 Espiritismo	61
	2.2.4 Religiões de matriz africana.....	63
	2.2.5 Religiões de matriz oriental	66
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	69
	<i>3.1 Tipo de Pesquisa, Abordagem e Método de Pesquisa</i>	<i>69</i>
	<i>3.2 Unidade de Análise e sujeitos de pesquisa.....</i>	<i>70</i>
	<i>3.3 Técnicas de coleta de dados</i>	<i>74</i>
	<i>3.4 Estratégia de análise dos dados</i>	<i>75</i>
4	ANÁLISE DOS DADOS	77
	<i>4.1 Desafios e Estratégias.....</i>	<i>77</i>
	4.1.1 Nas relações com os colegas de trabalho: os “Detentores da verdade” e a estratégia da “política, futebol e religião não se discute”	78
	4.1.2 Na disciplina de Ensino Religioso: “tentar ao máximo não influenciar, mesmo sabendo que vai influenciar”	81
	<i>4.2 Intolerância religiosa: “jogando pra debaixo do tapete”</i>	<i>86</i>
	<i>4.3 Estratégias práticas para inclusão</i>	<i>95</i>
	4.3.1 Diálogo e conhecimento	95
	4.3.2 Negar a própria crença.....	98
	4.2.3 “Desestimular ao máximo que a discussão aconteça”	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	APÊNDICES 1	119
	APÊNDICE 2	121

1 INTRODUÇÃO

As organizações escolares vêm enfrentando desafios cada vez mais relacionados à diversidade religiosa no ambiente de trabalho como, por exemplo, a intolerância à liberdade religiosa, a falta de formação dos professores e a estruturação da disciplina de Ensino Religioso no currículo escolar (Santos, 2020; Brito, 2022).

Tais desafios acompanham a evolução histórica e cultural das diversas religiões e são resultantes de uma combinação de fatores que se propagaram ao longo dos anos, a partir de uma religião ensinada, durante muitas décadas, como única e verdadeira: o Cristianismo (Tessarole, 2020). Sabe-se que as variedades de expressões religiosas podem desafiar e conflitar as relações humanas em diversas situações, relações, momentos, espaços e contextos (Zenaide, Silveira & Ferreira, 2016; Cunha, 2020), reforçando a lógica de uma religião sobrepondo a outra, através da veracidade imposta pelos seguidores de cada religião na defesa de suas crenças, fés, valores e rituais (Santos, 2020; Ribeiro, 2022).

A herança brasileira no campo da fé e da religiosidade se reflete na crença em uma força superior, e mesmo quando não há manifestação de adesão a uma religião específica, o Brasil é visto como um dos países onde mais se acredita em Deus ou em um poder superior (Gusmão, 2023). Dados do censo demográfico de 2010 revelaram que o Brasil é um país majoritariamente cristão, com uma minoria significativa de religiões não cristãs. Segundo o IBGE (2010), a última pesquisa realizada sobre religião no Brasil apontava o seguinte cenário: 86,8% da população brasileira se declarava cristã, sendo a maior parte católica (64,6%), seguida dos evangélicos (22,2%). As religiões não cristãs representavam apenas 13,2% da população, sendo que 8% de pessoas declararam não seguir algum tipo de religião.

No entanto, torna-se primordial ressaltar que tais dados podem estar subestimando a população de religiões não cristãs, pois a pesquisa foi realizada há mais de 10 anos, e a diversidade religiosa no Brasil tem aumentado nesse período (Cunha, 2020). Uma outra pesquisa mais recente, realizada pelo instituto Datafolha (2022), mostrou que 9% da população brasileira se declarava não cristã. Esse número inclui pessoas que se declararam espíritas, umbandistas, judeus, muçulmanos, hinduístas, budistas e outras religiões. Ainda assim, é inegável que as religiões não cristãs enfrentam barreiras e dificuldades no Brasil, por causa da hegemonia do Cristianismo na sociedade brasileira, que se reflete na cultura, na educação e na política (Silveira & Martins, 2021).

A hegemonia cristã é um reflexo mundial, pois de acordo com Castro e Valadão (2022), a religião cristã é predominante não só no Brasil, além de haver diversidade religiosa em todos os países, pois nenhum deles possui uma única religião (*Data World Atlas*, 2020). Isto evidencia como a religião, algo intrínseco da cultura humana, está presente em todos os povos, e mesmo que se apresente de várias formas, todas as religiões possuem algo em comum, que é a busca pelo que é sagrado (Silveira, Coch & Cecchetti, 2009).

Apesar de cada tradição religiosa exibir seus próprios elementos distintivos, pode-se identificar uma série de características e elementos compartilhados que possibilitam a compreensão da variedade de expressões e interpretações do fenômeno religioso (Lopes, 1995). Nesse contexto, emerge a necessidade de se valorizar e utilizar os sistemas simbólicos da religião como base para uma compreensão mais ampla e inclusiva do fenômeno religioso, promovendo a identificação e aceitação das diversas manifestações religiosas (Eliade, 1992; Geertz, 2008).

De maneira geral, para entender melhor o cenário da diversidade religiosa, acredita-se ser necessário introduzir alguns períodos históricos que contribuíram para a inclusão e exclusão de diferentes práticas religiosas no Brasil. Desse modo, retoma-se à chegada dos colonizadores europeus no país, no século XVI, e a imposição do Cristianismo e algumas de suas denominações, como o Catolicismo e o Protestantismo, prevaleceram e influenciaram a religiosidade brasileira (Silva, 2023).

No entanto, a miscigenação entre os colonizadores, os povos indígenas e os africanos escravizados levou ao surgimento de formas sincréticas de religião que combinavam elementos das tradições religiosas africanas, indígenas e europeias (Tostes, 2021), dando origem às religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, sendo estas as que frequentemente mais sofrem com a intolerância religiosa, por fazerem parte de uma cultura com rituais, valores, normas e costumes diferentes dos valores do cristianismo e também por estar, na maioria das vezes, interligada ao preconceito racial (Portela et al., 2021).

A partir desta perspectiva, todo indivíduo ou grupo de outra religião diferente da religião dominante estão suscetíveis à intolerância religiosa (Brito, 2021), o que passa a ser um dado preocupante, levando-se em conta que, nas últimas décadas tem ocorrido uma diversificação religiosa significativa, devido a vários fatores, como por exemplo, o aumento do fluxo migratório e o avanço tecnológico, estimulando interações interculturais (Tostes, 2021). O Brasil recebeu ondas de imigrantes de várias partes do mundo, incluindo italianos, alemães, japoneses, libaneses, judeus e outros grupos étnicos. Tessalore (2020) destaca que, ao se abordar a diversidade religiosa brasileira, faz-se necessário destacar a influência de todos os

povos que desempenharam papéis significativos na formação da rica diversidade cultural e religiosa do país, pois cada um trouxe suas próprias tradições religiosas (Silveira & Martins, 2021).

Embora o Brasil seja visto como um país de liberdade religiosa, onde é permitido uma variedade de opiniões, de práticas de cultos, de construções de templos sem repressão (Valle, 2020) - ao contrário do que ocorre em alguns países - como China, Coreia do Norte, Arábia Saudita e Irã - a liberdade religiosa continua sendo um direito violado em todo o mundo (Relatório de Liberdade Religiosa no Mundo, 2021).

Mesmo sendo considerado um Estado Laico, o Brasil encontra-se diante de uma considerável incidência de atos violentos, agressivos e preconceituosos relacionados à intolerância religiosa (Brito, 2022). Quando se deveria prezar pelo respeito das escolhas religiosas e pela segurança das instituições religiosas em sua liberdade de organização própria; tem-se a rivalidade, o preconceito, a discriminação e a intolerância (Siqueira, 2017), o que indica que mesmo com o estabelecimento de legislações para assegurar a inclusão da diversidade, independente da religião, ainda não é suficiente para garantir a liberdade de expressão, destacando-se o Cristianismo presente em diversas esferas da sociedade brasileira, inclusive nas escolas públicas (Baptista & Siqueira, 2020).

No Brasil há uma demanda pela valorização da diversidade religiosa que deve ser realizada na escola pública, que é parte do Estado Laico brasileiro (Jesus & Maia, 2021). Não se trata de impor uma hegemonia ideológica ou um tipo de ecumenismo, as quais geram dificuldades para uma abertura voltada ao diálogo, compreensão e aceitação das diferentes religiões do indivíduo (Junqueira, 2020). Mas, ao contrário, torna-se necessário garantir que as atividades escolares em ambiente público não valorizem determinada religião em detrimento das demais (Baptista & Siqueira, 2020; Andrade & Castro, 2023), e consiga promover, de maneira equitativa, a riqueza da pluralidade cultural e religiosa, bem como a formação de cidadãos conscientes e respeitosos, com capacidade para conviver com pessoas de valores, costumes, crenças e fé diferentes (Baptista, 2020; Martins & Souza, 2022; Andrade & Castro, 2023).

No entanto, a escola como parte da sociedade brasileira tem sido um espaço de reprodução das ideologias discriminatórias e racistas não permitindo que outras formas de religiosidade, de saberes e de ser sejam representadas em seus ambientes físicos e simbólicos (Pereira & Júnior, 2020). O resultado da pesquisa de Zeferino (2019) mostra que essa hegemonia católica pode ser observada no dia a dia das escolas brasileiras de diversas formas, como por exemplo, a presença de símbolos religiosos católicos, como crucifixos, imagens de santos e a

Bíblia, sendo que tais símbolos se encontram presentes em muitas escolas públicas e privadas e reforçam a ideia de que o Catolicismo é a religião oficial do país (Eleotério, 2020).

Outra forma de manifestação da hegemonia católica é a celebração de datas comemorativas religiosas no ambiente escolar, como por exemplo, a Páscoa, o Natal, a Semana Santa e o Dia de *Corpus Christi*, datas que são frequentemente celebradas nas escolas, com atividades que reforçam os valores e símbolos católicos (Pinheiro, 2021).

Esta educação institucionalizada, que parte da perspectiva de uma história única, tende a criar estereótipos dos grupos oprimidos (Martins & Souza, 2022), o que faz com que diversos povos sejam lidos a partir da visão de mundo de quem os oprime, ou seja, como objeto e não como sujeitos (Pereira et al, 2023). Este fato fica ainda mais evidente quando se passa a refletir sobre o papel das organizações escolares na inclusão da diversidade religiosa, pois o Cristianismo está incorporado na disciplina de Ensino Religioso (ER) das escolas públicas (Brito, 2022). Ressalta-se que a valorização da diversidade religiosa, declarada pela Organização das Nações Unidas em 1980, e os programas de valorização à diversidade, inclusive religiosa, implementados no Brasil, a partir de 2010, impulsionam a crítica à hegemonia da religião cristã no Estado brasileiro, que influenciou e influencia a disciplina de Ensino Religioso na escola pública brasileira (Adão, 2021).

Por vezes, a escola tem sido um espaço de intolerância religiosa que se manifesta de diversas formas, como ofensas baseadas em preconceito religioso, desrespeito a objetos de culto, tentativas de converter pessoas à religião cristã e rejeição à cultura afro-brasileira (Eleotério, 2020). O legado da subalternização continua a afetar os adeptos das culturas africana e indígena, que obrigatoriamente coexistem com o paradigma religioso cristão tido como superior, o que marginaliza as religiões afro-religiosas e indígenas (Borges & Baptista, 2020). Alunos que professam religiões afro-brasileiras podem ser vítimas de *bullying* ou intimidação por parte de colegas ou até mesmo de professores e demais funcionários das escolas (Brito, 2022).

Vale ressaltar também a dificuldade por parte dos professores em trabalhar com matrizes religiosas diferentes da matriz cristã, uma vez que o Cristianismo predomina no Brasil (Zeferino, 2019). Ao lidarem com religiões como o Budismo, Islamismo ou com religiões afro-brasileiras, se deparam com cenários muito diferentes do Cristianismo Católico ou Protestante (Broto & Stephanini, 2020). No que diz respeito à falta de formação dos professores, muitos deles não têm formação específica para lidar com questões religiosas, o que pode levar a uma abordagem inadequada do tema e contribuir para reforçar preconceitos e intolerância (Martins & Souza, 2022).

No que tange à estruturação da disciplina de Ensino Religiosa no currículo escolar, o desafio em lidar com a disciplina reside no fato de que ela precisa ser adaptada, não somente que diz respeito à ementa e às orientações, mas na forma como está sendo ministrada pelos professores que, em alguns casos, podem tentar impor sua religião como melhor ou a correta (Brito, 2022). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), esta disciplina deve se limitar a informar sobre o sistema religioso, suas práticas e crenças, seus valores e princípios sem emitir juízo de valor, estigmatizar ou categorizar as religiões. Para Portela et al., (2021), o Ensino Religioso pode desempenhar um papel significativo, especialmente no combate ao preconceito, à discriminação e à intolerância religiosa no ambiente escolar.

Portanto, a intolerância à diversidade religiosa tem sido cada vez mais presente nas escolas brasileiras pela falta de conhecimento sobre as religiões; pela falta de diálogo no ambiente escolar; pela imposição da família em prevalecer sua crença; pela falta de sensibilidade e capacitação de professores; pela disseminação de informações errôneas sobre determinadas religiões e pelo reflexo da sociedade (Mistrete & Mendonça Júnior, 2020). Com isso, realizar estudos sobre a diversidade e intolerância religiosa nos dias atuais pode ser considerado relevante, pois contribui para um olhar mais abrangente do assunto e fortalece o respeito pelas escolhas religiosas individuais (Martins & Souza, 2022).

Dessa forma, na tentativa de contribuir na disseminação do conhecimento sobre a temática e, conseqüentemente na diminuição da intolerância religiosa no ambiente de trabalho, esta dissertação tem como problema de pesquisa: qual a percepção de professores e gestores de escolas estaduais quanto à diversidade religiosa no ambiente escolar?

1.1 Objetivos da pesquisa

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção de professores e gestores de escolas estaduais quanto à diversidade religiosa no ambiente escolar.

Objetivos Específicos

- Analisar os desafios percebidos pelos professores e diretores ao lidarem com a diversidade religiosa: nas relações com os colegas de trabalho; na disciplina de Ensino Religioso; e nas relações com os alunos e seus familiares.

- Analisar a percepção de professores e diretores quanto à intolerância religiosa no ambiente escolar.
- Identificar estratégias utilizadas pelos professores e gestores de escolas estaduais quanto à diversidade religiosa no ambiente de trabalho escolar.

1.2 Justificativa

A diversidade religiosa é um fenômeno complexo e multifacetado que tem sido objeto de estudo de diversas disciplinas, como Sociologia, Antropologia, Direito e Teologia. No entanto, a diversidade religiosa ainda é um tema relativamente novo na área da Administração no Brasil. A crescente diversidade religiosa nas organizações é um reflexo da sociedade em geral (Fraga et al., 2022).

Portanto, a diversidade religiosa nas organizações pode ter um impacto significativo na cultura organizacional, na liderança, na tomada de decisão e em outros aspectos da gestão. No entanto, ainda há muito a ser estudado sobre esses impactos, sendo que a escassez de publicações sobre diversidade religiosa na administração gera um *gap* teórico, ressaltando que ainda há muitas perguntas sem resposta sobre os impactos da diversidade religiosa nas organizações (Castro e Valadão, 2022). Assim, os resultados deste estudo podem fornecer novos *insights* sobre a temática no ambiente escolar.

O presente trabalho se justifica em três níveis: acadêmico, organizacional e social. No primeiro, a relevância reside no fato de que este tema ainda não foi explorado em profundidade na literatura, na área da administração brasileira. Isto foi possível identificar, a partir de buscas por publicações na base de dados *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL). As buscas foram feitas por títulos e palavras-chave com publicações dos últimos cinco anos. Primeiramente com o termo “diversidade”, foram encontrados 56 artigos publicados. Uma segunda busca foi realizada com o termo “diversidade religiosa” e não foi encontrada publicação alguma. Uma terceira busca foi realizada utilizando as variações: “religião”, “religiões” e “religiosas” e foram encontrados um total de 15 artigos, conforme Tabela 1:

Tabela 1*Artigos encontrados na base SPELL*

Palavras chave e título	Quantidade
Diversidade	56 artigos
Diversidade religiosa	0 artigo
Religião	6 artigos
Religiões	2 artigos
Religiosas	7 artigos
Matriz africana	1 artigo
Candomblé	0 artigo
Umbanda	1 artigo
Budismo	0 artigo
Protestantismo	0 artigo
Catolicismo	0 artigo

Dos 15 artigos encontrados na área da Administração, nenhum deles se insere na área educacional, tão pouco em organizações públicas, como por exemplo escolas da Educação Básica. Seis deles abordam religiões diversas, cinco trabalham apenas com religiões de matriz africana e quatro trabalham com religiões cristãs. Foi realizada também uma quarta busca incluindo o termo “matriz africana” e foi encontrado apenas um artigo. Por fim, foi realizada uma quinta busca incluindo os termos: “Candomblé”, “Umbanda”, “Budismo”, “Protestantismo” e “Catolicismo”, sendo encontrado apenas um artigo referente ao termo “Umbanda”.

No segundo nível, a relevância reside no fato que as organizações, em geral, devem se preparar para atender a demanda da inclusão das diversidades que é uma urgência da sociedade atual. No que tange à diversidade religiosa, Junqueira e Reis (2020) afirmam que tal diversidade pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade diante de diferentes visões sobre as crenças e os valores constituídos nas relações interpessoais. Considerando a escola estadual como uma organização do setor público, a presente dissertação se justifica pela importância de discutir sobre este assunto em um campo de trabalho cujos profissionais precisam desenvolver habilidades e capacidades nos estudantes e prepará-los para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, todos os profissionais que atuam dentro de uma escola têm um papel importante na construção de práticas para inclusão da diversidade no ambiente escolar, aqui em questão, a religiosa. Isto porque, em termos gerais, dentre os objetivos de uma organização

escolar se incluem: fornecer educação acessível; promover a igualdade; desenvolver os alunos enquanto sujeitos de uma sociedade que está em constante aprendizado e evolução; e prepará-los para a cidadania. Com isso, os profissionais da escola, tanto da parte pedagógica como também da parte administrativa, podem contribuir por meio de ações inclusivas, adequando o Ensino Religioso ministrado como disciplina regular da grade curricular escolar (Brasil, 1997). Ademais, a diversidade religiosa no ambiente escolar pode contribuir para a inovação, a criatividade e a produtividade das organizações (Mistrete & Mendonça Júnior 2020).

A disciplina de ER precisa ir além da simples transmissão de conhecimento para a promoção de reflexão crítica que possibilita a reavaliação das ações individuais e coletivas, bem como a aceitação do próximo, a abertura ao diálogo inter-religioso e a valorização das diferentes tradições religiosas presentes na sociedade (Junqueira & Reis, 2020). Assim, Aragão (2016) destaca a relevância de certas medidas que devem ser adotadas tanto pelo governo quanto por toda a sociedade. Isto é, embora haja leis e políticas, é emergencial um processo de (re) educação, levando-se em conta que as escolas têm o potencial de proporcionar interações entre diferentes religiões (Aragão, Oliveira & Vasconcelos, 2022).

No entanto, mesmo a Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelecendo a laicidade do Estado - o que significa que o governo deve ser neutro em relação às religiões e não favorecer nenhuma opinião específica -, ainda se verificam argumentos religiosos nas escolas públicas violando este princípio, ao promover uma determinada religião em detrimento de outras (Baptista & Siqueira, 2020).

O ato de lecionar a disciplina Ensino Religioso se concentra, em sua maioria, no Cristianismo, o que não reflete a diversidade religiosa do país (Rodrigues et al 2020). Muitas vezes, o ER nas escolas públicas é ministrado por professores que podem ter uma afiliação religiosa específica (Silva & Moreira, 2023) ou não professar religião alguma (Tostes, 2021), o que levanta preocupações sobre a imparcialidade no ensino, tendendo à promoção de uma determinada fé e até mesmo à conversão dos alunos. Nesse cenário, esta pesquisa tem a intenção de contribuir para a preparação de profissionais de escolas estaduais, perante a necessidade e a urgência de compreender e desenvolver ações inclusivas voltadas para a diversidade religiosa. E assim, minimizar a intolerância, o preconceito e a discriminação no ambiente escolar.

No âmbito social, pretende-se destacar a importância do respeito às diferentes práticas religiosas, o que pode contribuir para a promoção da tolerância religiosa e a redução de conflitos religiosos ou discriminação, fora do ambiente escolar. Além disso, pode ajudar na participação dos pais e da comunidade na discussão sobre como lidar com a diversidade religiosa. Dessa forma, as escolas públicas caminham em direção a um dos seus principais objetivos que é a

socialização dos alunos, incentivando a interação entre as pessoas, o desenvolvimento de habilidades sociais e a compreensão da sociedade onde vivem.

Esta pesquisa pode contribuir, igualmente, para a compreensão da diversidade religiosa na sociedade, a fim de ajudar a informar o desenvolvimento de políticas e programas para promover a inclusão e o respeito à diversidade religiosa nas escolas.

Portanto, a importância de se respeitar a diversidade reside na proteção dos direitos fundamentais de todos os seres humanos, independentemente das distinções de gênero, etnia, cultura, classe, ideologia, religião, geração ou quaisquer outras características. A noção de não discriminação por qualquer motivo é um princípio subjacente à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), sendo explicitamente refletida em seus dois primeiros artigos. O Art. 2º da Declaração sobre a Eliminação de todas as formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções (ONU, 1981) estabelece que “ninguém deve ser alvo de discriminação com base em religião ou convicções por parte de qualquer Estado, instituição, grupo de pessoas ou indivíduos”.

Sendo assim, corroborando Ataíde e Guimarães (2017), esta pesquisa justifica-se pela premissa de que a diversidade deve ser vista como algo que deve ser valorizado, pois ela torna as pessoas mais humanas. Portanto, a diversidade é uma categoria de análise importante nos debates atuais, pois contribui nas reflexões tanto acadêmicas, sociais e organizacionais para aspectos como o racismo, preconceito, discriminação e intolerância religiosa (Castro & Valadão, 2022).

Portanto, as diferentes religiões contribuem para a forma como as pessoas se posicionam no mundo, se relacionam com os outros e com a natureza (Nascimento, 2016) e, no contexto atual, ganhando destaque nas conjunturas sociais, políticas e organizacionais (Jesus & Maia, 2021).

1.3 Adequação à linha de pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido no contexto da linha de pesquisa “Relações de Poder e Dinâmica das Organizações” do Programa de Pós-graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Esta linha de pesquisa dedica-se a analisar as relações de poder nas dimensões social, organizacional, funcional, grupal e individual, alinhando-se, dessa forma, com o objetivo deste estudo.

Nas últimas décadas, o tema da diversidade vem conquistando espaço na discussão acadêmica, sobretudo os estudos organizacionais e das relações de trabalho e gestão de pessoas. Nesse aspecto, há reflexões críticas sobre desigualdade, diferença e preconceito como também

há considerável apelo discursivo acerca de práticas de gestão empresarial, atrelado às ideias de produtividade, criatividade e inovação (Alves, 2004). Dessa forma, a diversidade se apresenta como um conceito complexo e multifacetado que pode ser entendido de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que é utilizado (Gomes, 2020).

No cenário das relações entre sociedades, organizações e pessoas, a diversidade pode ser entendida como a variedade de características que diferenciam os indivíduos e os grupos, incluindo aspectos como raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião, idade, classe social, deficiência, entre outros (Gomes & Renner, 2020). Assim, associada à busca pela promoção da inclusão das diversidades nas organizações, está também a busca pela responsabilidade social, pois a inclusão de diferentes grupos na sociedade e nas organizações resulta na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Fraga et al., 2022).

Sendo assim, os resultados da pesquisa podem contribuir para o avanço do conhecimento na linha de pesquisa “Relações de Poder e Dinâmica das Organizações” do programa de Mestrado, ao evidenciarem como a diversidade religiosa pode ser um fator de tensão nas organizações escolares, considerando a dominação de uma religião sobre a outra. A discussão sobre a relação entre diversidade religiosa e relações de poder nas organizações escolares é um meio para se compreender como a colonialidade do poder se manifesta na intolerância religiosa. Sendo, pois, esta colonialidade do poder uma estrutura que se baseia na diferença, usada para justificar a hierarquização das pessoas e das culturas (Borges & Baptista, 2020).

As análises de como essas questões impactam as dinâmicas organizacionais, as relações de poder e a tomada de decisões poderão fornecer *insights* para o desenvolvimento de práticas inclusivas e a promoção da equidade nas organizações. Espera-se que as discussões e os resultados gerados pelo estudo possam contribuir para a sensibilização de gestoras e gestores, docentes, profissionais e acadêmicas, e acadêmicos da área da Administração – e demais áreas do conhecimento envolvidas com esta temática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Religião no Brasil: breve histórico

A religião é tida como um esforço conjunto para preservar a memória de um determinado povo, desempenhando um papel importante na reinterpretação e recriação dos conhecimentos sobre as várias percepções e expressões do Sagrado, ao longo da história da humanidade (Alves, 1986). Considerando esta perspectiva, para compreender a relação entre a religião e o sistema educacional do Brasil, faz-se necessário revisitar o contexto histórico do país em três principais marcos: o período pré-colonial (antes dos anos 1500); a colonização portuguesa (Século XVI) e a inquisição no Brasil (Século XVI a XVIII).

De acordo com Nascimento (2016), o primeiro período é marcado pela população indígena do Brasil que tinha suas próprias crenças e práticas religiosas como, por exemplo, o animismo. Os grupos indígenas acreditavam que tudo na natureza, incluindo animais, plantas, rios e montanhas, tinha um espírito ou uma alma (Calvani, 2014), sendo que esta crença fundamenta algumas de suas práticas religiosas, como rituais de agradecimento à natureza e de comunhão com os espíritos (Costa, 2022).

O segundo período é marcado pela chegada dos portugueses no Brasil, onde o Catolicismo romano foi imposto como religião oficial do Brasil, resultando na construção de igrejas e na conversão de muitos indígenas ao Cristianismo (Junqueira, 2002). Assim, foi se alicerçando a colonização portuguesa no Brasil, tendo a escravidão e a influência religiosa como fundamentos, e a Igreja Católica como principal sustentáculo ideológico da Monarquia (Cunha, 2013). A sociedade portuguesa possuía uma estrutura rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião, fator esse que representava um meio de exercer poder sobre índios e negros (Lima, 2014). Dessa forma, a educação brasileira emerge com uma abordagem religiosa central, tendo a Companhia de Jesus como responsável pelo processo de catequização e que alterou elementos da cultura indígena com o objetivo de aproximar esses povos do Catolicismo (Siqueira, 2023).

O terceiro período da fase colonial - a Catequização no Brasil (Século XVI a XVIII) - remete a um período que perdurou por mais de 210 anos. Neste período, os jesuítas tiveram a incumbência de dirigir o ensino no Brasil, tendo como objetivo inicial a evangelização, conversão e busca das almas (Cunha, 2013). Para propagar esses valores por meio da educação, utilizavam o *Ratio Studiorum*, um método pedagógico estruturado em um conjunto de normas

que moldavam o estudante para ser um vigilante cultural mantendo a hegemonia católica (Trindade, 2017).

Nesse período, o Catolicismo desempenhava o papel de religião oficial do Império e no contexto social da época, prevalecia a união entre a Igreja e o Monarca (Paiva, 2000). Sendo assim, o peso do contexto, permeado pelas perspectivas predominantes daquela época, estabelece o alicerce do “ensino religioso” como um instrumento ideológico, tanto da Igreja quanto do Estado (Borges & Baptista, 2020). A educação nesse período é então caracterizada por uma motivação de natureza religiosa, evidenciando que o ensino religioso se baseava nos princípios e valores da Igreja Católica (Vieira, 2018), contribuindo, portanto, para a difusão de uma única cultura religiosa, ou seja, a conversão ao Catolicismo.

Por outro lado, também ocasionou a negação e invisibilidade de outras formas culturais de concepções religiosas (Coelho, 2008). O monarca ordenava a edificação de igrejas, selecionava os sacerdotes e os bispos, os quais eram posteriormente confirmados pelo Papa. Com a instituição do sistema do Padroado, muitas das ações típicas da Igreja Católica eram, de fato, prerrogativas do poder político (Oliveira, 2017). Foi uma fase importante da história colonial brasileira, marcada pela presença da Inquisição Espanhola e Portuguesa. A Inquisição era uma instituição da Igreja Católica cujo principal objetivo era manter a ortodoxia religiosa (Melo, 2019).

A presença da Inquisição Espanhola no Brasil colonial ocorreu principalmente durante o governo de Dom João III de Portugal, que também era rei da Espanha. Nesse período, os inquisidores espanhóis foram enviados ao Brasil para investigar e perseguir pessoas suspeitas de heresia, incluindo-se os conversos judeus e outros grupos considerados hereges (Saviani, 2010). A primeira visita do tribunal da Inquisição ocorreu em 1591 na Bahia, sendo que durante essas visitas muitos brasileiros foram julgados e condenados por heresia (Cury, 2010). Assim, o Estado português exerceu controle sobre a atividade eclesiástica na colônia brasileira até meados do século XVIII, assumindo a responsabilidade pelo sustento da Igreja Católica e proibindo a entrada de outras religiões no Brasil, em troca de reconhecimento e obediência (Silva, 2015).

Durante o período Imperial, os cultos étnicos, sejam eles indígenas ou africanos, tiveram pouca ou quase nenhuma perceptividade, os traços da cultura religiosa indígena só se tornaram mais evidentes já na plena era republicana, através do sincretismo, especialmente na Umbanda (Mendonça, 2003). Quanto aos cultos africanos propriamente ditos, a condição de escravidão não permitia que os negros organizassem suas práticas religiosas, sendo também influenciados pela convivência de diferentes etnias em um mesmo ambiente (Nascimento, 2016). Esses

grupos sociais foram estabelecendo um marco histórico na singularidade da cultura brasileira, preservando suas línguas, saberes e valores culturais construídos em conjunto, como forma de afirmação de suas identidades (Zeferino, 2019). Convém destacar que as temáticas relacionadas às diversas origens religiosas, especialmente as indígenas e africanas, são indicadores marcantes da resistência e da preservação de uma memória ancestral (Pereira et al., 2023).

No entanto, as raízes religiosas provenientes das culturas indígena e africana, há muito tempo têm sido incorporadas em um contexto caracterizado por perseguição, desvalorização, supressão e subestimação, elementos que escondem as diversas facetas da realidade (Portela et al., 2021). Inclui-se também, as desigualdades étnicas e sociais presentes no panorama cultural histórico mais amplo que resultou, em grande parte, de uma educação religiosa confessional que não permitia a inclusão do que era divergente (Fernandes, 2021).

Já em meados do século XIX, princípios positivistas passaram a influenciar fortemente o pensamento no Brasil, apontando para uma nova religião denominada como Religião da Humanidade que se baseava na educação moral, criando as bases para que a própria sociedade pudesse realizar um processo de orientação para reintegrar aqueles que se desviaram do caminho da solidariedade e dos princípios que orientam a humanidade (Mendonça, 2003). Assim, no decorrer do século XX, o Brasil deixou de ser dominado por uma visão religiosa monolítica e tornou-se um cenário de experimentação e convivência entre diversas religiões (Costa, 2004). A hegemonia religiosa da Igreja Católica Romana que, durante a época imperial, desfrutava dos privilégios de religião estatal, teve que enfrentar a crescente invasão de outras crenças, especialmente do bloco religioso da Reforma Protestante (Mariano, 2008).

O Protestantismo, com sua tradição voltada para valores liberais, democráticos e republicanos, contando com o apoio das elites liberais e uma monarquia progressista, gradualmente conseguiu avançar através da obtenção de leis progressistas em um ambiente de tolerância religiosa assegurada pela Constituição Imperial de 1824 (Teixeira & Menezes, 2006). Uma nova fase se inicia no período republicano com a promulgação da primeira Constituição da República, em 1891. Durante esse período, o sistema do padroado foi abolido e houve a separação entre o Estado e a Igreja, conduzindo o Brasil ao *status* de nação laica, garantindo assim a pluralidade religiosa (Negrão, 2008). O advento do Estado Liberal, seguido do Estado Social Democrático e do Estado Republicano, propiciou a difusão de noções como o direito ao respeito individual, os direitos humanos e a proteção do Estado contra o interesse privado (Giumbelli, 2008).

Estas noções repercutiram na concepção de Estado laico, no direito à liberdade de crença, na tolerância religiosa e, no Brasil, na criminalização da intolerância religiosa (Lei nº

7.716, de 1989; Lei nº 9.459, de 1997). Assim, no contexto da organização social e política de um Estado laico, as definições dos princípios de laicidade estão intrinsecamente ligadas à proteção dos direitos fundamentais dos indivíduos (Silva, 2015). Nesta proteção inclui-se a salvaguarda da liberdade de crença de todas as pessoas, inclusive daquelas que não professam fé em divindades ou que adotam convicções filosóficas ou ideológicas, como o agnosticismo e o ateísmo (Borges & Baptista, 2020).

Nesse contexto, o termo laicização está ligado à secularização, um processo histórico que pode levar à laicidade (Ranquetat Jr., 2008), processo de redução do papel da religião na sociedade. Ambos os processos se intensificaram na modernidade, entre os séculos XVI e XX, e representam uma ruptura com a civilização cristã, que vigorou por pelo menos mil anos, entre os séculos VI e XVII. Logo, Laicidade e Secularização estão associadas às transformações nas relações entre religião, sociedade, igreja e Estado em países católicos, protestantes, europeus, norte-americanos e latino-americanos (Silva, 2015).

A secularização com raízes históricas no pensamento judaico-cristão tirou o poder das igrejas sobre a cultura, a sexualidade, a sociedade e as consciências individuais, resultando na institucionalização do pluralismo cultural-religioso e na perda do monopólio das justificativas metafísico-religiosas (Mahmood, 2009). Assim, o secularismo é, portanto, um modo de pensar e agir que se desenvolveu na modernidade e que tem como um de seus principais objetivos a regulação do religioso (Monteiro, 2021).

Os processos de laicidade e libertação social envolvem também as trajetórias específicas das minorias negras e indígena que, de acordo com Silveira (2021), foram marcadas pela invisibilização de seus direitos, religião e cultura, resultando na intolerância religiosa motivada pela tentativa de grupos que anseiam o retorno de uma hierarquia oficial, que já não cabe mais em um Estado laico onde nenhuma crença pode ser oficialmente prevalente sobre outra (Baptista, 2020).

Durante toda essa construção até chegar no Estado Laico, destaca-se que a diversidade religiosa se interrelaciona com aspectos culturais (Ataíde & Guimarães, 2018). A influência cultural religiosa no país foi e continua a ser um fator gerador de diversidade no âmbito das religiões, refletindo o que ocorre em diversas religiões, com um significado relevante (Tostes, 2021). Entende-se que a cultura se apresenta como um conjunto de conhecimentos, práticas, regras, valores, crenças, mitos e símbolos que são transmitidos de geração em geração (Morin, 2004).

Nesse aspecto, a UNESCO (2001) declara que a diversidade cultural é um patrimônio da humanidade que deve ser preservado e valorizado, sendo fonte de desenvolvimento mútuo,

mesmo quando exige esforços para a convivência entre culturas diferentes, o que implica dizer que, através da compreensão das outras culturas, os indivíduos podem aprender a se relacionar de maneira positiva com as diferenças (Ataíde & Guimarães, 2017). Portanto, entende-se que a diversidade religiosa é uma parte importante da cultura, de muitos grupos sociais e deve ser estudada por diversas ciências que buscam entender o papel da religião na sociedade, como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e outros (Oliveira, 2022).

Diante do exposto, descreve-se a seguir sobre os debates sobre a inclusão do E.R como disciplina escolar, sua relação com a laicidade e a liberdade de crença.

2.1.1 Ensino religioso: formação histórica e modelos de ensino

O ensino religioso tem sido objeto de debates e polêmicas desde as primeiras Constituições brasileiras (Baptista & Siqueira, 2020). As discussões acerca da sua inclusão como disciplina escolar apresentam controvérsias que permeiam esse tema ao longo dos anos, gerando questionamentos sobre a laicidade do Estado e a liberdade de crença dos cidadãos. Autores como Lacerda (2014), Silva (2015) e Baptista e Siqueira (2020) enfatizam que a laicidade é uma prerrogativa da lei, a qual determina a neutralidade do Estado em questões religiosas, protege a liberdade de crença e a igualdade de tratamento para todos os cidadãos, o que nas palavras de Teraoka (2010) representa a separação do Estado (coisas de César), da religião (coisas de Deus).

Sobre as distintas fases do ER na trajetória da educação pública no Brasil, ressalta-se que, como componente integrante da formação básica, sempre esteve atrelado às perspectivas confessionais da matriz cultural cristã (Santos, 2020). Mesmo quando a legislação nacional buscou respaldar um ensino voltado para a apreciação e compreensão da diversidade religiosa existente no país, esse viés confessional tem contribuído para a não abordagem abrangente das demais expressões religiosas presentes na cultura brasileira e para a falta de diálogo com essas manifestações (Brasil, 2023).

Todavia, a laicidade do Estado não significa o combate ou a supressão da religião, ao contrário, visa garantir um ambiente de liberdade e respeito, onde todas as pessoas possam expressar suas crenças e convicções livremente, desde que não infrinjam os direitos dos outros ou a ordem pública (Lacerda, 2014). Entretanto, a legislação por si só não é garantia da consolidação de direitos, e o ER nas escolas públicas traz consigo desafios complexos que envolvem discussões sociais e educacionais (Costa et al., 2019). Devido ao contexto cultural do país que possui uma predominância cristã, torna-se difícil estabelecer diretrizes que aborem

as diversas manifestações do fenômeno religioso (Baptista & Siqueira, 2020; Ribeiro, 2022; Silva, 2023).

Adicionalmente, o Estado também adotou de maneira definitiva as premissas da educação pública, conforme estabelecido no Art. 72 § 6º, ou seja, “o ensino ministrado nas instituições públicas seria secular” (Junqueira, 2011, p. 177). Embora nesse período, a proposta para a educação já passasse pela ideia de laicidade e gratuidade para todos; ainda assim, era perceptível que o ER ainda estaria ligado ao pensamento ideológico da Igreja (Silveira, 2021). O ensino religioso passa a constituir disciplina dos horários das escolas oficiais, na Constituição de 1946, no Art. 168, parágrafo 5º tem-se que a “matrícula é facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável” (Brasil, 1946).

Dentro desse cenário, os autores Castro e Baldino (2013) recordam que, por um longo período, o caráter do ER como disciplina nas escolas públicas possuía um viés confessional, sendo visto como um veículo para promover a religião Católica e ministrado por agentes religiosos devidamente preparados e autorizados pela Igreja. Assim, só ocorre uma abertura maior ao Ensino Religioso, como disciplina regular do Ensino Fundamental, com a primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação - LDB, que foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, seguida por uma nova versão em 1971. A Lei nº 5.692/71, Artigo 7º, parágrafo único, assegura a obrigatoriedade das escolas oficiais em oferecer a disciplina nos horários normais, porém optativa ao aluno: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (Silveira, 2021).

Porém, a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei 9.475/97, que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, o foco passou a ser outro, ou seja, volta-se para compreensão do fenômeno religioso que se constata a partir do convívio social, incluindo que esse ensino deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, sendo vedada qualquer forma de proselitismo (Ribeiro, 2022).

A reformulação da Lei 9.475/97 traz uma importante contribuição pois, volta-se para compreensão do fenômeno religioso que se constata a partir do convívio social (Brasil-Constituição, 1988). As referidas disposições asseguram a todos os cidadãos o direito de praticar sua fé e de serem respeitados em suas convicções religiosas. Então, foi somente com a promulgação desta Lei que se abriram possibilidades para estruturar o ER como um componente curricular distinto da doutrinação religiosa e separado do ensino de uma ou mais religiões na escola (Baptista & Siqueira, 2021). O propósito da lei é assegurar que as escolas

de Ensino Fundamental proporcionem às crianças, adolescentes e jovens o acesso aos conhecimentos religiosos como parte do patrimônio da humanidade (Ribeiro, 2022).

Ao longo dos diferentes períodos em que o ER permaneceu como parte do currículo escolar e como componente da formação básica, suscitou inúmeras discussões nos âmbitos político, educacional e social. Esteve presente em todos os textos constitucionais, inclusive na Constituição Federal de 1988, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Castro & Baldino, 2013). Essa Lei sofreu sua primeira alteração alguns meses depois, por meio da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, especialmente no trecho que diz respeito ao ER (Jesus & Maia, 2021). A revisão realizada no Art. 33 da LDB, através da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, não contribuiu de forma significativa para solucionar os conflitos em torno desse assunto e, ao contrário, tem permitido que a implementação do que foi planejado não se concretize devido às ambiguidades presentes na própria redação legal, no que tratam das modalidades Confessional e Interconfessional (Diniz, Lionço & Carrião, 2010).

A fundamentação teológica do ER “interconfessional” é contextualizada e embasada por uma cosmovisão religiosa contemporânea que transcende a perspectiva de cristandade e proselitismo, buscando proporcionar um discurso religioso e pedagógico no contexto do diálogo com a sociedade e as várias confissões religiosas (Passos, 2007). O ensino religioso interconfessional foi estruturado com base nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), levando-se em consideração a garantia de uma compreensão dos aspectos religiosos da sociedade, envolvendo a escola e a religiosidade (Junqueira, 2010).

Na abordagem interconfessional do ensino, geralmente ocorrem acordos entre diversas instituições religiosas para definir os conteúdos a serem abordados na disciplina, concentrando-se principalmente na promoção da tolerância e respeito entre pessoas de diferentes tradições religiosas (Oro, 2013). Nesse contexto, além de explorar e debater as distintas tradições, práticas e identidades religiosas, também se destaca o diálogo inter-religioso que abrange pontos de convergência e divergência entre as confissões religiosas. Esse modelo assemelha-se a uma estratégia educacional semelhante ao ensino ecumênico que é frequentemente implementada pelas religiões de matriz cristã (Silva, 2016). Porém, Diniz (2010) adverte para o fato de que mesmo não sendo direcionada ao favorecimento uma confissão religiosa específica, certamente não é caracterizada pela neutralidade em assuntos religiosos. Para os autores, o ensino interconfessional tem como propósito a promoção de valores e práticas religiosas por meio de um consenso que se sobrepõe a algumas religiões predominantes na sociedade.

Destarte, ao se estabelecer um comparativo entre os dois modelos (Confessional e Interconfessional), torna-se evidente que essas abordagens não abrangem o conhecimento dos diversos elementos das várias matrizes religiosas como uma construção cultural formada pelas experiências humanas, algo a ser reconhecido e valorizado pelos alunos (Romão, 2007). Em outras palavras, explorar a diversidade das tradições religiosas presentes na cultura brasileira implica compreender mais profundamente os componentes que constituem o fenômeno religioso, baseados nas matrizes religiosas, assim como nas manifestações coletivas e suas implicações sociais (Machado, 2014). Tudo isso está intrinsecamente ligado aos aspectos do pensamento humano relacionados à concepção do Sagrado ou Transcendente, em diferentes contextos, épocas e culturas (Aquino, 2018).

Dessa forma, a prática do ER vivenciado nas escolas brasileiras evidenciam que, de maneira rotineira, até a década de 1970, o conteúdo e a abordagem metodológica tinham natureza catequética (Ruedell, 2007), os materiais didáticos predominantes eram compostos principalmente por histórias bíblicas e a designação de instrução religiosa como catecismo ou, possivelmente, como catequese escolar, corroborando, portanto, o caráter doutrinário e confessional do ensino religioso (Carvalho, 2018). Recentemente, os sinais de laicização e organização mais plural do ER emergiram com três versões e muitas discussões (Brasil, 2015, 2016, 2017). Tanto o Estado como as entidades religiosas, influenciados por princípios filosóficos que moldam sua visão sobre a natureza humana e o mundo, e que têm impacto na educação praticada nas diversas fases do sistema político, colaboraram conjuntamente ao desempenharem suas funções (Baptista & Siqueira, 2021).

No âmbito das regulamentações, os Planos Nacionais de Educação (PNE) estabelecem diretrizes e metas para a educação brasileira no período de dez anos. Estes contam com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documentos que estabelecem os princípios, objetivos e conteúdos mínimos para os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica (Castro & Andrade, 2023). Com a finalidade de se estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os estudantes brasileiros da Educação Básica, criou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em atendimento à legislação brasileira, a Portaria nº 592 do Ministério da Educação (MEC), em junho de 2015, instituiu uma Comissão de Especialistas para elaborar proposta da BNCC.

Posteriormente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, e homologada pelo Presidente da República, em 2018, a BNCC inclui o Ensino Religioso como uma disciplina obrigatória do Ensino Fundamental e estabelece conteúdos mínimos para a Educação Básica no país (Brasil, 2018). A BNCC não se apresenta como um currículo

obrigatório, mas como um conjunto de competências mínimas a serem desenvolvidas pelos alunos, ao longo da Educação Básica (Brasil, 2023). De acordo com o PNE atual, as DCN para o Ensino Religioso devem ser implementadas em todas as escolas públicas do Brasil até 2024 (Silveira & Junqueira, 2020) e deve ser ministrada de forma a respeitar a liberdade de crença e a laicidade do Estado, além de promover o respeito à diversidade religiosa e o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes (Batista & Siqueira, 2020).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço no ER no Brasil, aproximando-se do modelo de laicidade que valoriza a diversidade religiosa e cultural, a liberdade de expressão, a igualdade de direitos e a separação entre Estado e religiões. Porém, isto vem sendo cada vez mais debatido no âmbito da educação devido a várias críticas e controvérsias da forma como o ER é implementado (Brotto & Stephanini, 2020). Entende-se que sua implementação pode gerar críticas quanto à laicidade do Estado, pois diante da diversidade religiosa e do secularismo na sociedade, o ER pode ser percebido como favorecendo uma religião dominante em detrimento de outras ou excluindo aqueles que não têm uma fé religiosa (Batista & Siqueira, 2020; Silveira, 2021).

Nesse contexto, não se trata de vivenciar a experiência religiosa nem de adotar as ideologias, tradições, ethos, conceitos e outros aspectos próprios das religiões; o foco reside em estudá-las para compreendê-las e examiná-las criticamente (Brasil, 2023). De acordo com MEC/CNE/CEB (2010, Art. 14) o Ensino Religioso como disciplina escolar se diferencia do ensino com o propósito de instruir os alunos a abraçar uma fé religiosa, uma vez que seu objetivo principal é proporcionar conhecimento acerca da diversidade religiosa plural da sociedade, explorando as culturas religiosas e não orientando os alunos a escolher uma religião específica.

Portanto, o ER na Educação Básica é uma disciplina que interage com diversas áreas do conhecimento evidenciando sua natureza específica como parte integrante do currículo escolar que atende às demandas contemporâneas (Baptista & Siqueira, 2020). No âmbito do Ensino Fundamental, ele foi delimitado como uma área de conhecimento específica (Brasil, 2017), tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reestruturada para incorporar cinco áreas distintas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, diferente do que era proposto anteriormente, quando o Ensino Religioso estava diretamente associado à área de Ciências Humanas (Brito, 2022).

Por conseguinte, o ER se apresenta como uma disciplina complexa, que exige uma formação específica dos professores, bem como uma metodologia adequada aos seus objetivos (Martins, 2017), sendo que esta formação e metodologia devem ser voltadas para o

desenvolvimento do respeito à diversidade religiosa e da formação de cidadãos tolerantes (Gomes & Gomes, 2020). Por meio do estudo das tradições religiosas, da expressão cultural e da análise do fenômeno religioso, o ER detém independência teórica, metodológica e didática, o que viabiliza a implementação de abordagens pedagógicas inovadoras, em conformidade com os preceitos da Constituição Federal e demais normas regulamentadoras da Educação no Brasil, sem comprometer a neutralidade religiosa do Estado (Santos, 2020).

Diante disso, essa abordagem renovada para o cenário das aulas de ER é amplamente considerada um desafio por muitos especialistas na área educacional, pois decorre da necessidade de oferecer uma análise crítica da estrutura religiosa por meio das manifestações do fenômeno religioso (Ribeiro, 2022). Conforme ressaltado por Junqueira e Carvalho (2013), o ER não constitui uma transposição didática simples de outras disciplinas, como Teologia ou Ciências da religião, pois nem mesmo o ensino de Teologia ou Ciências da Religião contam com professores devidamente capacitados nessas áreas.

Assim sendo, o ER deve se dedicar a proporcionar uma educação de qualidade com impacto social e a promover a formação cidadã, garantindo-se assim, a compreensão dos saberes acumulados ao longo da história e os que são desenvolvidos nas instituições responsáveis pela produção do conhecimento científico (Santos, 2020). Entende-se, portanto, que a abordagem do ER não está centrada em transmitir mensagens de natureza espiritual, moral ou emocional, como ainda é comum em muitas escolas no país (Silva, 2015). Embora esses elementos valorativos sejam inerentes às estruturas de pensamento religioso humano, acredita-se que a imposição de uma visão religiosa sobre crianças e jovens deve ser abordada dentro das esferas familiares, instituições religiosas e comunidades de fé, e não na escola pública, o que evita a possibilidade de promover o proselitismo religioso (Vieira, 2018).

Esse tipo de aprendizado exige, portanto, abertura para considerar as diversas concepções que compõem o mosaico identitário da cultura brasileira, seguindo uma abordagem contemporânea baseada nos princípios das disciplinas que investigam as religiões sem elevar ou diminuir os princípios religiosos de uma crença específica (Castro & Andrade, 2023). Entretanto, o “ensino religioso no Brasil continua a ser algo vinculado às crenças religiosas ou associado às instituições religiosas, muitas vezes sendo influenciado por inclinações políticas” (Figueiredo, 2007 p. 26-27). Diante do exposto, faz-se necessário trazer à tona as normativas da Secretaria Estadual de Educação(SEE/MG), quanto ao combate à intolerância religiosa no Estado.

2.1.2 As normativas da SEE/MG

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) reconhece a importância do combate à intolerância religiosa nas escolas como um compromisso de todos. Diversas medidas e iniciativas se encontram em vigor para combater a intolerância religiosa nas escolas mineiras, amparadas por leis e decretos federais e estaduais, além de políticas públicas e ações promovidas por diferentes órgãos do governo (SEDESE, 2016).

De acordo com a Assembleia Legislativa de MG (ALMG, 2023), a SEE/MG trabalha em conjunto com diferentes setores da sociedade para garantir que todas as crianças e jovens tenham o direito de frequentar a escola com segurança e respeito, independentemente de sua crença religiosa e estabelece normativas para lidar com a intolerância religiosa nas instituições. Embora não exista uma lei específica que trate exclusivamente do tema em Minas Gerais, pode-se elencar as principais normativas da SEE/MG para lidar com a intolerância religiosa nas escolas.

A Lei estadual nº 15.434, de 05/01/2005, dispõe que o Ensino Religioso é disciplina curricular da área de conhecimento da educação religiosa, constitui parte integrante da formação básica do cidadão e da educação de jovens e adultos, integrando o currículo de todas as séries ou anos dos ciclos do Ensino Fundamental. Há também a Lei nº 21556, de 22/12/2014, que reconhece e assegura o direito do aluno do Sistema Estadual de Educação de observar e celebrar o período de guarda religiosa, conforme os preceitos de sua fé, aplicando-se a todos os alunos, independentemente de sua crença ou filiação religiosa, sem qualquer forma de discriminação (ALMG, 2023).

O Decreto nº 46.935, de 20/1/2016, instituiu o Comitê Estadual de Respeito à Diversidade Religiosa de Minas Gerais (CDR/MG), porém foi revogado pelo inciso III do art. 81 do Decreto nº 48.660, de 28/7/2023. O CDR/MG tinha a finalidade de promover o reconhecimento e o respeito à diversidade religiosa ou à opção por nenhuma expressão de fé, bem como o enfrentamento da intolerância e a defesa do direito ao livre exercício das diversas práticas religiosas no Estado.

Além das normativas, de acordo com a SEDESE(2016), a SEE/MG também promove diversas ações para combater a intolerância religiosa nas escolas como a capacitação de profissionais da educação, ofertando cursos e treinamentos para que os profissionais da educação estejam aptos a lidar com casos de intolerância religiosa, através do projeto Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos (SER-DH).

O referido projeto tem como objetivo estabelecer, em conjunto com atores governamentais e não-governamentais, ferramentas de fortalecimento, modelagem e integração de redes setoriais de promoção e proteção de direitos (SER-DH, 2020). A proposta visa conhecer o real cenário mineiro de violações de direitos e, ao mesmo tempo, construir mecanismos e instrumentos de modelagem de redes que tornem os Direitos Humanos plenamente exigíveis e passíveis de proteção.

Integrada ao projeto, está a Escola de Formação em Direitos Humanos (EFDH) que se destaca como um programa inovador da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE), dedicado à implementação de um projeto sistêmico de educação em Direitos Humanos. Através da Rede de Educação em Direitos Humanos do Estado de Minas Gerais, a EFDH promove a formação continuada em Direitos Humanos, contribuindo para o fortalecimento da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e da construção de uma cultura de paz (SERDH, 2020).

De acordo com o órgão, a EFDH oferece uma gama completa de cursos de formação e aperfeiçoamento, abrangendo diferentes modalidades de ensino: presencial, semipresencial e a distância. Conta com uma biblioteca virtual com acesso a livros de direitos humanos e oferecimento de leituras e pod casts sobre racismo estrutural religioso, discriminação e intolerância religiosa. Ainda, realiza campanhas de conscientização sobre a importância da liberdade religiosa e do combate à intolerância religiosa nas escolas e apoia projetos de pesquisa sobre o tema da intolerância religiosa, estabelecendo articulação com diferentes órgãos do governo e da sociedade civil para promover ações conjuntas de combate à intolerância religiosa nas escolas (SER-DH,2020).

Conforme o Comitê de Diversidade Religiosa (CDR, 2023), o projeto integra também Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos (SIMA), uma ferramenta gratuita desenvolvida para entidades governamentais e não governamentais que atuam em Direitos Humanos, dispendo de metodologias de atendimento, registro, monitoramento e avaliação de casos de violência e de violações de direitos e metodologias de gestão de projetos para fomento de ações de promoção em Direitos Humanos. Na plataforma pode-se encontrar também diversas cartilhas sobre temas relevantes, como a cartilha "Escola Livre de Intolerância Religiosa" que orienta profissionais da educação sobre como identificar, prevenir e combater a intolerância religiosa nas escolas.

O Programa Escola Livre de Discriminação visa promover a cultura de paz e respeito à diversidade nas escolas, com a realização de palestras, oficinas e atividades educativas sobre o tema da intolerância religiosa (CDR,2023). Vale acrescentar que SEE/MG também realiza

campanhas de conscientização sobre a importância da liberdade religiosa e de combate à intolerância, apoia projetos de pesquisa sobre o tema e estabelece articulação com diferentes órgãos do governo e da sociedade civil para promover ações conjuntas de combate à intolerância religiosa nas escolas (SER-DH, 2020).

Diante do exposto, entende-se que o convívio com a diversidade religiosa pode levar à intolerância e à discriminação. Portanto, o tópico a seguir tratará deste tema, mostrando um pouco, como a intolerância surgiu e como vem se estabelecendo não só no Brasil, como também pelo mundo afora.

2.1.3 Intolerância Religiosa

A intolerância religiosa no Brasil é um fenômeno histórico e suas raízes foram estabelecidas ainda no período colonial, quando a Igreja Católica exercia um papel hegemônico na sociedade brasileira, como única religião oficial do Estado (Martins, 2017). “A história da intolerância religiosa não é um fato novo no caminhar da humanidade” (Santos, 2009, p.17). Ao longo da história, os indivíduos têm exercido influência significativa na transformação do meio cultural, social e econômico, muitas vezes utilizando estratégias políticas de resistência para promover seus interesses (Eleotério, 2020). No contexto da religião cristã, essa dinâmica não foi diferente, pois ela foi frequentemente utilizada como instrumento de legitimação e manutenção do poder pela classe dominante (Pereira et al., 2023).

Por muitos anos, a sociedade esteve sob a influência predominante da Igreja Católica e os cristãos católicos exercendo papel central (Gonçalves, 2012). Posteriormente, os evangélicos emergiram como um novo grupo religioso e engajaram-se em uma competição por poder e pela conquista de fiéis (Cunha, 2013). Enquanto isso, outros grupos não cristãos foram marginalizados e excluídos, assumindo uma posição de oprimidos na sociedade (Fernandes, 2021). A hegemonia cristã permitiu o surgimento da intolerância religiosa, que se manifesta contra as religiões de matrizes africanas e indígenas, consideradas como “pagãs” e “demoníacas” (Maryins & Souza, 2022).

Historicamente, a intolerância religiosa tem marcado as relações humanas mundo afora, se fundamentando tanto em sentimentos como em crenças religiosas (Boff, 2015). Nas últimas décadas, o aumento da violência religiosa no mundo vem se mostrando um fenômeno preocupante (Pinheiro & Nobre, 2021). De acordo com o relatório intitulado “Liberdade Religiosa no Mundo”, da Aid to the Church in Need - ACN, 2021, publicado pela Fundação

Pontificia Ajuda à Igreja que Sofre (ACN), a liberdade religiosa está mais ameaçada do que nunca.

No rol das causas dessa ameaça está o extremismo islamita, caracterizado pelo uso da violência excessiva contra pessoas que discordam das suas perspectivas radicalistas e o autoritarismo estatal, que afeta todas e quaisquer crenças que possam representar um desafio ao regime de governo estabelecido. A intolerância pode gerar consequências graves até para os ateus, levando inclusive à pena de morte, de acordo com International Humanist and Ethical Union (IHEU, 2013). Ainda, de acordo com o relatório citado, havia um total de 12 países no mundo em que o ateísmo poderia levar à pena de morte, como por exemplo, as Maldivas. Na Nigéria, a Constituição protege a liberdade de consciência e de crença, no entanto, esse direito é frequentemente violado tanto pelos agentes do governo como por grupos terroristas como o Boko Haram, grupo terrorista que tem como objetivo impor a lei islâmica na Nigéria.

O relatório mais recente do IHEU sobre a discriminação contra ateus foi publicado em 2023, com o título “Ateísmo: A Última Fronteira dos Direitos Humanos” e inclui recomendações para os governos e organizações internacionais para proteger os direitos dos ateus. Além disso, os governos e as organizações internacionais foram intimados a se comprometerem com desenvolvimento de medidas para proteger a liberdade de religião e crença para todas as pessoas, independentemente de sua religião ou crença.

Atualmente, 61 países enfrentam graves violações desse direito humano fundamental e o número de países onde a liberdade religiosa é gravemente violada aumentou significativamente em 2021. Além disso, as violações da liberdade religiosa estão se tornando cada vez mais diversificadas, tal como a discriminação nas leis e na política, a violência e a intolerância online, e a exploração econômica de grupos religiosos minoritários, sendo estes últimos os que enfrentam as maiores violações (ACN, 2023).

Diante do cenário mundial, o Brasil é tido como um país que respeita a pluralidade religiosa (Eleotério, 2020). Contudo, apesar de ter um grande número de religiões e não ser um país onde há graves violações à liberdade de crença e consciência, ainda enfrenta desafios em relação à intolerância (Montero, 2021). “Desde o momento da descoberta das terras brasileiras em 1500, até a instauração da Primeira República do Brasil, em 1891, a intolerância religiosa foi uma questão que marcou o país” (Zveiter, 2009, p. 17). Após a independência do Brasil, em 1822, e a promulgação da Constituição da República, em 1824, o país passou a adotar oficialmente a liberdade religiosa (Brito, 2022).

No entanto, esse processo foi gradual e desigual, sendo mais rápido e fácil para os cristãos protestantes, que já estavam estabelecidos no país, e mais lento e tardio para os grupos

de matriz africana, que eram perseguidos e demonizados até meados do século XX (Brandão, 2004). O estabelecimento de novos grupos religiosos no Brasil, como o Espiritismo e as religiões orientais, e a ampliação da presença das religiões indígenas, das religiões de matriz africana e de outras religiões sincréticas contribuíram para o avanço da pluralidade religiosa no país (Negrão, 2008). Apesar disso, a intolerância religiosa no Brasil se estabeleceu devido ao exclusivismo cristão, promovido pela hegemonia católica na história do país, que se manifesta na crença de que a religião cristã é a única verdadeira e que as outras religiões são falsas ou inferiores (Gomes, 2020).

A ausência de contextualização cultural, que inicialmente foi promovida pela Igreja Católica durante o período colonial, resultou em julgamentos e combates às outras religiões (Baptista, 2015). Nesse aspecto, a intolerância afeta a integridade física, moral, mental e espiritual das pessoas, violando as liberdades e os direitos fundamentais, além de prejudicar a dignidade humana (Batista et al., 2017), sendo que, na maioria das vezes, qualquer possibilidade de diversidade é negada, reduzida pela força que violenta o diferente (Oliveira, 2017). Para Zeferino (2019), o preconceito é prejudicial tanto para as vítimas quanto para a sociedade como um todo, pois contribui para a divisão e o desrespeito entre indivíduos e grupos.

Os casos de intolerância religiosa no Brasil cresceram com o passar dos anos (Portela et al., 2021) e, de acordo com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2023), o Disque 100 recebeu um aumento de denúncias de intolerância religiosa contra terreiros e adeptos de religiões afro-brasileiras. A intolerância religiosa também é marcada pelo racismo, que se expressa na crença da superioridade da raça branca e da civilização judaico-cristã levando à discriminação e à violência contra pessoas de outras raças, especialmente em relação às religiões de matriz africana (Pereira et al., 2023).

O Brasil conta com o Disque 100 - Disque Direitos Humanos, uma linha direta e gratuita para denúncias de violações de direitos humanos, operado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). Segundo este órgão, em 2023 houve um aumento de 10% em relação ao ano anterior e as denúncias recebidas abrangem uma ampla gama de situações, incluindo ataques físicos e verbais a pessoas de religiões minoritárias, discriminação no mercado de trabalho, na educação e na moradia, e repressão do Estado a manifestações religiosas.

As religiões de origem afro-brasileira são as que mais registram denúncias de atos discriminatórios e preconceituosos (Ataide & Guimarães, 2017). De acordo com os dados do Disque 100 - Disque Direitos Humanos (2023), as religiões afro-brasileiras foram as principais

vítimas de discriminação religiosa, representando 61,3% das denúncias. Em seguida, vieram as religiões evangélicas (20,4%), as religiões católicas (9,8%), e as religiões espíritas (8,5%).

Esta dificuldade em lidar com o diverso envolve o processo formativo do povo brasileiro que, desde muito cedo, foi cegado pelas práticas preconceituosas (Nobre & Pinheiro, 2021), o que reafirma que o problema de intolerância religiosa se encontra presente na cultura e sociedade brasileira. Até mesmo pessoas que se declaram ateus têm apresentado denúncias de discriminação (Silveira, 2021). Os estados com o maior número de denúncias de intolerância religiosa foram: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco (MMFDH, 2023).

Certos atos intolerantes, muitas vezes, são resultantes de comentários impulsivos que se encontram enraizados em uma herança cultural e continuam a impedir que se escape das armadilhas da própria ignorância (Frenette, 2000). Podem ocorrer no convívio familiar e nos primeiros anos escolares em que a criança é submetida às práticas preconceituosas (Zeferino, 2019).

A intolerância religiosa nas escolas pode se manifestar de diversas formas, como a discriminação, a violência e o discurso de ódio (Teixeira & Andrade, 2020). Como espaços sociais de propagação de informação, as escolas foram utilizadas para difundir uma filosofia de cunho cristão, mesmo após a Constituição de 1988 estabelecer que o Brasil é um Estado laico e que as instituições de ensino não podem fazer proselitismo religioso (Brito, 2022).

No entanto, a intolerância religiosa ainda é uma realidade no Brasil, refletindo-se na educação por meio do limitado direito à diversidade religiosa e do desrespeito pelas religiões não cristãs (Andrade & Castro, 2023). Ressalta-se, porém, que a intolerância religiosa não é um problema que surge na escola, ela é um reflexo da sociedade brasileira que é intolerante com as diferenças religiosas. Por isso, cabe às escolas promover o respeito e a compreensão entre as diferentes religiões, sem privilegiar nenhuma delas (Gomes, 2020).

Fora dos ambientes escolares, a discriminação religiosa tem sido direcionada também a adeptos da religião muçulmana, motivada pela associação da religião islâmica a atos terroristas realizados por extremistas islâmicos em diversas partes do mundo (ACN, 2021). Assim, cabe destacar que a discriminação religiosa é um problema que afeta pessoas de todas as religiões, independentemente de sua crença ou prática religiosa, exigindo da sociedade medidas para combatê-la (Pinheiro, 2021). Diante disso, a intolerância religiosa pode se apresentar de várias formas no cotidiano das pessoas (Teixeira & Andrade, 2020), e entre os casos citados pelos autores, evidencia-se o caso de uma candidata que não foi aprovada para a vaga por ter expressado sua opção religiosa, brigas entre vizinhos e agressões em escolas.

Não são poucos os casos em que ocorrem restrições aos membros de Igrejas Adventistas e de fiéis do Judaísmo que têm como hábito a “guarda do sábado” e o uso de véu. No caso dos membros de Igrejas Adventistas, a guarda do sábado é uma prática religiosa que consiste em não trabalhar ou fazer atividades que não sejam essenciais aos sábados. No Brasil, algumas empresas e órgãos públicos não respeitam tal prática religiosa, causando dificuldades para os adventistas (Pinheiro & Nobre, 2021).

No caso dos fiéis do Judaísmo, o uso do véu é uma prática religiosa que pode ser obrigatória para algumas mulheres muçulmanas e no Brasil, algumas empresas e órgãos públicos não permitem o uso do véu, o que pode causar constrangimento para estas mulheres (Teixeira & Andrade, 2020). Nesse aspecto, a intolerância é analisada como uma forma de opressão que resulta da falta de reconhecimento da diversidade que compõe uma sociedade, levando a uma falta de respeito pelo outro em relação a atributos que o distinguem dos demais, como a religião (Gomes, 2020).

Em muitos casos, de acordo com Levinas (2005), a intolerância é alimentada pela falsa percepção de que apenas o próprio grupo detém a verdade, enquanto o grupo do “outro” é visto como errado. Nessa perspectiva, a intolerância religiosa no Brasil vem se mostrando um problema generalizado e complexo, afetando pessoas de todas as religiões, incluindo aqueles que não têm religião, com ataques físicos, verbais e até a discriminação (Reis & Lopes, 2017).

Os dados ressaltam a importância de se proteger a liberdade religiosa, cabendo aos governos, as organizações internacionais e a sociedade civil trabalharem juntos para a sua promoção e defesa dos direitos dos grupos religiosos minoritários, como as religiões afro-brasileira, espíritas e os ateus (ACN, 2023).

As instituições sociais, como aponta Silvio Luiz de Almeida (2019) em seu livro "Racismo Estrutural", exercem profunda influência sobre o comportamento das pessoas, moldando inclusive seus pensamentos e relações sociais, manifestando-se por meio de normas e regras formais que definem os parâmetros das interações entre indivíduos. Portanto, no contexto escolar, foco desta dissertação, a proteção à liberdade religiosa e a defesa do combate à intolerância têm sido consideradas como práticas a serem desempenhadas pelos professores e gestores, os quais possuem um papel ativo na prevenção destas práticas (Vagos, Rijo & Santos, 2016). Assim, os próximos tópicos trarão abordagens sobre o papel do professor e a gestão escolar.

2.1.4 O Papel do Professor

O professor é o responsável por planejar e organizar as atividades de ensino, estabelecendo objetivos claros de aprendizagem, selecionando recursos e materiais adequados e criando um cronograma para o desenvolvimento das aulas (Tessalore, 2022). Além disso, tem a responsabilidade de garantir a ordem e a disciplina dentro da sala de aula, promovendo a participação ativa dos alunos e resolvendo conflitos como, por exemplo, os conflitos decorrentes da intolerância religiosa (Baptista, 2021).

A história da educação no Brasil registra um extenso debate sobre o papel das religiões nas escolas públicas, culminando na criação de regulamentações legais, como o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e várias Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2010, que visam garantir o respeito pela diversidade cultural religiosa. Alinhado às referidas diretrizes, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) também enfatiza a importância de educar para a diversidade, incluindo a diversidade religiosa, destacando a necessidade de promover a igualdade de direitos e combater a discriminação em todas as suas formas, incluindo a discriminação racial, étnica, de gênero, religiosa, dentre outras (Brasil, 2007).

Diante disso, percebe-se que a promoção da diversidade religiosa no ambiente escolar, com uma abordagem inclusiva para garantir a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os diversos grupos religiosos e culturais, tanto dentro como fora das salas de aula, tem sido observada também como uma responsabilidade de todos os funcionários, especialmente, dos professores (Oliveira, 2015; Eleotério, 2020).

O convívio de culturas distintas gera tensões no ensino e na aprendizagem, especialmente quando os alunos e os professores ainda não estão preparados para lidar com a diversidade religiosa na sala de aula (Betto, 2007; Passos, 2007; Zeferino, 2019; Silva, 2022). Este fato pode ser observado, sobretudo, na forma como a disciplina de Ensino Religioso é planejada e praticada nas escolas públicas (Eleotério, 2020; Ribeiro, 2022).

Muitos professores de ER ainda não sabem como agir em determinadas situações e, em muitos casos, as aulas são elaboradas com base em valores cristãos, desvinculadas dos novos paradigmas educacionais (Tessalore, 2022). Tal realidade indica a dificuldade da imparcialidade em relação às crenças pessoais do professor que leciona a disciplina de ER, uma vez que os princípios e as crenças influenciam a forma de pensar e interpretar o mundo (Kronbauer, 2008; Eleotério, 2020; Ribeiro, 2022; Silva, 2022). Ressalta-se que não é só o professor de ER o único responsável por trabalhar a inclusão da diversidade religiosa no

ambiente escolar, sendo também de responsabilidade dos demais professores, dos familiares, da comunidade e dos profissionais que atuam nas escolas em diversos cargos e funções, porém alguns autores acreditam que um dos passos mais importantes para se trabalhar a inclusão da diversidade nas escolas é por meio desta disciplina (Haynes, 2016; Chaterjee, 2018; Pereira & júnior, 2020; Baptista, 2021).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, é papel do professor de ER buscar o conhecimento das diferentes religiões com entendimento da convicção religiosa, a compreensão da clareza referente à religião e a empatia à diversidade (Brasil, 1997). Dessa forma, poderá orientar, avaliar e desenvolver propostas que envolvam a interpretação e a reconstrução do conhecimento (Candau & Koff, 2006), criando assim, um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, rompendo com qualquer paradigma que promova a exclusão dos conhecimentos e tradições religiosas das diversas populações étnicas (Kadlubitski & Junqueira, 2010).

Ainda, segundo os PCNs, o professor de ER deve ter um perfil de uma pessoa disponível para conversar, ter uma formação contínua, ser um interventor entre a escola e a comunidade e mediar os possíveis conflitos. A formação profissional exerce grande influência na forma de lidar com questões religiosas na sala de aula; a falta de preparação pode resultar em abordagens equivocadas ou inadequadas para a promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso para estudantes de diferentes religiões (Pereira & júnior, 2020). Além disso, pode levar a estereótipos, preconceitos ou até mesmo discriminação em relação às crenças religiosas dos alunos, o que pode afetar negativamente seu bem-estar e experiência educacional (Silva, 2018).

Com isso, acredita-se na importância do ER na escola, uma vez que a religião se encontra enraizada na cultura e contribui para a vida em comunidade dos alunos, porém, faz-se necessário que esta disciplina seja repensada em prol da inclusão da diversidade religiosa, e não no afastamento e reprodução de uma única religião predominante (Soares & Stigar, 2016). Assim sendo, como disciplina escolar o ER não deve simular ou exemplificar rituais religiosos, nem venerar ou cultuar divindades no ambiente escolar, considerando-se que tais atividades devem ser realizadas nos ambientes de cultos religiosos. No entanto, a escola deve informar, discutir, refletir e incentivar o respeito às diversas formas de crenças (Silva, 2022). Os desvios de finalidade, como a catequese e a veneração de divindades, resultam na resistência dos alunos ou de seus pais ao ensino religioso (Zeferino, 2019).

Além da resistência, destaca-se uma outra consequência pontuada por Ribeiro (2022), ao indicar que o professor, na tentativa de defender suas crenças e seus valores pessoais

pautados na religião, acaba distanciando o conteúdo do ER lecionado em sala de aula com o objetivo da disciplina, que é promover o conhecimento e o respeito à diversidade religiosa (Baptista, 2021). Tal afirmativa vai ao encontro da visão de Nizer (2016), ao esclarecer que pelo fato do Brasil ser um país com grande diversidade religiosa, é natural que existam, em uma sala de aula, pessoas com diferentes visões de mundo e, por isso, torna-se essencial que o professor de ER não apresente uma religião como superior às demais, mesmo que ele tenha sua fé bem firmada na religião que segue (Paiva, 2019).

O professor deve, portanto, assumir uma postura multicultural, atribuindo à escola o dever de tratar da religião de maneira global, respeitando todas as crenças e com a diversidade cultural em mente (Diniz et al., 2010). Como já dito anteriormente, o ER pode ser uma ferramenta importante para o combate à intolerância religiosa, por promover o conhecimento e o respeito pelas diferentes religiões, contribuindo para a construção de uma sociedade mais tolerante (Junqueira, 2020). Entretanto, no contexto colonial brasileiro, o "Ensino Religioso" não foi pensado para o ambiente escolar sob uma perspectiva pedagógica, mas sim como um espaço para a disseminação de conhecimentos concernentes às religiões sob uma perspectiva estritamente religiosa e dogmática da Igreja Católica (Anjos & Reis 2017).

Pode-se afirmar que o ER oferecido nas escolas brasileiras não tem sido eficiente no combate à intolerância religiosa, pois o foco ainda é a religião cristã, ignorando a diversidade e o pluralismo cultural da sociedade brasileira, o que pode levar ao preconceito e a discriminação contra pessoas de outras religiões (Brito, 2022). Diante disso, é comum ouvir nos noticiários que estudantes evangélicos têm cometido atos de intolerância religiosa contra outros estudantes adeptos das religiões afro-brasileiras dentro das escolas (Gomes, 2020), e atos praticados também contra professores que tomam iniciativas de abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira (Eleotério, 2020).

Como forma de evitar tais consequências, a escola deve contar com uma equipe engajada e professores preparados para abordar o ER de forma imparcial, bem como envolver a comunidade local, a família e os alunos em projetos que promovam o esclarecimento da intenção e dos objetivos do ensino religioso (Adão, 2022). Essa ação pode ajudar a desconstruir visões equivocadas que a comunidade local e algumas famílias têm sobre o ER e sobre as religiões existentes, afinal, o conhecimento é essencial para combater a intolerância, e o ensino religioso não catequético é parte essencial da escola laica (Junqueira, 2020).

Para Malvezzi e Toledo (2010), a habilidade do professor de ER em estabelecer diálogos com outras disciplinas do currículo desempenha um papel crucial na definição da identidade do ER, considerando o fato de que não se trata da simples adesão voluntária às aulas de religião,

“mas da presença de um profissional com formação acadêmica, habilitado a abordar o fenômeno religioso como uma construção sociocultural e um promotor de valores éticos” (Junqueira, Meneghetti & Waschowicz, 2002, p. 25). Para isso, Soares e Stigar (2016), acreditam que os alunos devam ser incentivados a lutar pela inclusão de todos, a valorizar e respeitar as tradições e religiões, a agir com ética, a aplicar os conhecimentos adquiridos e a compreender o que significa ser um cidadão crítico.

De maneira complementar, Adão (2022) e Tessaloro (2022) entendem que o professor de ensino religioso deva ser um profissional bem preparado tanto no nível de conhecimento quanto no de habilidades para lidar com a diversidade religiosa. Além disso, é aconselhável que os professores, ao planejar suas aulas, tenham cautela ao selecionar fontes de informação que possam estar comprometidas com os interesses de alguma tradição religiosa específica para não correr o risco de legitimar pressupostos de uma determinada confissão religiosa em detrimento de outra (Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso do Paraná, 2000).

Diante do exposto, faz-se necessário abordar também sobre o papel do gestor escolar que vai além da tarefa de administrar, e assim como o professor, também é responsável pela formação crítica e cidadã dos alunos.

2.1.5 A Gestão Escolar

Dentre os vários tipos de debates presenciados no cenário educacional atual destaca-se também o papel da gestão escolar, incluindo a busca por modelos que garantam maior autonomia e legitimidade às instituições de ensino (Cária, 2015). O termo "gestão" ainda gera certa confusão no contexto educacional, tendo em vista suas raízes no contexto empresarial. Além disso, a falta de clareza conceitual se torna também preocupante diante do uso indiscriminado do termo e da pouca compreensão de sua essência original (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018).

De acordo com Andrade (2001), etimologicamente, "gestão" deriva do latim "gerere", que significa "administrar", "gerir", "conduzir" ou "gerência". Já "administração", também proveniente do latim, através de "administrare", significa "gerir", "administrar", "gestão" ou "gerência", além de se referir à "função de administrar". Embora apresentem similaridades etimológicas, os termos "gestão" e "administração" assumem conotações distintas no contexto educacional (Libâneo, 2007). A "gestão" se caracteriza por uma visão mais ampla e estratégica, focando na organização, no planejamento, na liderança e na mobilização de recursos para alcançar objetivos educacionais. Já a "administração" se concentra nas tarefas operacionais e

burocráticas, como a gestão de recursos financeiros, a organização de documentos e a execução de tarefas rotineiras (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018).

Torna-se fundamental, portanto, delimitar o conceito de "gestão" no âmbito educacional, distinguindo-o da "administração", pois tal distinção contribui para uma melhor compreensão das responsabilidades e funções dos profissionais da educação, além de fomentar práticas mais eficazes e inovadoras na gestão escolar (Paro, 2008). No cotidiano, a gestão é frequentemente associada ao gerencialismo, que se refere a processos de gerenciamento, e do ponto de vista etimológico, os termos possuem o mesmo significado, diferenciando-se apenas na nomenclatura (Vasconcellos, 2009), embora haja consenso de que "gestão" abrange um escopo mais amplo que "administração" (Oliveira, 2015).

Barroso (1995) diverge desta opinião, defendendo que, apesar de interligados, administrar e gerir representam conceitos distintos. No entanto, concorda que a gestão não se resume à mera administração, mas sim a uma visão mais estratégica e abrangente da organização. A visão de gestão como gerenciamento, proposta por Barroso (1995), remete à emergência da administração pública gerencial no Brasil que surgiu na segunda metade do século XX como resposta à crise do Estado, caracterizada por um lado pelo crescimento das suas funções, especialmente nas áreas econômica e social, e por outro pelos avanços tecnológicos e a globalização da economia mundial que evidenciavam a ineficiência da máquina pública tradicional (Drabach & Mousquer, 2009).

Para solucionar os problemas do modelo burocrático, como alto custo de operação, baixa qualidade dos serviços prestados e ineficiência geral, o plano de reestruturação do Estado propõe um realinhamento das relações entre o Estado, a cidadania, a economia e a organização da administração pública (Andrade, Machado, Silva & Santos, 2020). Essa reestruturação visava implementar uma nova forma de gestão, focada na eficiência, na descentralização e na participação social. Assim, as reformas do Estado na década de 1990, impulsionadas por um contexto de crise fiscal e pela busca por maior eficiência na administração pública, geraram profundas repercussões nas políticas e formas de gestão da educação e da escola Cária (2015).

Nesse cenário de reestruturação, emerge então a proposta de uma nova gestão pública, denominada gerencial, que priorizava princípios como o gerenciamento, a busca pela eficácia e a racionalização administrativa (Gorur, 2018). A nova abordagem gerencial na educação se caracteriza pela ênfase na descentralização, ou seja, a transferência de responsabilidades e autonomia para as escolas, com o objetivo de torná-las mais ágeis e flexíveis na resposta às necessidades dos alunos e da comunidade local (Laval, 2019).

As principais características da nova gestão escolar contam com a implementação de mecanismos de controle e avaliação, monitoramento do desempenho das escolas por meio de indicadores de qualidade, buscando identificar pontos fortes e fracos e promover a melhoria contínua. Contam também com a adoção de uma cultura de resultados com foco na efetividade das ações educacionais, priorizando o alcance de metas e objetivos predefinidos (Passador & Salvetti, 2013). Além disso, é caracterizada também pela gestão participativa com incentivo à participação de diferentes atores na tomada de decisões, incluindo alunos, pais, professores e membros da comunidade local (Poubel & Junquilha, 2019).

Assim, na contemporaneidade, a educação vem sofrendo a influência da administração, principalmente através da implementação de modelos gerenciais burocráticos nas escolas (Souza, 2012), sendo que essa imersão da administração na seara educacional tem se manifestado em diversas áreas, como por exemplo na discussão curricular, na qual a definição dos conteúdos programáticos e das metodologias de ensino passa a ser guiada por critérios administrativos que, por vezes, desconsideram as necessidades e realidades dos alunos e do contexto social (Krawczyk, 2014).

Além disso, Orlikowski (2007) afirma que essa influência perpassa também pela organização orçamentária, pois a gestão dos recursos financeiros das escolas se torna focada na eficiência e na otimização, priorizando em demasia cortes de custos em detrimento da qualidade do ensino e da valorização dos profissionais da educação, além de apresentar uma gestão de pessoas baseada em modelos rígidos e hierarquizados, desestimulando a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos educadores (Passador, & Salvetti, 2013).

A administração na educação tem gerado diversas preocupações, que vão desde a despersonalização do ensino com a padronização curricular e a ênfase em resultados mensuráveis, que tanto podem levar à desumanização do processo educativo como transformar as escolas em meras fábricas de resultado (Laval, 2019). Há uma tendência também em desvalorizar o professor, pois a burocracia excessiva e a falta de autonomia dos educadores podem gerar desmotivação, frustração e até mesmo o abandono da carreira docente. Além disso, pode ocorrer também a negação da diversidade na qual a gestão padronizada ignora as diferentes realidades e necessidades dos alunos, excluindo aqueles que não se encaixam no modelo predefinido de sucesso (Moura & Bispo, 2021).

Destarte, a escola, como palco de intensas discussões na atualidade, encontra-se em um momento crucial de repensar seus modelos de gestão. Entre os temas em voga, destaca-se a busca por formas de gestão que garantam maior autonomia e legitimidade às instituições de ensino (Junquilha et al., 2012). Diversas pesquisas, como as de Gracindo e Wittmann (2001),

Pereira e Andrade (2005), trazem análises aprofundadas sobre a gestão escolar e revelam que, a partir do final da década de 1990, houve um crescente interesse nas produções nacionais preocupadas em desvendar a identidade do gestor escolar, traçar um novo perfil para essa figura e compreender as novas demandas que acompanham tal função (Moura & Bispo, 2021).

A promulgação da Constituição Federal de 1988, um marco na história brasileira, não se limitou a estabelecer os direitos e deveres dos cidadãos, como também deu início a um processo de profunda transformação na educação, lançando as bases para a democratização das escolas e a busca pela autonomia (Libâneo, 2007). Nesse contexto, a gestão escolar é tida como a maestrina de uma grande orquestra, rege a sinfonia do aprendizado, harmonizando as diversas nuances da cultura escolar com as diretrizes das políticas públicas e os princípios da democracia. Sua missão primordial é conduzir a escola em direção à excelência, garantindo um ambiente educacional independente, participativo e equilibrado, onde o aprendizado dos alunos deve brilhar como a nota mais alta (Ferreira & Vivaldi, 2020)

Nessa perspectiva, Zenardini (2006) afirma que a gestão escolar enfrenta o desafio crucial de romper com o modelo burocrático, rígido e centralizador, e abraçar a democracia como bússola para a construção de um futuro educacional mais promissor, sendo que essa transição não pode se configurar como uma mera troca de modelos, mas sim como um processo contínuo de construção de novas formas de gerir os processos educacionais (Gherardi, 2006). Para Garay (2011), a gestão se assemelha a um maestro experiente que rege a orquestra da organização, guiando-a em direção ao sucesso.

Por meio de decisões estratégicas e da utilização inteligente dos recursos disponíveis, a gestão garante que a organização navegue pelos desafios do ambiente e alcance seus objetivos, o que se aproxima do que Fayol, em 1916, defende em sua definição de Administração (Gherardi, 2006). Henry Fayol, visionário da administração, lançou as bases para o que hoje se conhece como processo administrativo - quando define a gestão como uma atividade composta por quatro pilares fundamentais - o planejamento, a organização, a liderança e o controle (Moura & Bispo, 2020).

Portanto, no contexto educacional, o reconhecimento da importância de ações para o progresso dos processos de ensino-aprendizagem deu início a debates relevantes sobre reformas que serviram de base para o fortalecimento da busca por transformações propositivas e positivas na qualidade do ensino-aprendizado, por meio da gestão escolar (Libâneo, 2007). De acordo com Lück (2009), são características da gestão escolar a capacidade de gerenciar a dinâmica cultural da escola que, alinhada com as diretrizes e políticas educacionais públicas, deve implementar o projeto político-pedagógico da instituição.

Assim sendo, deve-se considerar os princípios que norteiam as ações e os vínculos estabelecidos nesse ambiente, o que significa transcender a mera obediência às regras e construir um plano de trabalho responsivo, que valorize a dimensão política presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição (Vasconcellos, 2012). O PPP “é uma metodologia de trabalho que enseja ressignificar a ação de todos os agentes da escola”. Logo, deve-se definir claramente os valores que a escola defende, estabelecer diretrizes para a resolução de conflitos, promover a participação de todos os membros da comunidade escolar na construção do projeto e avaliar periodicamente o impacto das ações na construção de um ambiente mais justo e democrático (Vinha et al., 2017).

Ademais, a gestão escolar deve também apresentar uma organização criando um ambiente educacional autônomo, o que significa criar condições para que a escola tenha autonomia para buscar soluções próprias dentro de suas competências (Libâneo, 2007). E, por fim, deve ser capaz de proporcionar condições de participação e compartilhamento na tomada de decisões, na efetivação de resultados e no autocontrole da escola, através do acompanhamento e avaliação com retorno de informações (Assis & Martins, 2022).

Ainda, a gestão democrática na escola é um trabalho realizado com o coletivo, partindo da premissa que todos são necessários e para que o todo possa se compor, a gestão precisa de estratégias como a descentralização de serviços, autonomia, dialogicidade e participação (Passador & Salvetti, 2013). A gestão escolar transcende a mera burocracia e administração, configurando-se, antes de tudo, como um conjunto de práticas educacionais que por sua vez, são permeadas por valores, ações e percepções que vão além dos muros da escola, promovendo aprendizagens sociais significativas. Enfim, ações didático-pedagógicas que envolvam a todos em união (Alves & Barbosa, 2020).

Nessa perspectiva, a gestão democrática nas escolas, especialmente nas públicas, constitui a base para práticas sociais que fomentam o pensamento e a ação democráticos (Bresser-Pereira; Spink, 1998). Emerge pois, como uma nova fronteira na educação brasileira, direcionando seus esforços para o aprimoramento da atuação dos diretores escolares (Araújo&Garcia, 2010). Não se resume a um modelo pronto e acabado a ser aplicado, mas sim a um processo dinâmico e desafiador, moldado pela participação de diferentes sujeitos (Ferreira & Vivaldi, 2020).

Em um passado não muito distante, termos como “liderança”, “clima organizacional”, “socialização”, “cultura organizacional”, “gestão” e “motivação” soavam como linguagem estrangeira para muitos profissionais da educação (Moura & Bispo, 2021). Porém, no contexto educacional atual, os termos e conceitos antes restritos à Administração de Empresas ganham

novo significado, servindo como ferramentas para o planejamento estratégico e a organização eficiente das escolas (Assis & Martins, 2022).

Pérez e Sacristan (2000) tecem uma análise profunda da escola, transcendendo a visão simplista de um mero local de transmissão de conhecimento, descrevendo-a como uma complexa teia de relações sociais materiais que exerce um impacto profundo na experiência cotidiana e pessoal do aluno. Segundo os autores, essa teia de relações é tão poderosa ou até mais do que as relações de produção que organizam a vida do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado. Esta afirmação contundente convida a todos a repensar o papel da escola e a reconhecer sua influência multifacetada na vida dos indivíduos (Moura & Bispo, 2021).

As escolas estão em transformação e as antigas estruturas hierárquicas dão lugar a um modelo mais democrático e participativo, no qual a voz de todos os membros da comunidade escolar deve ser valorizada (Vergara, 2010). Por conseguinte, o perfil do gestor escolar também precisa se adaptar, assumindo novas responsabilidades e desenvolvendo novas competências. O debate sobre a cultura escolar deve, portanto, ser como um espelho das tensões e contradições presentes na sociedade, num processo contínuo de construção e reconstrução.

Cada escola é um universo único, pulsando ao ritmo de suas próprias características e conceitos e sua rica diversidade se manifesta em diversos aspectos, como a liderança, na qual cada instituição é comandada por pessoas com trajetórias, visões e estilos de liderança distintos, moldando o ambiente escolar de maneiras singulares (Passador & Salvetti, 2013). O corpo docente que se apresenta tal qual um mosaico de formações, experiências e perspectivas pedagógicas, enriquece o processo de ensino e aprendizagem com diferentes abordagens e saberes (Vinha et al., 2017).

Além disso, os alunos com sua heterogeneidade trazem consigo sua história, cultura, talentos e desafios, tornando a sala de aula um espaço de constante troca e aprendizado mútuo (Passador e salvetti, 2013). Embora compartilhem faixas etárias similares, pertençam à mesma realidade social e até mesmo habitem o mesmo bairro, os alunos que compõem o corpo discente são um caleidoscópio de individualidades que carregam uma bagagem única de experiências, crenças, valores e sonhos, moldando sua maneira de pensar, agir e se relacionar com o mundo (Alves & Barbosa, 2020).

Destarte, a diversidade dos corpos docente e discente é muito rica e vasta incluindo sua religiosidade, tema deste trabalho, na qual uma rica tapeçaria de crenças e práticas religiosas tece a vida dos alunos, proporcionando diferentes visões de mundo e perspectivas de vida. (Assis & Martins, 2022). Além disso, as opções de lazer e o tempo livre são preenchidos por uma gama de atividades que refletem os interesses e talentos individuais, desde esportes e

música até jogos eletrônicos e leitura. A formação familiar de cada aluno é fruto de uma história singular, com diferentes valores, costumes e suas trajetórias de aprendizagem, ou seja, os caminhos percorridos para chegar à escola são diversos, com diferentes experiências educacionais e níveis diferentes de conhecimento prévio (Soares, Silva, Jung & Fossatti, 2022)

A escola não é apenas um espaço físico, mas sim um cosmo pulsante de individualidades que se estende para além do corpo discente, abrangendo também a vasta gama de funcionários que contribuem para o seu funcionamento (Araújo & Garcia, 2010). Cada indivíduo, com sua bagagem única de experiências, conhecimentos e perspectivas, compõe a melodia singular da instituição, pois a escola não se limita às paredes de suas salas de aula, mas se entrelaça com a comunidade que a rodeia, formando um mosaico de vidas e experiências (Assis & Martins, 2022).

A comunidade, composta por famílias, moradores do bairro e instituições locais, desempenha um papel fundamental na vida escolar, exercendo grande influência nas decisões e atividades da instituição, e a integração da família com a escola é fundamental para que haja harmonia no aprendizado, visto que se traduz em melhores índices e resultados para os alunos (Oliveira e Vasques, 2018). Um bom gestor escolar é mais do que um administrador, é um maestro que rege a sinfonia do aprendizado. Sua batuta inspira professores a transcender as paredes da sala de aula e levar o conhecimento para além dos muros da escola, construindo uma ponte entre a instituição e a comunidade (Assis & Martins, 2022).

Assim sendo, a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva, ao promover ações que valorizem o diálogo e o respeito entre pessoas de diferentes religiões e através da inclusão de conteúdos sobre religião no currículo escolar, de forma imparcial e respeitosa (Brasil, 2023). Neste contexto, é importante compreender também, um pouco sobre os conceitos de religião e religiosidade e como compõem o mosaico da religião no nosso País.

2.2 Religião e religiosidade

O conceito de religião é um universo complexo e multifacetado, abrangendo diversas interpretações e definições. Para fins deste trabalho, sem a intenção de esgotar o assunto, pode-se compreendê-la como o conjunto de doutrinas e práticas institucionalizadas que visam mediar a relação entre o sagrado e o profano, servindo como uma ponte de ligação entre o humano e o divino (Giovanetti, 2005). Nessa perspectiva, a religião se configura como um sistema de crenças e valores, geralmente organizados por instituições, que fornecem aos indivíduos um

quadro de referência para compreender o mundo, encontrar significado na vida e estabelecer uma conexão com algo transcendente.

Nessa perspectiva, o “transcendente” se manifesta como a realidade última e absoluta, a dimensão sagrada que permeia o universo e dá sentido à existência humana que transcende o mundo material e cotidiano, abrindo um portal para a experiência do sagrado que transborda os limites do racional e do tangível (Otto, 1992). Assim, o ser humano é um *homo religiosus*, um ser impelido por uma busca incessante pelo sagrado que se traduz em rituais, mitos e símbolos, servindo como pontes entre o mundo profano e a dimensão transcendente. Através desses elementos, o indivíduo se conecta com o divino, experimenta a transcendência e encontra significado na vida (Eliade, 2001).

A metáfora da ponte, utilizada para descrever a função da religião, é particularmente significativa pois, representa o papel da religião como caminho de reaproximação entre a criatura e o criador, o Homem e Deus (Giovannetti, 2004). Ao longo da história, diferentes tradições religiosas desenvolveram seus próprios rituais, crenças e práticas para construir essa ponte entre o humano e o divino. Os sumos sacerdotes, por exemplo, assumem a função de guias e guardiões dessa ponte sagrada, responsáveis por zelar pelas tradições e transmitir os ensinamentos religiosos ao povo (Siqueira, 2013).

Alguns estudiosos preferem focar na dimensão social da religião, enfatizando seu papel na coesão social, na construção de identidade e na organização da vida em comunidade, como por exemplo, os clássicos da Sociologia Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx que, embora não se harmonizassem em suas análises sobre a religião, concordavam com sua relevância na sociedade (Manoel, 2007). Outros, por sua vez, se concentram na experiência individual religiosa como Eliade (2001), na defesa de que a religião não se limita a crenças e dogmas, mas se baseia principalmente na experiência do sagrado que se manifesta de diversas formas na vida das pessoas.

Independentemente da definição específica adotada, a religião se destaca como um fenômeno humano fundamental, presente em diferentes culturas e sociedades ao longo da história, oferecendo aos indivíduos um sistema de crenças e valores, um quadro de referência para compreender o mundo e um caminho para encontrar significado na vida (Geertz, 1973).

Ao explorar a diversidade de conceituações e interpretações da religião, pode-se aprofundar na compreensão desse universo complexo e multifacetado, reconhecendo sua importância na vida individual e coletiva. Portanto, a religião, como um fenômeno social dinâmico e plural, adapta-se e responde às demandas e anseios de um mundo em constante transformação (Siqueira, 2013).

Nesse cenário, com raízes na religião, a religiosidade floresce como uma experiência individual e singular de cada ser humano, se manifestando como a "face subjetiva da religião", conforme Valle (1998,p.260). Desse modo, pode-se definir o termo religiosidade como um atributo inerentemente humano, que se manifesta como uma busca incessante pelo sagrado (Simmel, 2011a). Essa busca, por sua natureza, não se limita a definições preestabelecidas do que o sagrado seja, abrangendo uma gama de motivações e expressões diversas (Valente,2018).

Embora a religiosidade seja um potencial universal, presente em todos os seres humanos, ela não se manifesta em todos de forma homogênea, cada um a vivencia e a expressa de acordo com suas vivências, crenças e valores, moldando-a em sua própria jornada espiritual (Berger & Luckmann,1985). Para alguns, a religiosidade representa uma forma de fuga do real vivido, um refúgio em momentos de dificuldade ou sofrimento; para outros, ela se configura como uma fonte de explicações para o mundo e seus mistérios, buscando dar sentido à existência e aos eventos que a cercam. Além disso, pode ser um canal de comunicação para buscar soluções para problemas cotidianos e alcançar objetivos (Giovanetti,2004).

Embora a religiosidade possa ser vivenciada de forma individual, ela também possui um potencial social inerente, como aponta Simmel (2011), e essa dimensão social se manifesta a partir da partilha de um sentimento comum de solidão, originado da incompreensão do mundo e da busca por respostas que transcendam o plano individual, e é nesse contexto que surge a religião, como objetivação da religiosidade (Valente, 2018).

Segundo Simmel (2011), a religião institucionaliza e estrutura a experiência religiosa individual, criando um espaço social onde os indivíduos se unem em torno de crenças, rituais e valores compartilhados, pois, por meio da religião, os indivíduos encontram comunidade, apoio e significado, combatendo a solidão e a alienação. A crença em um poder superior e em uma comunidade de fiéis proporciona um senso de pertencimento e segurança, fortalecendo os laços sociais e promovendo a coesão social.

No entanto, cabe ressaltar que a relação entre religiosidade e sociabilidade não é linear e nem sempre positiva. Conflitos religiosos, intolerância e fundamentalismo podem surgir como consequências da institucionalização da fé, demonstrando a complexa interconexão entre esses elementos (Berger & Luckmann,1985). Ao analisar a religiosidade sob a ótica de Simmel, pode-se compreender como a experiência religiosa individual possui um potencial social inerente que se concretiza na religião como instituição. Essa relação complexa, marcada por aspectos positivos e negativos, contribui para a compreensão da dinâmica social e do papel da religião na vida das pessoas (Valente, 2010).

Importante destacar que a religiosidade não se restringe a nenhuma religião específica, e sim transcende os limites das instituições religiosas e se manifesta de diversas maneiras na vida das pessoas, moldando suas crenças, valores e comportamentos (Siqueira,2013). Assim sendo, a religiosidade se torna um domínio de estudo particularmente relevante para áreas como a Antropologia e a Psicanálise, pois tais disciplinas oferecem ferramentas valiosas para compreender as nuances da experiência religiosa individual e coletiva, explorando suas motivações, funções e significados em diferentes contextos sociais e culturais (Valente, 2015).

A busca humana pelo sagrado, expressa na religiosidade, é um fenômeno complexo e multifacetado (Siqueira, 2013), se manifestando de diversas maneiras, moldando a vida individual e coletiva em diferentes culturas e sociedades. As práticas da religiosidade, muitas vezes rotuladas como bruxaria, feitiçaria ou "espiritismo", representam manifestações não institucionalizadas da fé (Loureiro&Mourão,2018).

Desse modo, tais características tornam a religiosidade sincrética, livre e fluida, transcendendo os limites de qualquer ortodoxia dominante e ao se libertar das amarras institucionais, a religiosidade se expressa de forma plural e diversa, com elementos de diferentes tradições e crenças (Rodrigues & Souza Júnior, 2009). Essa fluidez permite a construção de sistemas de crenças únicos e personalizados, moldados pelas experiências e necessidades individuais de cada indivíduo. A pluralidade de visões, característica da religiosidade, desafia as lentes do racionalismo, que tendem a buscar uma única verdade absoluta (Villasenor, 2011).

Destarte, ao reconhecer a importância da religiosidade como um fenômeno humano fundamental, pode-se abrir caminho para um diálogo mais profundo e enriquecedor entre diferentes formas de conhecimento e expressão da fé (Oliveira,2010). Explorar as diferentes perspectivas da Antropologia, Psicanálise e História pode contribuir para a compreensão da religiosidade em toda sua riqueza e complexidade, reconhecendo-a como um atributo fundamental da experiência humana (Magnani,2011).

Embora alguns autores, como por exemplo, Karl Marx (1818-1883), tenham previsto o declínio da religiosidade com o advento da ciência e da racionalidade na modernidade, em contraste com tal perspectiva observa-se um panorama vibrante e em constante mutação no campo religioso, especialmente a partir da década de 1960, com o início da New Age (Siqueira,2013). O movimento se caracterizou por uma efervescência que se manifestou no rápido crescimento e diversificação de doutrinas, filosofias, grupos religiosos, novas religiões, novas religiosidades, grupos místico-esotéricos, sistemas e expressões religiosas (Oliveira, 2010).

A New Age, como um espaço de convergência e interconexão de diversas tradições espirituais, oferece uma visão alternativa à estrutura tradicional das religiões institucionalizadas (Amaral, 1999), engloba uma ampla gama de práticas espirituais, desde meditação e yoga até astrologia e terapias alternativas, permitindo aos indivíduos escolherem aquelas que mais se coadunam com seus valores e crenças (Ferigglá,200). Em sua fluidez e multiplicidade, estende seus tentáculos para além de uma mera expressão espiritual, se entrelaçando com diversos campos do conhecimento e da experiência humana, configurando-se como um mosaico de influências que transcendem os limites do sagrado e do profano (Carmo, 2010).

Nesse aspecto, pode abarcar diferentes áreas da Ciência, incorporando elementos da Física, da Biologia, da Medicina alternativa na busca por interseções entre conhecimentos científicos e perspectivas holísticas (Fonseca,1998). A busca pelo autoconhecimento e bem-estar individual tem a Psicologia como ponto central na New Age, com a utilização de técnicas como meditação, yoga, terapia holística e desenvolvimento pessoal (Carmo,2010). Na Arte e Cultura, a New Age se manifesta em diversas formas de expressão artística, como música, literatura, cinema e artes visuais, explorando temas como a espiritualidade, a conexão com a natureza e a transcendência (Oliveira, 2010). Quanto à Política e Sociedade a New Age influencia movimentos sociais e políticos que defendem valores como a sustentabilidade, a paz e a justiça social, buscando alternativas para os desafios da sociedade contemporânea (Carmo, 2010).

Em contraste com a New Age, os sistemas religiosos tradicionais enfrentam a necessidade de se adaptar às realidades do mundo moderno (Silva,2009). Para competir com outros sistemas de significado existencial, como a New Age, esses sistemas vêm se transformando, buscando adaptar seus ensinamentos e práticas às necessidades e anseios das pessoas no mundo contemporâneo (Magnani,2011). Nesse contexto, abordam temas como a ética, a justiça social e o cuidado com o meio ambiente, além de valorizar a experiência individual e a busca pessoal por significado espiritual, reconhecendo a diversidade de caminhos para a fé (Siqueira,2013).

Ambos os campos oferecem aos indivíduos maneiras de encontrar significado, propósito e conexão com algo maior que si mesmos, seja por meio da fé, da espiritualidade, da busca por conhecimento ou da ação social (Silva, 2009). Diferentes sistemas de significado coexistem e se entrelaçam, buscando responder às necessidades e anseios dos indivíduos em um mundo em constante mutação (Siqueira, 2013).

Diante do exposto, descreve-se a seguir sobre algumas das principais religiões propagadas no Brasil, por meio da herança histórica e cultural, a saber: Catolicismo, Protestantismo, Espiritismo, religiões de matriz africana e religiões de matriz oriental.

2.2.1 *Catolicismo*

Segundo Neves (1998), o Catolicismo é reconhecido como uma parte intrínseca da realidade religiosa do país pois, durante séculos foi e tem sido uma nação onde, inquestionavelmente, há uma presença marcante dele na cultura que permeia toda a sociedade. Porém, cada dia fica mais evidente a rápida diminuição da supremacia do Catolicismo e o aumento expressivo da "pluralidade religiosa", que se traduz na proliferação das opções religiosas disponíveis, oferecendo ao indivíduo a liberdade de escolher aquela que julgar mais apropriada.(Ribeiro, 2022).

Tem se observado também, que as religiões estão passando por um processo de desinstitucionalização, fenômeno esse que não se limita ao Brasil, pois é evidente em muitas partes do mundo ocidental (Junqueira, 2010). Este processo envolve a redução do papel das instituições religiosas tradicionais, mais formalizadas, como a Igreja Católica e as igrejas protestantes históricas, ao mesmo tempo em que ocorre o crescimento de formas religiosas menos convencionais, filosofias com elementos místicos, tradições esotéricas, entre outros. (Datafolha, 2022).

A adesão à manifestações de espiritualidade que não necessariamente requerem filiação a uma igreja (entidade institucionalizada) ou a aceitação de uma doutrina claramente definida e rígida está aumentando (Brandão, 2004). Em contraste com as religiões institucionalizadas, sacramentais e com exigências de participação regular que moldam o *habitus* religioso – como a Igreja Católica –, encontra-se um universo religioso diverso, onde a ênfase recai na autonomia individual (Negrão,2008). As crenças individualizadas, nas quais o "faça você mesmo" impera, o indivíduo assume o papel de oficiante e fiel ao mesmo tempo, moldando sua própria fé de acordo com suas crenças e experiências pessoais . (Beozzo, 2014).

A recusa do institucional religioso se fundamenta na negação de "verdades prontas", dogmas e exclusões, a fé é vista e valorizada como uma jornada individual e contínua, e o indivíduo se aprofunda naquilo que lhe traz significado, e essa postura, embora individualizada, não se caracteriza pela passividade. Pelo contrário, é marcada por uma busca ativa e constante por respostas e experiências que nutrem a própria espiritualidade. De acordo com Raimer

(2013), é no íntimo da pessoa que nasce a semente da religião e nas relações interpessoais são construídas as formas comunicativas da religião.

Entretanto, igrejas de qualquer confissão, centros espíritas e terreiros de cultos afro-brasileiros, por exemplo, não se encaixam nesse modelo tradicional. Embora a vida comunitária/associativa esteja presente em tais espaços, assume um papel menos central.

Além de uma transformação de natureza puramente quantitativa, tem-se testemunhado uma ruptura com as representações e perspectivas de mundo anteriores, bem como com os meios tradicionais de transmissão cultural, mitos e valores que, até então, eram considerados a base cultural da identidade brasileira tradicional (Melo, 2019).

Historicamente, o Brasil abraçou o Catolicismo como parte integrante de sua paisagem religiosa e é inegável a presença de um Catolicismo cultural que permeia a sociedade brasileira, e mesmo aqueles que se declaram ateus no país ainda mantêm influências culturais do Catolicismo (Hoornaert, 2009). Por outro lado, a identidade de muitos que se autodenominam evangélicos, frequentemente é delineada em contraposição ao Catolicismo (Mariz, 2006). Todavia, umbandistas e espíritas têm uma abordagem diferente, muitas vezes se definindo sem negar sua relação com o Catolicismo (Borges & Baptista, 2020). Entretanto, não se pode menosprezar a habilidade da Igreja Católica em estabelecer-se como uma influência social e territorial abrangente em todo o país, o que se traduz em uma significativa influência política e na conquista de espaços relevantes, mantendo um envolvimento constante nas decisões de âmbito nacional (Gomes, 2020).

Observa-se, igualmente, um aumento na variedade de práticas e discursos entre aqueles que afirmam ser católicos, de forma que não apenas persiste um Catolicismo popular autônomo, manifestado em diversas celebrações tradicionais e devoções aos santos com elementos mágicos, mas também eventos considerados milagrosos continuam a ocorrer, mobilizando e dividindo os católicos, como é o caso das aparições da Virgem (Gorenstein, 2005). Além disso, é notório o movimento de Renovação Carismática Católica que enfatiza a atuação do Espírito Santo, um dos componentes da Santíssima Trindade. Nesse movimento, as pessoas são levadas ao êxtase, envolvendo-se em cantos e danças que compartilham semelhanças com as práticas dos pentecostais protestantes e dos cristãos neopentecostais independentes, tudo isso sem comprometer os elementos fundamentais da liturgia católica romana. Para Mariz (2006), esse movimento tem ganhado força principalmente em áreas rurais e entre a classe média.

Apesar de todos os esforços da Igreja Católica para alinhar os leigos com a visão oficial de Roma, é evidente que, no contexto atual, a possibilidade de ser católico de maneira personalizada está em ascensão. As próprias campanhas e movimentos promovidos pela Igreja,

que buscam reavivar a prática católica no país, tendem a estimular uma maior diversificação nas formas de vivenciar o Catolicismo, e tal fato ocorre à medida que esses movimentos e campanhas sincretizam com a modernidade e com outras tradições religiosas de maneiras variadas e distintas. (Martins & Iwashita, 2017).

Houve uma diminuição muito visível no interesse pelas práticas religiosas tradicionais no Brasil, ao longo do século XX (Beozzo, 2014). A proliferação de indivíduos que se autodenominam como católicos não praticantes, juntamente com o aumento da população evangélica no país e o conseqüente aumento das interações entre católicos e evangélicos, pode estar influenciando a maneira como os católicos concebem o significado de “ter religião” ou o que significa “ser católico”. Esses indivíduos que se identificam como “católicos” frequentemente mantêm discordâncias com os princípios morais estabelecidos pela Igreja Católica, o que suscita a hipótese de que uma das possíveis causas, entre outras, para o aumento no número de pessoas que se declaram sem religião e para aqueles que deixam de se identificar como católicos seja a reavaliação do próprio conceito de religiosidade (Silveira, 2021). O termo “religiosidade” é bastante complexo e, por tal motivo, será tratado no tópico 2.1.6, para melhor compreendê-lo.

2.2.2 Protestantismo

O Protestantismo emerge no Brasil logo após sua independência, não podendo mais sustentar o antigo sistema colonial que proibia a prática de qualquer religião que não fosse a católica em seu território, sendo que as relações com outras nações e a necessidade de imigração para a ocupação do território tornaram a intolerância religiosa impraticável. Além disso, com a chegada da Corte portuguesa, os acordos com a Inglaterra foram suficientes para permitir a presença de protestantes no Brasil. As ideias liberais e progressistas que faziam parte do plano de ação educacional das missões tiveram um impacto significativo ao sensibilizar a parcela igualmente liberal da elite brasileira e esta influência desempenhou um papel fundamental na aceitação e integração do Protestantismo na sociedade (Reina, 2017).

Os protestantes de conversão ou missão, de acordo com o projeto missionário, cresceram principalmente à custa da conversão de católicos (Gouvea, 2003). Quando a República foi estabelecida, todas as denominações protestantes chamadas “históricas”, ou seja, aquelas que se originaram diretamente da Reforma do século XVI, já estavam estabelecidas no país. Assim, ao longo do tempo, foram se consolidando os congregacionais (1858), os presbiterianos (1862), os metodistas (1878), os batistas (1882) e os episcopais (1889) (Coelho,

2009). Estes últimos, provenientes da Igreja da Inglaterra, chegaram ao Brasil via Estados Unidos, ainda no período imperial, os protestantes deram início ao sistema educacional que se firmou no país de maneira definitiva, fundando universidades e escolas (Siqueira, 2017).

Há uma classificação de três categorias de evangélicos no Brasil: a) os “evangélicos históricos”, que têm suas raízes na Reforma Protestante; b) os “evangelicais”, que derivam do movimento histórico de Oxford; e c) os “evangélicos pentecostais” (Gouvea, 2009). Nessa classificação feita pelo autor, observa-se a aplicação generalizada do termo “evangélico” para englobar todos os cristãos não católicos no Brasil. No entanto, resume-se em duas vertentes dessas categorias: evangélico e evangelical.

O evangélico, considerado um protestante comum, tende a ser geralmente tolerante em relação a diferentes formas de pensamento e outras religiões, busca praticar sua fé seguindo os princípios fundamentais da Reforma e procura se adaptar eticamente à cultura circundante sem comprometer sua consciência (Dreher, 1999). Em certo sentido, a moral vitoriana ainda exerce influência sobre esses protestantes. Por outro lado, os “evangelicais” mantêm uma atitude anticatólica, alinhando-se em torno de pontos de fé que frequentemente se assemelham ao fundamentalismo. Destacam-se por sua abordagem evangelística mais agressiva e no que diz respeito à ética e moral, tendem a ser menos tolerantes.

Tais diferenças são sutis e muitas vezes não são percebidas por observadores externos, a menos que os “evangelicais” revelem programas e estratégias específicas em suas instituições (Mariano, 2011). Os evangélicos sempre se identificam como evangélicos, mas os “evangelicais” não o fazem por não julgarem isso necessário. Dentro desse panorama do Protestantismo tradicional, há ainda uma outra categoria, que é o fundamentalismo. O fundamentalismo pode ser considerado como o extremo, indo além do evangélico comum e do “evangelical”. O protestante fundamentalista enfatiza ao máximo a autoridade e a inspiração da Bíblia e leva a intolerância a um grau extremo, tanto em relação aos membros internos de sua própria comunidade como em relação a outros grupos religiosos externos (Montero, 2006).

Atualmente, o Brasil está testemunhando um aumento na influência do Pentecostalismo que cresce através de uma abordagem de ruptura, influenciando outras denominações religiosas e fazendo com que as religiões afro-brasileiras e a Umbanda se redefinam em resposta à concorrência que emerge no “campo da produção, circulação e consumo” dos bens religiosos (Burity & Giumbelli, 2020). Nos sistemas de classificação mais comuns, o Pentecostalismo no Brasil é geralmente categorizado como parte do cenário evangélico, juntamente com os protestantes históricos, em contraposição ao Catolicismo, e dentro do contexto cristão ressalta-se uma notável vitalidade no movimento pentecostal (Silveira, 2021).

Por um lado, o Pentecostalismo institucionalizado pode não atrair tantos seguidores, mas, por outro lado, demonstra uma maior coesão, pois as estruturas institucionais tendem a exercer uma influência significativa sobre a experiência religiosa. No entanto, o que se torna mais institucionalizado muitas vezes tende a afastar-se do fervor das gerações iniciais (Oliveira, 2017). Ao mesmo tempo, é perceptível um grau maior de autonomia por parte dos fiéis dessas igrejas, pois nem todas as áreas da vida pessoal e social estão mais estritamente submetidas à influência religiosa. Assim, a expansão do movimento evangélico, principalmente dos pentecostais, entre as camadas mais desfavorecidas da população, apresenta uma diversidade de características socioeconômicas, o que se dá por meio de diferentes abordagens: primeiro, através de redes de relacionamentos com um caráter mais comunitário que se desenvolvem em torno dos templos e em conexões familiares e vizinhas; em segundo lugar, a religião se transforma em uma forma de serviço que pode ser acessada por meio da mídia. (Vives & Braga, 2012).

Nesse cenário, surge o neopentecostalismo, cujas origens remontam às raízes do Pentecostalismo tradicional, absorvendo elementos do “antigo” Pentecostalismo. Aproveitando os meios de comunicação de massa em um contexto de mercado em ascensão, ocupa espaços e conduz uma “guerra santa” contra as práticas das religiões afro-brasileiras, Umbanda e Espiritismo (Oliveira, 2017). Tal postura resulta na conversão de muitos fiéis, mas também fortalece, de certa forma, as religiões que são alvo dessa abordagem agressiva, promovendo um discurso religioso de confronto (Martins & Iwashita, 2017). Aqueles que foram alvo das agressões não permaneceram passivos e também empregam os mesmos meios utilizados pelos que os atacaram, e não se consideram “combatentes” religiosos, além disso, não têm uma estrutura organizacional que possa representar todos os centros e terreiros para defendê-los nos meios de comunicação (Borges da Silva Júnior, Enoque & Saraiva, 2023).

Nessa guerra santa, nem sempre a raiz do conflito está na diferença religiosa (Martins & Iwashita, 2017). O neopentecostalismo não introduz um conteúdo religioso completamente novo, mas sim uma forma de vivenciar a religiosidade com uma abordagem de estilo pós-moderno. Assim, pode-se afirmar que existe um “intercâmbio simbólico” entre os cultos afro-brasileiros e o neopentecostalismo, apesar da hostilidade declarada deste último em relação ao primeiro (Burity & Giumbelli, 2020).

2.2.3 *Espiritismo*

O Espiritismo, a terceira força religiosa do Brasil logo após o Catolicismo e o Protestantismo, é uma doutrina criada pelo pedagogo francês Allan Kardec, que teve sua primeira utilização registrada na introdução do Livro dos Espíritos, em 1857. A obra marcou o início do pensamento espírita e diferenciou a doutrina do movimento espiritualista (Coelho, 2009).

O termo “espiritismo kardecista” surgiu da necessidade de distinção entre o espiritismo e os cultos afro-brasileiros, como a Umbanda (Stoll, 2003). Para legitimar e consolidar esse movimento religioso, alguns adeptos passaram a se denominar “espíritas”, especialmente devido às perseguições ocorridas, principalmente durante o período da ditadura militar. A escolha do termo “espiritismo” decorreu da semelhança de certos conceitos presentes nessas doutrinas (Costa, 2013).

Contudo, a associação entre o Espiritismo e os cultos afro-brasileiros não foi aceita pelos espíritas mais conservadores, levando-os à designação do termo “espírita kardecista” para se distinguirem daqueles que se autodenominavam “espíritas umbandistas” (Prandi, 2011). Em muitos centros de Umbanda, seus adeptos se autodefinem como espíritas. Kardec, também conhecido como “o codificador”, propôs que o Espiritismo não se expressasse apenas como religião, mas também como filosofia e ciência, baseando-se na comunicação com os espíritos desencarnados e a crença na reencarnação (Soares, 2018).

Segundo Castro (1985, p. 3) “essa definição dos espíritas nos conduz a uma das características distintivas do Espiritismo, que é a possibilidade de ser visto sob diferentes ângulos, desde o princípio”. A crença na reencarnação é uma das características mais marcantes do Espiritismo e é entendida como o retorno do espírito desencarnado à vida corpórea, ou seja, a volta da alma ao plano físico em um novo corpo material, processo que pode se repetir várias vezes, a depender do progresso espiritual do espírito (Presoti et al., 2018).

De acordo com o Espiritismo, a alma não pode retroceder em seu processo evolutivo e é possível estacionar, mas o espírito nunca retrocede. Assim, a reencarnação é o processo de existências contínuas, em que o espírito retoma o corpo físico no mesmo estágio evolutivo em que se encontra, essa reencarnação pode ser para um novo aprendizado ou para restaurar o equilíbrio perdido em vidas anteriores (Prandi, 2011).

Para Kardec (1958), a comunicação com os espíritos desencarnados é possível, deve ser incentivada, e pode ser vista como o meio de compartilhar uma variedade de informações entre os espíritos desencarnados e os seres encarnados e pode acontecer de várias maneiras,

dependendo do nível mediúnico do interlocutor. Considerando dois exemplos entre muitas formas de comunicação está a psicografia, manifestação mediúnica feita através da escrita por ditado, quando o espírito dita o conteúdo, ou pela utilização da mão do médium pelo espírito desencarnado. A outra forma é a psicofonia, na qual o médium cede algumas de suas faculdades, como a fala, por exemplo (Prandi, 2011).

Outro aspecto essencial que fundamenta a compreensão da doutrina e está diretamente ligado à ideia da reencarnação é a relação com a lei do karma. Apesar de ser uma ideia pouco conhecida no ocidente até tempos recentes, sua origem remonta a milhares de anos atrás, à antiga Índia, frequentemente considerada como o berço da espiritualidade humana (Presoti et al., 2018). Para os espíritas, cada ser humano é um espírito imortal, quando encarnado, este espírito herda as consequências boas ou más de suas vidas anteriores, o homem é a síntese de suas experiências. A vida do espírito são os acontecimentos de cada instante a se encadearem incessantemente – é o resultado de suas atividades anteriores. O Karma é lei que ajusta o efeito a sua causa, todo o bem ou mal que tenha sido feito trará consequências boas ou más, para esta vida ou as próximas existências (Prabhupada, 2010).

A maioria dos espíritas no Brasil se identifica como cristãos e considera o Espiritismo como uma doutrina cristã (Coelho, 2009). No entanto, essa conexão entre o Espiritismo e o Cristianismo é questionada por algumas religiões de matriz judaico-cristã que argumentam que, embora compartilhem alguns valores cristãos, o Espiritismo rejeita certos conceitos bíblicos e teológicos, portanto, eles não são reconhecidos como “cristãos” (Giumbelli, 2003).

A Igreja Católica, em sua posição oficial, proíbe categoricamente que seus seguidores participem de sessões mediúnicas, quer sejam conduzidas por médiuns espíritas ou não, independentemente da aparência de honestidade ou piedade desses médiuns (Montero, 2006). Outras denominações cristãs mantêm posições semelhantes. Apesar de suas discordâncias em relação às práticas espíritas, muitas comunidades evangélicas atualmente adotam uma postura respeitosa em relação ao Espiritismo, reconhecendo o comprometimento e a seriedade das atividades sociais realizadas pelas casas espíritas (Presoti et al., 2018).

Pode-se observar o surgimento de um modelo informal e literário de construir uma religiosidade privada por meio de leituras, recursos e participações ocasionais em centros espíritas. Embora exista no país uma indústria editorial, com uma variedade de títulos populares, o país é conhecido por seus baixos índices de leitura e de aquisição de livros *per capita*. Entretanto, o Espiritismo está se tornando cada vez mais uma subcultura religiosa autônoma e descentralizada (Lewgoy, 2006).

O espiritismo kardecista representa um conjunto específico de símbolos e constitui uma alternativa religiosa que oferece a oportunidade de se envolver e assimilar sua cultura literária, ocorrendo por meio da diversidade de formas de crença e participação que proporcionam experiências individuais, exercendo influência nas camadas médias urbanas (Pinheiro, 2008).

2.2.4 Religiões de matriz africana

As religiões afro-brasileiras também têm desempenhado um papel significativo na cultura brasileira e apresentam características organizacionais distintas que muitas vezes estabelecem conexões entre divindades africanas e santos católicos (Martins & Iwashita, 2017). Além disso, essas religiões frequentemente valorizam ritos e sacramentos da Igreja Católica. A influência africana se manifesta predominantemente na religiosidade popular, porém o Catolicismo romano tem buscado preservar sua pureza, evitando qualquer influência do universo religioso africano. Além disso, em vez de promover um diálogo mais aprofundado, o Catolicismo romano muitas vezes combateu tais influências (Portela et al., 2021).

Reconhecida como a “religião genuinamente brasileira, a Umbanda é uma religião que resulta da fusão de elementos indígenas, africanos e europeus, sendo o produto da miscigenação que ocorreu no período colonial inicial” (Costa, 2013). Surgiu em torno de 1900, na cidade do Rio de Janeiro, e sua origem é das senzalas, onde em reuniões, os escravos louvavam os seus deuses com danças e cânticos e incorporavam espíritos (Montero, 2021). Esse sincretismo religioso foi considerado por intelectuais patriotas como uma expressão religiosa perfeitamente adaptada à realidade brasileira, incluindo mesmo as áreas urbanas e modernas.

A Umbanda incorpora princípios do kardecismo, como os conceitos de “evolução” e “reencarnação”, e tem Jesus como uma figura espiritual de referência (Bezerra, 2010; Significados, 2016) e, portanto, é comum encontrar a imagem de Cristo em posições proeminentes nos altares das casas ou terreiros umbandistas. A religião umbandista acredita na imortalidade dos espíritos, sejam eles próximos ou ancestrais, e a comunicação com os encarnados ocorre principalmente por meio da incorporação dos médiuns (Bezerra, 2022).

Durante os rituais, trabalhos e assistências, ocorre a manifestação dos “orixás”, termo que na Umbanda se refere aos espíritos, que têm origens e épocas diversas, como os pretos velhos das antigas senzalas, fidalgos, caboclos, índios, viajantes e crianças (Costa, 2013). Na Umbanda existem diferentes correntes, entre elas a Umbanda branca, que se dedica a ensinamentos e curas, e em suas sessões os participantes vestem roupas brancas. Outra corrente

é conhecida como Umbanda de Cáritas, que enfatiza a caridade e, ainda, há a Umbanda de Angola, uma vertente influenciada pelo Candomblé (Bezerra, 2022).

Na classificação funcional aplicada às religiões afro-brasileiras, houve uma distinção notável entre a Umbanda e o Candomblé com base em suas diferentes “funções sociais”. Nesse esquema, a Umbanda estava incluída nas “religiões de caráter universal”, enquanto o Candomblé e o Xangô eram categorizados como “religiões com a função de preservação do patrimônio étnico-cultural” (Martins & Iwashita, 2017). No entanto, a distinção não se mantém atualmente, porém, no caso dos Candomblés mais africanizados, os cultos afro-brasileiros já atuam como religiões sem associação étnica (Bezerra, 2022).

O Candomblé, por sua vez, é uma religião brasileira que cultua os orixás e outras divindades africanas, tendo se originado na Bahia durante o século XIX. Essa religião de iniciação possui raízes nos sistemas religiosos tribais africanos que foram trazidos para o Brasil pelos escravos há muitos séculos (Bastide, 2001). Os orixás africanos, todos de origem negra e sem influências de outras crenças, fazem parte do cerne do Candomblé que não separa o bem do mal, pois os considera como aspectos interligados e indissociáveis (Caputo, 2005).

A literatura sociológica e antropológica frequentemente aborda o Candomblé como uma expressão cultural associada à população negra, especialmente no Nordeste do Brasil, com destaque para a Bahia (Prandi, 1996). O Candomblé baiano, assim como o Xangô em Pernambuco, Alagoas e Sergipe, o Tambor-de-mina no Maranhão e o Batuque no Rio Grande do Sul têm sido objeto de interpretação e estudo como uma religião que desempenha um papel na preservação do patrimônio cultural de grupos étnicos, neste caso, grupos de descendência africana – os negros (Portela et al., 2021).

A Umbanda, desde o início, foi definida como uma religião inclusiva, dirigida a todos os brasileiros, independentemente de sua origem étnica: negros, índios e brancos e essa abertura sempre fez parte de sua identidade, desde sua concepção inicial (Prandi, 1996). Diferentemente, o Candomblé foi originalmente concebido como uma religião voltada para a preservação do patrimônio cultural específico dos negros. Com o passar do tempo, no entanto, o Candomblé também evoluiu e se tornou uma religião acessível a todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica (Moura, 2017).

Tanto a Umbanda como o Candomblé são religiões mágicas que envolvem pequenos grupos e são valorizadas por sua significância cultural (Caputo, 2005). A principal distinção entre eles reside no fato de que na Umbanda, as respostas e orientações às pessoas são fornecidas por entidades desencarnadas conhecidas como baianos, caboclos, preto-velhos e outras. Já no Candomblé, as dúvidas das pessoas são esclarecidas pelos orixás, que são

entidades ligadas ao Olorum, o grande Deus ou Criador. A maior parte dos atuais seguidores das religiões afro-brasileiras nasceu católico e adotou a religião que professa hoje em idade adulta (Prandi, 2011).

A incorporação de elementos da cultura africana pela Umbanda e pelo Candomblé, frequentemente contribui para a disseminação de preconceitos, muitas vezes de maneira irreversível (Silva & Soares, 2015). A intolerância religiosa está intimamente ligada ao racismo, e nesse contexto, o preconceito assume a forma de uma visão desfavorável, desprovida de fundamentos objetivos e baseada unicamente em sentimentos hostis. Segundo Cardoso (2017), não existe uma diferenciação entre Candomblé ou Umbanda quando se refere ao termo “macumba”, pois todos aqueles que praticam o culto das divindades africanas são frequentemente rotulados como “os macumbeiros”.

Foi nesse cenário que a população negra persistiu em sua sobrevivência e prática de fé e crença (Silva & Soares, 2015). As religiões afro-brasileiras e africanas, ao realizarem seus rituais com música e dança propiciam um cenário de mistérios e frequentemente despertam repulsa, medo e indignação em outros grupos religiosos, derivados de religiões "oficiais" e socialmente aceitas, de origem branca e burguesa (Pereira et al., 2023).

A batalha pela liberdade de culto, sobretudo em relação às religiões afro-brasileiras, tem sido uma constante desde a chegada dos negros ao Brasil. Mesmo com a liberdade religiosa claramente estabelecida na Constituição Federal de 1988, ainda perduram perseguições contra os praticantes e seguidores das religiões que divergem daquela que foi inicialmente imposta neste país (Silva, 2018; Cardoso, 2017; Sales, 2017).

Nesse aspecto, a ausência de contextualização cultural, que teve início com a influência da Igreja Católica durante o período colonial, levou à condenação e ao combate de outras religiões de acordo com os princípios católicos, resultando na estigmatização destas como inferiores e malignas (Fernandes, 2021). Assim, os conhecimentos relacionados à cultura africana se tornaram alvo de repressão, muitos deles se perderam, e o fanatismo religioso contribuiu para criar divisões significativas em relação a essas filosofias na maioria da população (Fonseca & Adad, 2022).

Os equívocos significativos presentes na cultura popular e na percepção das religiões africanas, geralmente estão ligados à figura de Exu como um demônio. Exu foi o orixá que mais sofreu incompreensão e preconceito religioso ao longo da história do Brasil, apesar de ser considerado, dentro da religião africana, a divindade Iorubá da comunicação (Prandi, 2011). A associação de Exu com o Diabo ou demônio foi, em parte, influenciada pela presença do tridente em sua iconografia, porém as primeiras representações de Exu na África não incluíam

o tridente, sendo este elemento introduzido posteriormente de maneira pouco clara (Silva & Soares, 2015).

É conhecida a relação desse objeto com a representação artística da Idade Média, utilizado para simbolizar o Diabo nas crenças cristãs e, nesse contexto, o tridente era considerado o instrumento de poder do maligno (Moura, 2017). No entanto, nas culturas afro-brasileiras, o tridente foi reinterpretado para representar a busca pela elevação espiritual através do equilíbrio, simbolizando a conexão entre a matéria e o divino (Brito et al., 2020).

No Candomblé, os orixás são considerados entidades de elevada evolução, dotadas de axé, que é a energia vital e pura presente nos elementos da natureza. Cada orixá governa um conjunto específico de energias e atributos, da mesma forma que cada adepto dessa religião é influenciado por um orixá particular (Prandi, 2011). Segundo a mitologia, essas entidades, por serem portadoras de poder puro, não se enquadram na dualidade entre bem e mal, mas fazem parte de uma rede complexa e diversificada, tal como os seres humanos (Reis & Lopes, 2017).

2.2.5 Religiões de matriz oriental

A matriz religiosa também chega ao Brasil com a imigração de povos orientais, principalmente os japoneses e, posteriormente se expande, aumentando a diversidade de religiões orientais seguidas no país. O Budismo foi introduzido no território brasileiro no início do século XX e é a mais antiga e numerosa tradição religiosa de origem oriental no Brasil. De acordo com o Censo de 2010, o país conta com 243.966 praticantes do Budismo.

Os movimentos Budismo, Xintoísmo e novas religiões japonesas constituem uma parcela reduzida das práticas religiosas no Brasil. No entanto, essa subárea é historicamente relevante no sentido da formação da diversidade religiosa brasileira e, pelo menos para determinados segmentos da sociedade brasileira, representa uma alternativa religiosa à predominância do Catolicismo no país (Montero, 2006)

A vertente do Budismo que mais se desenvolve no Brasil é a Tibetana, com liderança do Dalai Lama e entre as religiões de origem japonesa, tem-se a Igreja Messiânica Mundial do Brasil, que começou sua jornada religiosa no país em 1955, e a Seicho-No-Iê, que iniciou suas atividades religiosas em terras brasileiras em 1930. Além disso, destacam-se o movimento Hare Krishna, originário na Índia, e a Fé *Bahá'í*, de origem persa, cuja comunidade teve início no Brasil em fevereiro de 1921 (Teixeira, 2006).

O Budismo é uma doutrina espiritual que historicamente tem sido considerada destinada a uma minoria privilegiada. Há uma prática esotérica compartilhada por um grande número de

peessoas, mas apenas alguns têm a capacidade de compreender o núcleo verdadeiro do ensinamento de Buda, o que é algo também encontrado em outras religiões orientais, como no Islamismo, sendo possível identificar duas expressões da religião: as práticas exotéricas e as práticas esotéricas (Zimmer, 2003). As práticas exotéricas referem-se aos ritos, ensinamentos e práticas exteriores que são compartilhados por todos os praticantes da religião, enquanto que as práticas esotéricas consistem em conhecimentos e exercícios espirituais adotados por pequenos grupos que fazem parte de cadeias iniciáticas e não estão acessíveis ao conhecimento de todos (Teixeira, 2006).

Cabe destacar que, para se tornar um praticante efetivo de uma religião, é necessário ter um entendimento básico da simbologia associada a essa prática (Montero, 2006), pois sem esse conhecimento torna-se difícil acessar os ensinamentos e compreender o significado transmitido pela religião. O Budismo possui três grandes joias ensinadas em sua tradição: o refúgio no Buda (o mestre iluminado), no *Dharma* (os ensinamentos) e na *Sangha* (a comunidade dos praticantes).

O Buda-iluminado representa o ponto máximo de elevação espiritual da prática budista sendo portanto, o modelo de conduta, prática espiritual e guia para o homem atingir a elevação de seu espírito, é o fundador do budismo e seus ensinamentos são a base da religião. *Dharma*: Os ensinamentos de Buda são um conjunto de ensinamentos que oferecem orientação para a vida e são considerados a verdade última sobre a realidade. *Sangha*: Trata-se de uma comunidade de praticantes budistas que oferece apoio social e espiritual, onde os budistas podem se reunir para praticar juntos e aprender uns com os outros.

O Budismo também enfatiza a importância da compaixão (*karunna*), da bondade amorosa (*metta*) e da equanimidade (*upekkha*), e essas qualidades são consideradas essenciais para a prática do Budismo e para a realização da iluminação. A compaixão (*karunna*) é a capacidade de sentir o sofrimento dos outros e de querer aliviá-lo, sendo uma qualidade essencial para a prática do Budismo, pois é a base da motivação para ajudar os outros (Usarski, 2017).

A bondade amorosa (*metta*) é o desejo de que todos os seres sejam felizes e livres de sofrimento, qualidade que pode ser cultivada através da prática da meditação da bondade amorosa, que consiste em enviar pensamentos de amor e compaixão a si mesmo, aos outros e a todos os seres sencientes. A equanimidade (*upekkha*) é a capacidade de aceitar os acontecimentos com imparcialidade, sem apego ou aversão (Teixeira, 2006), sendo uma qualidade que pode ser cultivada através da prática da meditação da atenção plena, que consiste em observar os pensamentos e sentimentos sem julgamento. Essas três qualidades estão

interconectadas e são interdependentes, sendo que a compaixão é motivada pela bondade amorosa, e a equanimidade é o resultado da prática da bondade amorosa e da compaixão (Usarski, 2012).

Na tentativa de se traçar um paralelo com o Cristianismo, pode-se relacionar a iluminação budista com a salvação ou a santidade cristã. Dharma – ensinamentos é o conjunto de transmissões em sua maioria oral - dos antigos praticantes do Budismo que receberam conhecimentos que remetem ao próprio Buda (Montero, 2006).

Muito da espiritualidade oriental foi assimilado de maneira não institucionalizada nos países ocidentais (Zimmer, 2003). O processo de emancipação de conceitos e práticas religiosas, inicialmente concebidos dentro de estruturas hierárquicas e frequentemente acessíveis somente aos membros de comunidades religiosas, ocorreu de maneira semelhante para o Budismo e as novas religiões japonesas no Brasil, assim como em outros países (Bitencourt Filho, 2019).

O capital cultural das instituições tradicionais se difundiu e se diversificou de diversas maneiras, sendo que uma manifestação dessa evolução se manifesta na comercialização de produtos e serviços como terapias de relaxamento “zen”, práticas de meditação, artes marciais, *feng shui*, *reiki*, acupuntura e outros (Usarski, 2012). Esses elementos foram adotados e fazem alusão, pelo menos simbolicamente, às tradições religiosas orientais (Bittencourt Filho, 2019).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção trata dos procedimentos metodológicos utilizados para a condução do trabalho, incluindo a abordagem, o tipo e o método de pesquisa. Em seguida, procede-se à descrição da unidade de análise e dos sujeitos da pesquisa e, finalmente, faz-se a apresentação das técnicas escolhidas para a coleta e análise dos dados.

3.1 Tipo de Pesquisa, Abordagem e Método de Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como do tipo descritiva, uma vez que se propõe a descrever características de um determinado fenômeno social e/ou grupo específico, sem a necessidade de explicar as causas (Vergara & Peci, 2003). A pesquisa descritiva mostra-se apropriada para este estudo, uma vez que pretende-se descrever a percepção de professores de escolas estaduais de Minas Gerais sobre a inclusão da diversidade religiosa no ambiente escolar.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, considerando as concepções de Moresi (2003) e Minayo (2010), cuja interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são dadas ao processo de pesquisa e não exige o uso de métodos e técnicas estatísticas, tendo o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é como um instrumento-chave. As interpretações da abordagem qualitativa possibilitam a compreensão da complexidade e dos detalhes das informações adquiridas em uma sociedade, por meio das representações que os indivíduos constroem em suas interações com o meio ambiente. Para Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa concentra-se no indivíduo e em suas relações e interações com o ambiente, e o pesquisador, por sua vez, pressupõe um contato direto com os sujeitos de pesquisa.

Assim, a escolha pela pesquisa qualitativa neste estudo se justifica pelo atendimento do objetivo que é analisar a percepção dos professores da rede estadual de Ensino sobre a inclusão da diversidade religiosa no ambiente escolar de uma forma mais subjetiva, o que não seria possível com a utilização de uma abordagem quantitativa, a qual se vale mais de dados estatísticos. Afinal, o aspecto subjetivo intrínseco na abordagem qualitativa se dá pelas possibilidades de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço de sentimentos e percepções de cada sujeito, o que não podem ser reduzidos à operacionalização por meio de variáveis quantitativas (Minayo, 2010).

O método aplicado neste trabalho configura-se como o estudo de caso que, de acordo com Yin (2001), é uma metodologia de pesquisa que busca compreender um fenômeno ou situação específica. O estudo de caso é caracterizado por uma coleta de dados abrangente e

detalhada, que pode envolver diversas fontes, como entrevistas, observação, análise documental e outras. Para isto, faz-se necessária a definição do caso, aqui em questão, o caso se apresenta sob a visão holística, isto é, a pesquisadora procurou entender o caso “inclusão da diversidade religiosa no ambiente escolar” como um todo, examinando diferentes aspectos e perspectivas relevantes para compreender a complexidade do fenômeno estudado. Além disso, este método é pertinente, pois busca-se analisar o “como” de uma determinada situação, permitindo uma análise detalhada do caso (Vergara & Peci, 2003).

3.2 Unidade de Análise e sujeitos de pesquisa

Entendendo a unidade de análise como um recorte geral que está sendo estudado em um estudo de caso, podendo ser uma pessoa, um grupo, uma organização, um local geográfico ou qualquer outro que seja relevante para o estudo (Yin, 2001), nesta pesquisa definiu-se a diversidade religiosa nas escolas estaduais como a unidade de análise, enquanto a percepção de professores pode ser definida como a unidade de observação. Isto porque, para Yin (2001), a unidade de observação é parte específica da unidade de análise que está sendo observada.

Os sujeitos da pesquisa são os gestores e professores e que lecionam qualquer disciplina em escolas estaduais de MG, podendo atuar em qualquer ano de ensino (básico, infantil, fundamental e/ou médio). Estes profissionais lidam diretamente com os alunos e seus responsáveis de diferentes origens e crenças. Eles observam diariamente como a diversidade religiosa se manifesta no cotidiano, quais desafios surgem, e como as diferentes religiões são vivenciadas pelos alunos. Portanto, essa experiência prática os torna informantes privilegiados para compreender as dinâmicas e complexidades da diversidade religiosa no contexto escolar, além de ser fundamental para a implementação de práticas pedagógicas e escolares mais inclusivas.

A escolha por profissionais de escolas estaduais variadas, sem se ater a apenas uma, se deu por acreditar que há diferenças no contexto em que cada uma está inserida, diferenças estas que podem influenciar o fenômeno estudado e, por isso, o recorte se deu no contexto de escolas públicas estaduais localizadas em Minas Gerais. O único critério para escolha dos sujeitos de pesquisa foi apenas que fosse um profissional da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e em contato direto com alunos e pais e/ou responsáveis.

Quanto ao número de sujeitos, a estimativa foi de ouvir o maior número possível de professores, buscando chegar na saturação dos dados, ou seja, quando novos dados não fornecerem informações adicionais ou *insights* importantes (Vergara & Peci, 2003).

Tabela 2

Perfil dos entrevistados

Entrevistado(a)	Sexo	Idade	Formação	Estado civil	Filhos
P1	M	42	História	Solteiro	Não
P2	M	28	Geografia	Solteiro	Não
P3	F	51	Pedagogia	Casada	2
P4	M	51	Pedagogia	Solteiro	2
P5	F	54	Matemática	Solteiro	Não
P6	F	42	Letras	Divorciada	1
P7	F	45	Letras	Solteira	1
P8	M	35	Eng. Elétrica	Casado	1
P9	F	54	Pedagogia	Casada	1
P10	M	41	Filosofia	Casado	1
P11	F	42	Cien.da religião	Solteira	Não
P12	F	48	Pedagogia	Casada	2
P13	M	57	Eng. Química	Casada	Não
D1	F	51	Educação Física	Casada	2
D2	F	62	Pedagogia	Casada	2
D3	F	52	Pedagogia	Casada	2
D4	M	65	Matemática	Casada	3
D5	F	42	Matemática	Casada	2
D6	M	40	Matemática	Solteiro	Não
D7	M	36	Geografia	Solteiro	Não

Tabela 3*Perfil profissional*

CONTINUA...

Entrevistado(a)	Cargo	Disciplina	Tempo no trabalho	Cidade que trabalha
P1	Professor	História	Mais de 15 anos	Igarapé
P2	Professor	Geografia	Menos de 05 anos	Belo Horizonte
P3	Prof. Eventual	Reg .de turma	Mais de 10 anos	Belo Horizonte
P4	Prof. Eventual	Reg. de turma	Mais de 15 anos	Belo Horizonte
P5	Professora	Matemática	Mais de 05 anos	Belo Horizonte
P6	Professora	Português	Mais de 05 anos	Belo Horizonte
P7	Professora	Português	Mais de 15 anos	Betim
P8	Professor	Matemática	Menos de 05 anos	Belo Horizonte
P9	Professora	Apoio à inclusão	Menos de 05 anos	Belo Horizonte
P10	Professor	Filosofia	Mais de 10 anos	Belo Horizonte
P11	Professora	Ens. Religioso	Menos de 05 anos	Belo Horizonte
P12	Professora	Apoio à inclusão	Menos de 05 anos	Belo Horizonte
P13	Professor	Matemática	Menos de 05 anos	Belo Horizonte
D1	Vice-diretora	Ed. física	Mais de 05 anos	Belo Horizonte
D2	Diretora	Gestão	Mais de 10 anos	Belo Horizonte
D3	Diretora	Gestão	Menos de 05 anos	Belo Horizonte
D4	Diretor	Gestão	Menos de 05 anos	Belo Horizonte
D5	Diretora	Gestão	Mais de 05 anos	Belo Horizonte
D6	Diretor	Gestão	Mais de 15 anos	Belo Horizonte
D7	Vice-diretor	Geografia	Mais de 05 anos	Belo Horizonte

Tabela 4*Religião dos entrevistados*

Entrevistado(a)	Religião
P1	Católico
P2	Nenhuma
P3	Espírita
P4	Católico
P5	Católica
P6	Nenhuma
P7	Católica
P8	Católico
P9	Espírita
P10	Católico
P11	Evangélica
P12	Católica
P13	Católico
D1	Evangélica
D2	Católica
D3	Católica
D4	Católico
D5	Católica
D6	Católico
D7	Católico

3.3 Técnicas de coleta de dados

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista individual com roteiro semiestruturado que consiste em modelo de entrevista flexível com roteiro prévio, mas abre espaço para que o candidato e entrevistador façam perguntas fora do que havia sido planejado, sendo que estas perguntas foram formuladas de acordo com o referencial teórico utilizado (Gaskell, 2002). De acordo com Teixeira (2005), a natureza mais aberta da coleta de dados em estudos de caso permite uma análise das relações entre eles. Para se alcançar os objetivos, foram realizados a coleta, o tratamento e a interpretação dos dados, buscando assegurar a correlação entre objetivos e formas de atingí-los.

O roteiro semiestruturado contou com perguntas abertas condizentes com a temática e com os objetivos específicos traçados, conforme Apêndice 1. Por meio deste, a pesquisadora realizou as perguntas, sendo possível explorar e adaptar novas perguntas com base nas respostas e interações dos participantes. Para se chegar aos sujeitos de pesquisa, a pesquisadora entrou em contato primeiramente por meio da acessibilidade, isto é, pelo fato da pesquisadora trabalhar em uma escola estadual de Minas Gerais, tem conhecimento e facilidade para entrar em contato com os professores da própria escola em que trabalha e de outras escolas estaduais.

Em seguida, fez-se um contato individual com os professores, através de *e-mail*, *WhatsApp* e/ou telefone, informando-os sobre o tema da pesquisa e sua relevância para a relação entre as áreas da educação e da administração. Após os primeiros contatos, a técnica da “bola de neve” pôde ser empregada com a intenção de aumentar o número de entrevistados e, conseqüentemente, o número de dados relevantes para a pesquisa. A partir desta técnica, novos participantes foram identificados com base nas informações coletadas dos participantes iniciais, formando uma "bola de neve", à medida que o processo se repetiu.

Após o aceite de cada sujeito de pesquisa e o termo de consentimento assinado, as entrevistas foram agendadas mediante a disposição do entrevistado e que puderam ser realizadas presencialmente ou de forma virtual, pelo *Google Meet*, uma vez que os sujeitos entrevistados pudessem ser de qualquer localidade pertencente ao estado de Minas Gerais. As entrevistas foram gravadas e transcritas com a autorização prévia dos participantes, ressaltando também que esta pesquisa foi submetida à análise e aprovação do comitê de ética do Centro Universitário Unihorizontes. Após a aprovação e a autorização para a realização da pesquisa, seguiu-se para o contato com os participantes que aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2).

Na própria instituição em que a pesquisadora trabalha, foi realizado o primeiro contato com os entrevistados, abordando os professores em vários momentos da rotina escolar, para explicar sobre a finalidade da pesquisa e agendar a data que melhor atendesse a cada um. Assim, as entrevistas ficaram marcadas para serem realizadas na biblioteca, durante o horário livre de cada professor. Nesta mesma instituição, foram agendados seis professores e um vice-diretor. Dos seis entrevistados agendados, três não puderam comparecer na data marcada e foram remarcados para outro dia. A entrevista com a vice-diretora aconteceu via videochamada, pois não foi possível conversar pessoalmente, devido à agenda de trabalho dela.

A pesquisadora também entrou em contato, via *WhatsApp*, com outros professores com os quais estudou, informando-lhes sobre a pesquisa e convidando-os a participar. Assim, foram agendadas seis entrevistas que foram realizadas através de videochamada, devido à agenda pessoal dos entrevistados. Igualmente, realizou-se contato pessoal com os diretores das escolas próximas à escola da entrevistada e foram agendadas outras sete entrevistas, sendo três presenciais na própria escola do entrevistado e quatro por videochamada no aplicativo *WhatsApp*. Informou-se aos entrevistados que seria gravado apenas o áudio da entrevista e solicitou-se a assinatura do Termo de Consetimeno Livre.

3.4 Estratégia de análise dos dados

Nesta pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo, defendida por Laurence Bardin, uma vez que esta estratégia “permite a interpretação do conteúdo das comunicações, identificando padrões e tendências que pudessem ser utilizados para compreender as condições de produção e recepção dessas comunicações” (Bardin, 2004, p. 41). Compreendida como um conjunto de instrumentos para analisar os dados, em constante aperfeiçoamento, tem como objetivo analisar diferentes aportes de conteúdo, sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de categorias empregadas em uma análise de dados.

A análise de conteúdo, apresentada por Bardin (2011), é uma estratégia de pesquisa que se divide em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A validade dos resultados da pesquisa depende da coerência e da sistematização dessas fases, que devem ser realizadas com rigor para se evitar ambiguidades. A pré-análise é a primeira fase na qual a pesquisadora organiza o material, sendo executadas em quatro etapas: leitura flutuante, escolha dos documentos, reformulação dos objetivos e formulação das teorias (Bardin, 2004). Ou seja, para esta primeira fase, a pesquisa faz uma leitura prévia de todo material coletado até o momento do início da próxima fase, podendo ser desde o conteúdo já descrito no projeto até

os primeiros relatos coletados por meio das entrevistas. Tem-se uma leitura prévia e ainda de forma “superficial”, “flutuante”.

Na sequência, ocorre a segunda fase, a exploração do material, fase que tem por finalidade a categorização e/ou codificação dos dados. Nesta fase, a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas possibilidades de análise de acordo com a teoria (Mozzato & Grzybovski, 2011). A definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias, as quais podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, ou seja, antes ou depois dos dados coletados. Caso sejam definidas *a priori*, Bardin (2010) não exclui a possibilidade de novas categorias e/ou subcategorias serem criadas posteriormente ao agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto, após a coleta de dados. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias ou subcategorias de análise (Bardin, 2010).

Para esta pesquisa, inicialmente foram criadas três categorias de análise, a partir dos objetivos específicos, são elas: (i) Desafios para inclusão; (ii) Intolerância religiosa e (iii) Práticas para inclusão. Após a coleta de dados, espera-se emergir subcategorias de acordo com as categorias definidas *a priori*.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa destina-se à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Nesta fase, o tratamento dos resultados tem a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio dos instrumentos e realocados em suas categorias de análise (Fossá, 2013; Bardin, 2010).

Assim, durante a coleta de dados, a pesquisadora iniciou o processo de transcrição e tratamentos dos dados, quando foram surgindo a codificação e a criação das subcategorias. A partir da primeira leitura das entrevistas, fez-se a codificação elencando as palavras que mais se repetiam. Na segunda leitura, uma análise mais criteriosa permitiu a criação das subcategorias que foram retiradas das próprias falas dos entrevistados, contendo informações relevantes sobre o tema da pesquisa. No decorrer das análises, foi possível alocar e realocar os temas tratados nas entrevistas dentro dessas subcategorias.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Desafios e Estratégias

A fim de atingir os objetivos propostos nesta dissertação, esta categoria analisa os desafios enfrentados pelos professores e pelos gestores ao lidarem com a diversidade religiosa no ambiente escolar, levando-se em consideração a disciplina de Ensino Religioso, a relação entre alunos, a relação da escola com os familiares dos alunos e a relação entre os próprios servidores (professores e funcionários).

A manifestação da fé ou da crença relacionadas à religião dos professores, (da disciplina de Ensino Religioso ou não), gestores, alunos e seus familiares, foi citada em vários momentos durante as entrevistas. Enquanto para a maioria dos entrevistados esta manifestação é percebida como um dos principais desafios - pela dificuldade em lidar com a fé e a crença de uma determinada religião diferente da sua; o outro grupo de entrevistados, apesar de não citá-la explicitamente como desafio, percebe a manifestação da fé na religião como algo que deve ser evitado no ambiente de trabalho. A dificuldade em lidar com religiões diferentes está baseada na maneira como algumas pessoas manifestam sua fé e se mostram “bitolados” e “detentores da verdade”.

Outro desafio, neste caso por unanimidade, é a falta de preparação para lidar com toda diversidade religiosa sem treinamento e qualificação para todos os servidores, sobretudo, para os professores. Os professores são vistos como aqueles que atuam diretamente com os alunos e seus familiares, vivenciando frequentemente situações desafiadoras. Por exemplo, quando não há professores com especialização na área para lecionar a disciplina de ER, qualquer professor pode ser convocado.

Sendo assim, foram criadas as seguintes subcategorias temáticas: “detentores da verdade” *versus* “política, futebol e religião não se discute” para compreensão do desafio de lidar com a manifestação da fé; e a segunda subcategoria “A gente tem que capacitar os professores, porque eu não vejo isso acontecer”. Nelas os professores relatam os desafios enfrentados no cotidiano, tendo que conviver com colegas mais extremistas e inflexíveis na sua convicção religiosa, o que pode influenciar negativamente o comportamento tanto de alunos quanto de colegas, além da falta de capacitação para lidar com a intolerância no ambiente de trabalho.

4.1.1 Nas relações com os colegas de trabalho: os “Detentores da verdade” e a estratégia da “política, futebol e religião não se discute”

Lidar com a manifestação da fé e/ou da crença pautadas na religião tem sido um dos principais desafios percebido sobre a inclusão da diversidade religiosa no ambiente escolar. A manifestação ocorre na sala de aula, nos corredores, e na sala dos professores, locais onde acontecem as interações entre professores, alunos, diretores e demais servidores de diferentes religiões. Por meio de comportamentos e conversas, as pessoas manifestam sua religião, o que pode vir a causar um certo desconforto em algumas pessoas. A maioria dos entrevistados cita que as pessoas acabam manifestando a religião de forma incisiva: “tem profissional que acha que é o “detentor da verdade, levanta bandeira e é isso aí” (P9, Apoio à inclusão, Espírita).

P12 no seu relato, esclarece que na tentativa de impor uma única religião como verdade, as relações no trabalho são prejudicadas:

“quando você quer impor, você prejudica o ambiente do trabalho, porque aí as pessoas já vão começar a rotular, a evitar, a criar conflitos, porque onde que só você está certo, só uma religião está certa, você não consegue ter um diálogo” (P12, Apoio à Inclusão, Católica).

Para não lidarem com este desafio, alguns entrevistados preferem afirmar que “política, futebol e religião não se discute” (P7, professora, católica), e é nesta estratégia de evitar discussões que o Diretor D2 e o Professor P7 falam sobre a dificuldade que algumas pessoas têm:

[...] ele vai levar pro trabalho dele, algumas orientações, algumas atitudes, algumas coisas que vão interferir, porque às vezes a gente fala de religião, de crença, mas a gente sabe que tem várias religiões, aí as pessoas que são muito impositivas em algumas coisas, não aceitam (D7, Diretora, Católica).

Às vezes o profissional, ele evita conversar, evita ficar muito tempo ali no espaço onde está havendo algum tipo de debate, porque ele tem, às vezes, um posicionamento mais radical com relação a determinados pontos (P7, Professora, Católica).

A Diretora D7 quando diz “ele”, está se referindo aos professores que estão diariamente em sala de aula com os alunos e que acabam misturando “as coisas”, ou seja, as suas crenças como verdades absolutas ao transmitir o conhecimento. A fala da Professora P7 remete a todos os profissionais que trabalham nas escolas e, por vezes, as conversas que acontecem nos corredores e na sala dos professores propiciam algum “tipo de debate”.

Observa-se também nestes relatos a convergência da manifestação da fé ou da crença por parte de pessoas “mais impositivas” e “radicais”, que também pode ser observada na fala da professora P5 quando diz que “tem lugar, tem ocasiões que é simplesmente um comentário que vai trazer bem, tem outros que usa a religião para impor vontade, impor as necessidades da pessoa”.

Isto pode acontecer devido à dificuldade da imparcialidade, considerando que os princípios e as crenças pautadas na religião são fortemente presentes na vida dessas pessoas, influenciando a forma de pensar, interpretar e ensinar (Kronbauer, 2008; Eleotério, 2020; Ribeiro, 2022; Silva, 2022). Mas, na visão de Vieira (2018) e Castro e Andrade (2023), a imposição de uma visão religiosa deve ser abordada dentro das esferas familiares, instituições religiosas e comunidades de fé, e não na escola pública, a fim de se evitar o proselitismo religioso.

Esta percepção da crença como única verdade manifestada por profissionais com posicionamentos mais “radicais”, ao invés de desafiar as lentes do racionalismo (Villasenor, 2011), permanece na busca de uma única religião ser a verdadeira. Aqui, já é possível identificar indícios contrários à lógica do Cristianismo (religião Católica) ser a única verdadeira e as outras serem falsas ou inferiores, conforme observado na literatura sobre a história da religião no Brasil (Gomes, 2020). Isto porque nas relações interpessoais não é só o Catolicismo que é visto como a única verdade, mas todas as demais que são manifestadas de forma extremista por outras pessoas que têm uma religião diferente do outro, o que apresenta reflexões diferentes em relação à disciplina de ER que será abordada mais à frente.

Nas relações interpessoais, o que se observa é que os entrevistados, independentemente da religião de cada um, mencionam o desafio em lidar com pessoas “radicais”. O profissional pode ser evangélico, católico, espírita, umbandista ou de qualquer outra religião, só “não pode” ser “radical”. Em outras palavras, pessoas focadas exclusivamente em sua religião e suas regras, sem questioná-las ou considerá-las em um contexto mais amplo; pessoas inflexíveis em relação a outras crenças com dificuldade em aceitar ou entender perspectivas diferentes em um diálogo; pessoas que sustentam visões políticas ou sociais baseadas estritamente em suas crenças religiosas; pessoas que justificam sua conduta no

trabalho pela religião; e em casos mais graves, pessoas que se apoiam em comportamentos extremos, como a discriminação ou até a violência.

Outro ponto de convergência observado pela maioria dos entrevistados, e exemplificado pelos relatos acima da Diretora D7 e da Professora P7, são os momentos em que os assuntos sobre religião, crenças e fé estão presentes nas conversas entre os professores, diretores e demais servidores. Tais conversas, para alguns entrevistados, são citadas de formas distintas como discussões ou debates. Foi possível notar que para aqueles entrevistados que usaram o termo “discussão e/ou debate” foram os que perceberam as manifestações da fé e crença, pautadas na religião, como um dos principais desafios.

Ao associar o significado das palavras “discussão e debate” no contexto desta pesquisa e das falas dos entrevistados, pode-se inferir que a religião é detentora de “debates”, cujas partes são “detentoras da verdade” e não renunciam a elas; e de “discussões”, cujas partes apresentam seus pontos de vistas podendo ou não chegar a um consenso. Para alguns dos entrevistados, este consenso não acontece e, por isso, é melhor evitar a discussão, afinal “política, futebol e religião não se discute”.

O Professor P13 (Regente de aulas – Matemática, Católico) reforça o comportamento de evitar, dizendo, “quando tem algum tema que possa gerar polêmica (no caso a religião) eu prefiro que seja encerrada a discussão”. O que se percebe é que, na prática, alguns profissionais tendem a se afastar para não gerar atrito, ao invés de abrir para o diálogo sobre diversidade religiosa, como é defendido na literatura por Junqueira, Meneghetti e Waschowicz (2002). Afinal, evitar falar sobre religião na escola vai na contramão da inclusão da diversidade religiosa, considerando a importância da participação dos alunos, pais, professores e membros da comunidade na inclusão da diversidade religiosa nas escolas e comunidade local (Poubel & Junquilha, 2019).

As discussões sociais e educacionais a respeito das diversidades religiosas devem existir para que se tenha um ambiente de liberdade e respeito, onde as pessoas possam expressar suas crenças e convicções livremente, mas tal atitude não é percebida como uma prática nas escolas. Considerando que a falta de diálogo sobre o assunto se dá pelos *tabus* de que enquanto algumas pessoas não sabem conversar e sim impor sua religião como a verdade absoluta, outras pessoas reforçam novamente o pensamento de que “futebol, religião e política são assuntos que não devem ser discutidos”.

Assim, ao serem indagados acerca das discussões sobre inclusão da diversidade religiosa no ambiente escolar, a maioria alega não haver espaço, e que não possuem conhecimento suficiente acerca da temática para realizar a discussão. A Diretora D3 acrescenta

que, em decorrência dessas conversas, inicia-se uma separação por afinidades religiosas quando os professores, diretores e demais servidores se reúnem e o tema da religiosidade está em pauta. Afinal, lidar com o diferente é algo conflituoso e desafiador (Portela et al., 2021).

Pode-se, então, inferir que os desafios em lidar com as manifestações das diferentes religiões estão pautados na percepção de “detentores da verdade” e de “política, futebol e religião não se discute”. Como consequência, o diálogo existente sobre a temática acaba não sendo suficiente para trabalhar a inclusão da diversidade religiosa nas escolas, tendo pouco incentivo também por parte da gestão devido aos problemas que este diálogo pode trazer para a escola: “determinados assuntos, como da religião, eles são pouco praticados, as pessoas acabam não provocando esse assunto por não saber do lado de lá a reação” (D3, Diretora, Católica).

No entanto, os entrevistados percebem a ocorrência da discussão sobre religião no ambiente escolar e afirmam que ela acontece mais nas disciplinas de Ensino Religioso e História, mas ainda “longe de ser um diálogo neutro” (P5, Matemática, Católica). Assim, passa-se para próxima subcategoria.

4.1.2 Na disciplina de Ensino Religioso: “tentar ao máximo não influenciar, mesmo sabendo que vai influenciar”

A aula da disciplina de Ensino Religioso é percebida tanto pela professora da disciplina (P11) quanto pelos demais entrevistados como um dos espaços mais apropriado para o diálogo sobre religiões. Porém, percebeu-se que os desafios que giram em torno desta disciplina dificultam a inclusão da diversidade religiosa nas escolas.

De acordo com o PNE atual, as DCN para o Ensino Religioso devem ser implementadas em todas as escolas públicas do Brasil (Silveira & Junqueira, 2020), sendo ministrado de forma a respeitar a liberdade de crença e a laicidade do Estado, além de promover o respeito à diversidade religiosa e o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes (Batista & Siqueira, 2020). Porém, no que diz respeito à diversidade religiosa, por mais que sejam citadas melhorias no currículo da disciplina, alguns entrevistados dizem que, na prática, é diferente.

Explicam que ainda a condição do ER nas escolas públicas ainda é percebida como uma disciplina com abordagem metodológica de natureza catequética, corroborando Ruedell (2007). Os materiais didáticos, mesmo com algumas reformulações, ainda são compostos principalmente por histórias bíblicas como catequese escolar, contribuindo para o caráter

doutrinário e confessional do Ensino Religioso (Figueiredo, 2007; Carvalho, 2018; Santos, 2020).

Além disso, trouxeram assuntos relacionados às inseguranças dos professores que lecionam esta disciplina pela falta de capacitação para lidar com a diversidade religiosa e pela dificuldade de ser imparcial:

“eu sinto que a maioria dos professores que atuam na disciplina de ensino religioso, eles já estão de certa forma assim, associados a uma determinada religião, e acaba meio que determinando na fala deles o certo e o errado, sabe?” (D7, Vice-diretor, Católico).

Na tentativa de defender suas crenças e seus valores pessoais pautados na religião, o professor acaba distanciando o conteúdo do ER lecionado do objetivo da disciplina, que é promover o conhecimento e o respeito à diversidade religiosa (Ribeiro, 2022; Baptista, 2021). Mas, o professor de Ensino Religioso não deve apresentar uma religião como superior às demais, mesmo que ele tenha sua fé bem firmada na religião que segue (Paiva, 2019).

Para a professora P11, que na época da realização da entrevista estava lecionando a disciplina, “falar sobre religião é um grande desafio nos dias de hoje e requer cuidado”:

No Ensino Religioso a gente tem que promover essa discussão (sobre religião), instigar os meninos, ver o que eles pensam a respeito. Eu sinto um preconceito muito grande ainda, eu trabalho com muito cuidado, porque dá muita confusão, é um tema que eu acho que, diferente de todas as outras matérias, as coisas que a gente trabalha na sala é tão polêmica. Então, dá muita confusão, a gente tem que ir com muito cuidado nas coisas, mas precisa ser feito, é uma discussão que precisa ser feita (P11, Professora, Evangélica).

Muitos professores de Ensino Religioso ainda não sabem como agir em determinadas situações e, em muitos casos, as aulas são elaboradas com base em valores cristãos, desvinculadas dos novos paradigmas educacionais (Tessaloro, 2022), o que indica a dificuldade da imparcialidade em relação às crenças pessoais do professor que irá lecionar a disciplina de ER, uma vez que os princípios e as crenças influenciam a forma de pensar e interpretar o mundo (Kronbauer, 2008; Eleotério, 2020; Ribeiro, 2022; Silva, 2022).

A capacitação de professores para esta disciplina foi mencionada como necessária para a preparação dos professores em situações desafiadoras como prevenção de conflitos e intolerâncias religiosas e a promoção de ambiente de respeito e inclusivo, porém: “[...] eu não vejo isso acontecer, os professores têm vários tipos de capacitação, dentro desse assunto eu não vejo” (P3, Regente de Turma, Espírita). A Professora (P7, Português, Católica) complementa dizendo que também é responsabilidade do Estado, não só da gestão, orientar os professores por meio de capacitações “que englobe também essa questão da diversidade religiosa e da laicidade”.

Este achado corrobora diversos estudos que ressaltam a importância da capacitação para as questões religiosas, uma vez que a formação profissional exerce grande influência na forma de agir na sala de aula (Silva, 2018; Pereira & Júnior, 2020; Martins & Souza, 2022). A falta de preparação pode resultar em abordagens inadequadas ou inadequação na promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso para estudantes de diferentes religiões (Martins & Souza, 2022).

Vale ressaltar que a SEE/MG conta com a Escola de Formação em Direitos Humanos (EFDH) - um programa da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE), dedicado à implementação de um projeto sistêmico de educação em Direitos Humanos (EFDH) que oferece formação continuada (ALMG, 2023). Embora, a SEE tenha se organizado para oferecer formação para os profissionais, ainda existe uma lacuna que precisa ser preenchida, pois a maioria dos entrevistados alega não ter conhecimento de cursos que os capacitem a lidar com a diversidade religiosa no ambiente escolar.

Assim, os professores de Ensino Religioso precisam agir em um cenário desfavorável que inclui a falta de preparo e turmas superlotadas. Com o número excessivo de alunos na sala de aula, conseqüentemente há a possibilidade ainda maior de diversidades religiosas, e os professores lidam com indisciplina e, muitas vezes, violência. Para o professor P13 (Matemática, Católico), a dificuldade de agir nesses momentos se dá pela falta de conhecimento ou até mesmo pela forma como a escola ainda aborda a temática. Esta percepção pode ser exemplificada através do comportamento de outro professor entrevistado P12 (Apoio à Inclusão, Católica):

Eu vejo que o professor fica numa situação muito complicada, porque se você tem um aluno, uma sala com 35 alunos igual a nossa turma ali e diversas religiões, você não tem que falar tal religião está certa, isso está certo, você tem que entender sobre cada religião [...], mas nós mesmos não entendemos, eu pelo menos não, eu sei da minha religião, sei

de algumas outras religiões, mas se for para eu falar a respeito de uma religião algo mais aprofundado, eu realmente eu não sei. Eu teria que fazer um estudo, que avaliar, que fazer um acompanhamento, e não temos formação para isso.

Pode-se inferir que tal posicionamento pode ser uma prerrogativa para a manifestação da intolerância religiosa no ambiente escolar, pois a tentativa de impor a uma crença como a única verdadeira, contribui para a divisão e o desrespeito entre indivíduos e grupos (Baptista, 2015, Batista et al., 2017, Zeferino, 2019). Passando assim para próxima subcategoria, foi analisada a percepção dos entrevistados a respeito do papel do professor ao trabalhar a diversidade religiosa no ambiente escolar. Os professores relatam não só o seu papel, como também os desafios e angústias ao lidarem com as diversidades que surgem na convivência diária com alunos e familiares.

4.1.3 Na relação com os alunos e familiares

Os entrevistados P2, P6 e P7 entendem que é papel do professor trabalhar as diversas religiões, combater a intolerância e trabalhar o respeito. Relatam a resistência dos alunos ao trabalhar a cultura afro-brasileira e tradições indígenas como relata P2:

Eu acho que primeiramente, entender a diversidade religiosa, quando a gente fala de diversidade tem que dar o mesmo espaço para todas, não é privilegiar nenhuma, mesmo que a gente esteja em um país de forte tradição cristã, a gente deveria dar espaço para todas as religiões igualmente e também para o discurso não religioso, e o respeito dentro de sala de aula é muito importante. Eu vejo que, os meninos ainda têm muita resistência com alguns assuntos, quando eu vou tratar de cultura brasileira que eu vou falar de tradições indígenas ou tradições que vieram com os povos africanos, eu escuto muito comentário preconceituoso (P2, Geografia, Agnóstico).

Diante dos relatos, pode-se afirmar que a fala dos entrevistados demonstra uma correlação com a teoria estudada. Alguns autores, como Junqueira (2020) e Adão (2020), entendem que a escola deve abordar o ER de forma imparcial, envolvendo a comunidade local, a família e os alunos em projetos que promovam o esclarecimento acerca da diversidade religiosa, visando a desconstrução de visões equivocadas sobre as religiões existentes.

Além disso, alguns entrevistados, como P11 e P12, também relatam insegurança ao ministrar suas aulas, que culmina no medo de não serem compreendidos tanto pelos alunos quanto pelos responsáveis. A professora P11 assim descreve:

Eu acho que a gente tem que promover, do ensino religioso a gente tem que promover essa discussão, instigar os meninos, ver o que eles pensam a respeito. Eu sinto um preconceito muito grande ainda, eu trabalho com muito cuidado, porque dá muita confusão, é um tema que eu acho que, diferente de todas as outras matérias, as coisas que a gente trabalha na sala não é tão polêmica. Então, dá muita confusão, a gente tem que ir com muito cuidado nas coisas, mas precisa ser feito, é uma discussão que precisa ser feita (P11, Ensino Religioso, Católica).

Este relato corrobora Junqueira, Meneghetti e Waschowicz (2002) quando assinalam a necessidade da presença de um profissional com formação acadêmica, habilitado a abordar o fenômeno religioso como uma construção sociocultural e um promotor de valores éticos. O relato também corrobora Soares e Stigar (2016) ao enfatizar que os alunos devem ser incentivados a lutar pela inclusão de todos, a valorizar e respeitar as tradições e religiões, a agir com ética, a aplicar os conhecimentos adquiridos e a compreender o que significa ser um cidadão crítico.

O entrevistado P11 ressalta também sua dificuldade de lecionar sem ter nenhum material didático específico, o que dificulta seu trabalho gerando sobrecarga e fadiga, colocando em questão a forma como esta disciplina se apresenta no currículo.

Extremamente complexo porque a gente tem uma aula só, a única disciplina da escola que não tem livro didático, sabe... artes tem, inglês tem, todo mundo tem e eu vejo que a nossa não tem, ainda é uma coisa que me entristece muito, sabe, porque meio que... fica pensando assim... educação física tem material, artes tem material e a minha não, então isso me entristece bastante o fato de eu ter uma aula só e eu precisar me desdobrar para conseguir ficar com o cargo cheio, eu acabo ficando muito cansada. Então, além desse fato de eu estar com... Assim, o fato de eu ter muitas turmas é um negócio que me dá uma canseira gigante, se eu for passar a prova, esse ano eu estou com 31 na aula, se eu for passar a prova, 31 vezes 30, sabe, é um negócio que desgasta demais, assim, é uma coisa que a estrutura com o passar do tempo... ela precisava ser repensada como disciplina (P11, Ensino Religioso, Evangélica).

O relato da entrevistada chama a atenção em relação às ferramentas de trabalho oferecidas pelo poder público de forma a promover a equidade de tratamento, uma vez que todas as disciplinas possuem o material didático próprio. Para Baptista e Siqueira (2021) e de acordo com as Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso do Paraná (2000), os professores, ao planejar suas aulas, precisam ter cautela ao selecionar fontes de informação que possam estar comprometidas com os interesses de alguma tradição religiosa específica para não correr o risco de legitimar pressupostos de uma determinada confissão religiosa em detrimento de outra.

Segue-se, então para o próximo tópico: Intolerância religiosa, no qual são analisadas as percepções dos professores e gestores quanto ao conceito do termo e as manifestações da intolerância no cotidiano escolar entre alunos, pais ou responsáveis e funcionários das instituições públicas de educação.

4.2 Intolerância religiosa: “jogando pra debaixo do tapete”

As análises da percepção dos entrevistados sobre o que é intolerância trouxeram respostas muito próximas. Todos os professores e gestores deram a mesma definição e, apesar de usarem termos diversos, todos entendem que a intolerância é um desrespeito às manifestações religiosas existentes, o que pode ser resumido na fala do entrevistado P7.

Eu entendo que por intolerância religiosa você quer impor aquela religião no qual você faz parte, sem levar em consideração a demais, sem respeitar as demais, não aceitando aquelas práticas. Por exemplo, se você tem dentro da sua sala, dentro da sua escola, dentro da sala de aula, um aluno que seja do Candomblé, por exemplo, em que ele tem um ritual, muitas vezes, a ser cumprido, em que ele tem que usar determinada vestimenta, ou determinado adereço, uma guia, ou algum turbante, em que ele vai ser desrespeitado por causa disso, por intolerância você chegar e quebrar aquele santo, aquela santo, ou qualquer coisa que diga respeito à religião de outra pessoa. Você faça chacota que você constranja, que você maltrate a outra pessoa, ou que às vezes você até invisibilize, ou trate com desdém, com insignificância a religião do outro (P7, Português, Católica).

O relato de P7 traz evidências da intolerância vivenciada no cotidiano escolar, quando define a intolerância através de exemplos práticos. A professora quis se referir a um colega de

profissão ao dizer que é intolerância quando você trata com desdém a religião do outro. Embora a professora não tenha dito explicitamente, fica subentendido que a mesma já foi vítima de intolerância por causa da sua vestimenta típica dos povos africanos, corroborando a literatura existente que afirma haver registros da intolerância praticada contra diversos grupos religiosos, principalmente os afro-descendentes (Baptista, 2015; Baptista, 2015; Pereira et al., 2023).

Além disso, concatena também com autores como Frenette (2000), Ataíde & Guimarães (2017) e Pereira et al., (2023), ao assinalarem que a intolerância religiosa também é marcada pelo racismo, que se expressa na crença na superioridade da raça branca e da civilização judaico-cristã, levando à discriminação e à violência contra pessoas de outras raças, especialmente em relação às religiões de matriz africana. Assim, os relatos de atos de intolerância ocorridos no ambiente escolar, presentes na relação entre funcionários, alunos e seus familiares, foi exemplificado em diversos momentos durante as entrevistas, embora não tenham sido explicitamente mencionados. Enquanto para alguns dos entrevistados esta ocorrência é percebida entre os funcionários, pais ou responsáveis, para outros não há intolerância no ambiente escolar (D2, P4, P9, D4, D5 e P13).

A dificuldade de identificar a intolerância reside no fato de que os professores e gestores ainda sofrem influência da educação catequética que está enraizada na história da nossa cultura. Nos relatos, tanto P4 como D2, declaram que são muito cuidadosos com essa temática, para não eleger nenhuma religião em detrimento de outra. De acordo com D2 (Diretora, Católica), nunca presenciou intolerância nas escolas estaduais que já trabalhou nem como professora ou como diretora, o que contradiz a literatura. Autores como Martins, (2017) e Pereira et al. (2023) afirmam que a intolerância religiosa ainda é uma realidade no Brasil, refletindo-se na educação por meio do limitado direito à diversidade religiosa e do desrespeito pelas religiões não cristãs.

Já os entrevistados D4, D5, e P13, além de relatarem não perceber a intolerância no ambiente escolar, se apressam para terminar o assunto, indicando um desinteresse na tratativa do tema e nas consequências desta para a sociedade como um todo. Importante ressaltar que D4 e D5 são gestores e o papel deles é tão importante quanto o do professor na tratativa do tema dentro do ambiente escolar. Assim, na mesma instituição de D4, P6 e P10, os relatos mostram que a escola prefere não discutir e “jogar para debaixo do tapete”. No entanto, D4 (Diretor, Católico) afirma que o trabalho na instituição é voltado para a diversidade religiosa e que tem espaço para todo tipo de manifestação religiosa, e quando indagado se já presenciou algum caso de intolerância, responde prontamente que “precisamente, não!”.

A superficialidade na fala de D4, demonstra pouco interesse em responder a pesquisa e que é então confirmado no relato P10 ao afirmar que a escola não tem dado a devida atenção aos problemas vivenciados pela comunidade escolar no que tange à inclusão da diversidade religiosa e tem tratado a questão da intolerância com desleixo.

Normalmente a escola se posiciona de forma omissa quando se trata de alguns assuntos...quando se trata de religião, ela é completamente omissa, ela não se posiciona, ela não se, na maioria das vezes, as escolas não trazem essa reflexão, esse debate sobre a importância diversidade religiosa, sobre a importância de levar isso ao debate e refletir sobre isso. É uma questão que realmente é tratada com desleixo, poderia até dizer dessa forma (P10, Filosofia, Católico).

Assim, o relato de P10 também evidencia que a fala de D4 é contraditório e caminha na contramão do que é defendido na literatura estudada . Libâneo (2007) e Paro (2008) assinalam que a influência do gestor da instituição pode moldar os pensamentos e relações sociais e definir os parâmetros das interações entre indivíduos. Assim, a “gestão educacional” precisa ter uma visão mais ampla e estratégica, focar em práticas educacionais inovadoras, no planejamento, na liderança e na mobilização de recursos para alcançar objetivos educacionais. Ainda sobre a percepção dos professores sobre a intolerância no ambiente escolar, segue-se com a análise dos relatos de professores e gestores sobre a forma com que lidam com a questão.

Os entrevistados P1, P2, P3, D1, P7, P8, D3 e P11 relataram a presença da intolerância nos alunos, portanto, um número significativo considera que os alunos são intolerantes entre eles e a escola sempre se posiciona da mesma forma em todos os casos relatados. Os alunos são chamados para uma conversa que acontece entre pais, alunos, professor e a direção da escola, sem, no entanto, ser proposto um trabalho mais específico, direcionado àquele tema. Tanto D1, como P8 e P11 alegam a influência da imaturidade e da falta de conhecimento para a ocorrência dos atos de intolerância praticadas pelas crianças e adolescentes, como descreve D1:

Então assim...a intolerância da parte deles é assim um comentário mais maldoso...é falando de algum traje típico néee...de uma religião. “Ahhh!!! a menina nunca usa calça, faz educação física até de saia”. Então tipo assim. São comentários mais maliciosos. Mas, por serem imaturos, né. Entre adultos não, mais entre alunos. A posição é a gente quando presenciou ou presencia, ou o aluno nos procura para relatar (D1, Vice- diretora, Evangélica).

A entrevistada afirma que, diante do ato de intolerância, os alunos devem procurar a direção para relatar o ocorrido, porém não relata nenhuma prática efetiva de combate à intolerância no ambiente escolar. Apesar deste relato corroborar Brasil (1997) ao frisar que o professor de ER deve ter um perfil de uma pessoa disponível para conversa, não concatena com os PCNs quanto ao papel do professor orientar, avaliar e desenvolver propostas que envolvam interpretar e reconstruir o conhecimento.

Os relatos de P7, P8 e P11 também apontam a intolerância praticada pelos alunos, na maioria das vezes surge como uma brincadeira, uma “zoação”, algo inerente aos alunos, uma vez que são crianças e adolescentes. A professora P11, ao destacar que eles brincam muito com coisas sérias, quer dizer que muitas vezes, essas brincadeiras são vistas de forma natural por alguns professores ou funcionários e acabam se enraizando no contexto cultural.

Em sala de aula eu vejo uma prática muito comum dos meninos. Os meninos são muito preconceituosos, principalmente com a religião de matriz africana, por consequência do nosso histórico mesmo e deles não terem muito contato. Então, eu acredito que os meninos são muito preconceituosos, eles brincam entre eles de coisas sérias, sabe? E essa hegemonia cristã, ela dá os seus reflexos também em outros ambientes de trabalho, em outras coisas. E aí as pessoas acabam expressando alguns preconceitos (P11, Ensino Religioso, Evangélica).

O relato de P11 vai ao encontro do que foi estudado na teoria no que tange à brincadeira com coisa séria, pois a intolerância afeta a integridade física, moral, mental e espiritual das pessoas violando as liberdades e os direitos fundamentais, além de contribuir para a negativa da diversidade com violência, de forma a reduzir tudo que lhe é diferente, Oliveira (2017), causando divisão e o desrespeito entre indivíduos e grupos (Zeferino, 2019). Igualmente, o relato reforça os resultados da pesquisa de Ataíde & Guimarães (2017), ao frisar que as religiões de origem afro-brasileira são as que mais registram denúncias de atos discriminatórios e preconceituosos.

Apesar de entender que o preconceito praticado pelos discentes é fruto de brincadeiras, os entrevistados esclarecem que este fato não os isenta da obrigação de trabalhar a temática de forma a combater o preconceito. O entrevistado P11, em outros momentos da entrevista, deixa claro que, apesar de não ter material específico, ela faz uma busca constante para trabalhar de forma inclusiva sem privilegiar nenhuma religião, o que reforça a literatura existente sobre o

assunto. O papel do professor de ER, segundo alguns autores como Brasil (1997), Candau & Koff (2006), e Pereira & Júnior (2020) é buscar o conhecimento das diferentes religiões com entendimento da convicção religiosa, a compreensão e clareza referente à religião e a empatia à diversidade. Há também concordância com Kadlubitski & Junqueira (2010) pois, evitando as abordagens inadequadas ou inadequação pode-se contribuir com a promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso para estudantes de diferentes religiões.

Ainda sobre os relatos de intolerância nas escolas, o entrevistado P7 relata os vários casos de intolerância praticados entre os alunos de algumas religiões como as de matriz africana, Testemunhas de Jeová e evangélicos:

A gente já teve questão com alunos que eram evangélicos, né? Como evangélicos, a gente tinha aluna que usava saião, usava aquelas saias compridas, de religiões mais rígidas, com cabelo muito grande. Entre os meninos ficavam colocando apelidos, zoando, etc. Quando a gente... o professor vai falar de religião de matriz africana...tem também a aluna que tinha que usar uma roupa mais clara, branca, determinados dias ela tinha que raspar a sua cabeça e tal, e aí também era motivo de zoação para os alunos. Alunos com dificuldades, por exemplo, em relação à questão de Testemunhos de Jeová, que não trabalham com a temática, por exemplo, de Natal, e aniversário, que às vezes tinham as suas questões da escola, elas tiveram as suas questões também. Os atos intolerantes vão desde apelidos, comentários sobre trajes, tipo de cortes de cabelo e sobre a não participação em datas comemorativas como Páscoa, Natal e outras (P7, Português, Católica).

Neste trecho fica evidente o que Zeferino (2019) afirma sobre o *bullying*, mas nesta presente pesquisa, pode-se constatar que o *bullying* não se restringe às religiões africanas, como exposto em grande parte na literatura. A intolerância está ligada a tudo que é diferente daquilo que o outro acredita, seja ele evangélico, Testemunho de Jeová, budista, espírita etc.

Além disso, a entrevistada P7 complementa discorrendo sobre a falta de preparo da escola e dos profissionais, em geral, para lidar com a situação:

E eu vejo que muitas vezes os profissionais não sabem como lidar. Eu acho que isso está confuso. Muitas vezes eles vão... e aquele aluno que comete a atitude que eu contei, aí a pessoa vai para cima, pede para sair da sala, manda para a direção, às vezes chama o pai e faz a intervenção nesse sentido, mas não há também uma intervenção no sentido

de chamar, conversar, fazer algum projeto que trabalhe com a questão da diversidade realmente dentro da escola, de levar para a escola membros dessas religiões, essas principais que nós temos aí, levar lá, que leve... um pastor de determinada igreja, que leva um padre, um preto, que leva uma mãe de santo, um pai de santo, alguém que seja... alguma coisa assim. Se algumas religiões aí, que sejam as principais para fazer um debate dentro da escola. Então, a gente não vê muitas vezes essa atividade, às vezes a gente tem uma omissão pelo fato de pensar que pode vir a ser um problema se fizer isso, ou alguma coisa assim. Só que diz que eu falo algumas vezes, chamam a atenção, corrigem, mas não buscam também trazer conhecimento para esse aluno, para os demais, para que não volte a acontecer, porque não é só você ir ali e colocar para fora, você precisa trabalhar nesse aluno com o conteúdo, para que ele possa aprender a partir daí respeitar, entender o que é (P7, Português, Católica).

A fala da professora traz um panorama da ocorrência da intolerância religiosa dentro das escolas e da falta de preparo dos professores, gestores e demais funcionários para lidar com essa temática que vai da brincadeira inocente entre as crianças e adolescentes, passando pelas comemorações religiosas do calendário cristão, a omissão do diretor para não gerar mais transtornos para a escola até a falta de um projeto sistêmico que dê uma tratativa devida ao tema. Além disso, o relato reafirma o disposto na literatura pois, o resultado da pesquisa de Gomes (2020) aponta que estudantes têm cometido atos de intolerância religiosa contra outros estudantes adeptos religiões diversas dentro das escolas.

De acordo com Eleotério (2020), os atos são praticados também contra professores e iniciativas de abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira. Dando sequência, a percepção dos profissionais sobre ocorrência da intolerância declarada e velada entre os próprios professores, e também entre os alunos e pais é analisada na sessão a seguir.

Muitos professores podem ter dificuldade em lidar com a intolerância tanto por falta de conhecimento como também pelo fato do Brasil ser um país majoritariamente cristão e por muito tempo silenciou as diferentes religiões e culturas que aqui conviveram e ainda convivem, o que contribui para o surgimento de preconceitos e atitudes discriminatórias. Os profissionais que percebem a intolerância no meio dos professores, P5, P6, P10 e D6 e D7. P5, destacam a discriminação de alunos por parte dos próprios colegas. O entrevistado P5 descreve o caso de uma aluna do Candomblé que cumpria o rito de raspar a cabeça e usar um turbante em determinados períodos e que sofreu discriminação por parte dos alunos como também dos professores.

Eu tinha uma aluna que era da religião Candomblé e que ela estava num período onde eles falam... fazendo a cabeça. E nesse período, ela rapou a cabeça por causa da religião e tinha que usar, ela usava os turbantes, usava algumas coisas assim, porque a cabeça dela estava raspada. Ela tinha que manter a cabeça rapada durante um determinado período. Eu cheguei a presenciar professores discriminando as meninas, falando que ela era louca, que ela tinha pacto com demônio”. E isso assim, ouvi falar na sala dos professores, eu acho que eu até ganhei uma inimiga nessa época porque eu briguei, eu xinguei que eles não tinham direito de fazer isso. Alunos... e eles excluíram essa adolescente. Excluíram. Não podia entrar porque ela era do demônio, ela tinha uma fé do demônio. E assim, os professores, eu, no meu caso, como eu já falei, eu sou muito eclética, pra mim isso era normal, isso é uma fé, um procedimento, mas muitos ali não aceitavam e de certa forma discriminavam esse aluno sim, discriminavam e de certa forma incentivavam esse afastamento dos alunos (P5, Matemática, Católica).

A escola como ambiente propício para a diversidade tem um papel fundamental na promoção da diversidade e do respeito às diferenças e ao combater a intolerância religiosa, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O relato está em consonância com os estudos realizados por autores como Eleutério (2020), ao ressaltar que a escola tem sido um espaço de intolerância religiosa, que se manifesta de diversas formas como ofensas baseadas em preconceito religioso, desrespeito aos objetos de culto, tentativas de converter pessoas à religião cristã e rejeição à cultura afro-brasileira.

Conforme estudos de Borges & Baptista (2020), o legado da subalternização continua a afetar os adeptos das culturas africana e indígena, que obrigatoriamente coexistem com o paradigma religioso cristão tido como superior, o que marginaliza as religiões afro-religiosas e indígenas. A declaração da entrevistada P5 corrobora Brito (2022), pois alunos que professam religiões afro-brasileiras podem ser vítimas de *bullying* ou intimidação por parte de colegas ou até mesmo de professores e demais funcionários das escolas.

O entrevistado D7 também relata a intolerância por parte de professores e alunos contra outro aluno mulçumano, apontando comentários desrespeitosos desferidos sobre a sua condição religiosa de não cumprimentar e não poder tocar em pessoas do sexo feminino.

Eu já presenciei lá na escola também intolerância religiosa com os muçulmanos, por exemplo, eu tinha um grupo de PBID na escola, quando eu atuava ainda na geografia, e

aí o meu grupo de estudantes do PBID pediram para levar um estudante muçulmano da UFMG para conversar com os alunos, né, sobre uma outra cultura e tudo mais, eu fiquei incomodado, assim, tanto com os professores como com os alunos, que a forma e os comentários, sabe, foram bastante desrespeitosos, assim, em relação à postura, religião, que ele já chegou falando que não podia, que o professor foi cumprimentar e ele falou que não encostava em mulher e tal, então assim foi um pouco constrangedor esse momento (D7, Vice-diretor, Católico).

O relato acima mostra que as atitudes intolerantes dos professores reforçam ainda mais os estereótipos negativos sobre determinadas religiões. O entrevistado D7 quer dizer que pelo fato de os professores desferirem palavras de cunho preconceituoso contra o aluno muçulmano, acabou por incentivar os alunos a fazerem o mesmo, afinal, os alunos se espelham nos mestres. A fala acima encontra-se de acordo com a teoria levantada na pesquisa de Zeferino (2019), ao entender que é difícil para os professores trabalhar com matrizes religiosas diferentes da matriz cristã, uma vez que o Cristianismo predomina no Brasil.

Assim, ao lidarem com religiões como o Budismo, Islamismo ou com religiões afro-brasileiras, se deparam com cenários muito diferentes do Cristianismo católico ou protestante Broto & Stephanini (2020), o que pode levar a uma abordagem inadequada do tema e contribuir para reforçar preconceitos e intolerância (Martins & Souza, 2022).

Outro aspecto que também foi evidenciado na manifestação da intolerância é que ela por vezes acontece de forma velada, vai acontecendo forma sutil e passa despercebida entre as pessoas por estar enraizada na cultura e vem se perpetuando entre as gerações. O entrevistado D6, em sua percepção da intolerância no ambiente escolar, discorre no primeiro momento que não a percebe. No entanto, numa pequena pausa, faz menção a um fato ocorrido na adolescência, na busca de uma melhor forma de dizer que isso pode ocorrer entre amigos, sem nenhuma intenção de ofender o próximo.

Num ambiente de trabalho não. É, nas escolas assim, no geral, né, nas salas de aula entre professores. É... assim... eu volto lá na minha formação. Eu, quando adolescente, fui crismado, batizado, então na minha turminha de crisma, eu tinha três colegas de sala, então conseqüentemente a gente tinha um contato duplo na escola e na catequese. Então, isso faz com que a gente se aproxime duplamente. E, conseqüentemente, essas situações de religião podem acontecer (D6, Diretor, católico).

Ao fazer a menção a uma turma de amigos da adolescência que compartilhava a amizade em dois ambientes diferentes, D6 quer dizer que entre amigos pode acontecer comentários preconceituosos, mas sem querer ofender o outro. São esses comentários, muitas vezes rotulados de “inocentes” que contribuem para a perpetuação do preconceito e das atitudes discriminatórias. A seguir, será abordada a percepção dos profissionais sobre a manifestação da intolerância por parte dos pais *versus* professores.

Os relatos da intolerância praticada pelos pais se baseiam no fato deles não aceitarem a participação dos filhos em comemorações do calendário cristão, como festa junina, e do momento de oração na abertura das aulas. Sabe-se que a intolerância é também praticada pelos professores em relação aos pais, numa via de mão dupla. Assim, a intolerância se encontra presente em um ciclo sem fim, pois cada um defende seu ponto vista como sua verdade e no meio ficam os alunos sem saber qual lado tomar.

O que mais acontece realmente é isso. Fazer uma oração e as mães reclamarem, ou o responsável. Quando é festa junina é no fundamental, aí eles falam que é uma festa de santo, São João, os lá de santos, as mães não deixam as crianças participarem e aí querendo ou não, isso cria um conflito dentro da sala de aula, porque muitos professores não aceitam. Falam...mas a mãe está sendo ignorante, a criança só quer vir participar, brincar, a criança muitas vezes não entende. Esses conflitos eu presenciei várias vezes de forma mais leve, de alguma forma mais... já mais assim... ríspida, mas tudo deu para resolver no final das contas (P12, Apoio à inclusão, Católica).

Diante do discurso da entrevistada, entende-se que há uma convergência com o que a literatura apresenta. Alguns autores, como Betto (2007); Passos (2007), Zeferino, 2019 e Silva, 2022) concordam que o convívio de culturas distintas gera tensões no ensino e na aprendizagem. No entanto, ao relatar o conflito entre os pais e /ou responsáveis, a entrevistada P12 quer dizer que diante disso os mais prejudicados são os alunos, pois a imposição de uma única visão de mundo pode dificultar seu desenvolvimento e sua identidade, podem se sentir pressionados a adotar crenças que não são suas. Os alunos que não celebram as mesmas datas religiosas podem se sentir excluídos e discriminados, o que pode afetar sua autoestima e bem- estar emocional.

Assim, o relato deixa entender que há na escola uma divergência de postura em relação à tolerância religiosa no Brasil, colocando em questão a laicidade e o direito à liberdade de crença estabelecidos em lei no Brasil e defendido por autores como Silva (2015), Siqueira

(2017), Baptista & Siqueira (2020), Jesus & Maia (2021). Para eles, a proteção inclui a salvaguarda da liberdade de crença de todas as pessoas, inclusive daquelas que não professam fé em divindades ou que adotam convicções filosóficas ou ideológicas, como o agnosticismo e o ateísmo (Borges & Baptista, 2020).

Conforme os autores Jesus & Maia (2021), Baptista & Siqueira (2020), Andrade & Castro(2023), não se trata de impor uma hegemonia ideológica ou um tipo de ecumenismo. Mas, ao contrário, trata-se de garantir que as atividades escolares em ambiente público não valorizem determinada religião em detrimento das demais para não gerar dificuldades na abertura para o diálogo, compreensão e aceitação das diferentes religiões do indivíduo (Junqueira, 2020).

E, por fim, o discurso da entrevistada P12 corresponde aos achados de Martins & Souza (2022), Andrade & Castro(2023), ao afirmarem que as escolas, muitas vezes, não conseguem promover de maneira equitativa a riqueza da pluralidade cultural e religiosa existente, bem como a formação de cidadãos com capacidade para conviver com pessoas de valores, costumes, crenças e fé diferentes. Para Pereira & Júnior (2020), a escola, como parte da sociedade brasileira, tem sido um espaço de reprodução das ideologias discriminatórias e racistas, o que não permite que outras formas de religiosidade, de saberes e de ser sejam representadas em seus ambientes físicos e simbólicos.

4.3 Estratégias práticas para inclusão

Esta última sessão analisa as práticas utilizadas pelos professores e gestores ao lidar com a diversidade religiosa no ambiente escolar, levando em consideração a disciplina de Ensino Religioso, a relação entre alunos, a relação da escola com os familiares dos alunos e a relação entre os próprios servidores (professores e funcionários).

4.3.1 Diálogo e conhecimento

Ao serem indagados sobre qual (quais) estratégia(s) utilizam para lidar com a intolerância no ambiente escolar, os entrevistados elencaram práticas diversas que foram alocadas em três subgrupos: “Diálogo, respeito e conhecimento”, “Negar a própria crença” e “Desestimular ao máximo que a discussão aconteça”.

No subtema “Diálogo, respeito e conhecimento” foram elencados os participantes P1, P5, P7, P9, P10, D3, D4, D5, P11 e D7. P3, D1, D2, P6, D6 e P12. Todos os entrevistados afirmam que o principal aliado no combate à intolerância religiosa é realizar o debate sobre o respeito e esclarecer a respeito das diversidades dentro do ambiente escolar.

O entrevistado P1 esclarece que antes de iniciar o trabalho sempre prepara os alunos de forma que entendam que não tem a intenção de impor nenhuma crença e nem tão pouco julgar a crença que eles têm, acrescentando que a aula de ER é para dialogar sobre as religiões de forma conceitual expondo a liberdade de crença e o respeito ao próximo, independentemente daquilo que cada um acredita. Relata que, desta forma, já desarma os alunos sobre qualquer embate que possa existir.

Eu sempre tento preparar os alunos para aquele momento. Eu tento falar... a gente vai entrar numa questão aqui que é uma questão conceitual, a gente não vai entrar no que você acredita, no que você pratica, até porque eu acredito que aqui o espaço é um espaço para estar falando da religião, um espaço com espaço lá... que é lógico que a gente faz também a defesa do respeito ao próximo, eu falo bastante dessa questão da liberdade, da gente saber lidar com isso, então toda vez que eu vou trabalhar com um conteúdo que eu sei que pode gerar uma polêmica, eu já faço um planejamento para fazer uma introdução já tentando ali desarmar qualquer embate mais duro que possa existir (P1, História, católico)

O entrevistado P1 descreve sua abertura para o diálogo sempre de forma conceitual, de modo a não entrar naquilo que é subjetivo, que é pessoal de cada aluno, evitando sempre as situações polêmicas. O professor, ao citar que tenta desarmar os alunos, quer dizer que os conflitos são muitos e que precisa de um bom planejamento.

O relato vai ao encontro daquilo apresentado na literatura. Autores como Tessalore (2022) e Baptista (2021) discorrem que o professor é o responsável por planejar e organizar as atividades de ensino, estabelecer objetivos claros de aprendizagem, selecionar recursos e materiais adequados, criar um cronograma para o desenvolvimento das aulas, além de garantir a ordem e a disciplina, promovendo a participação ativa dos alunos e resolvendo conflitos como, por exemplo, os conflitos decorrentes da intolerância religiosa.

A entrevistado P7 descreve que sua prática diante de casos de intolerância é parar o que está fazendo, dialogar e sugerir temas de pesquisa aos discentes. A entrevistada relata que a partir de um conflito, realiza uma busca de conhecimento e material para trabalhar com os

alunos, além de utilizar a música como estratégia para conseguir atenção dos mesmos. Relata também que sempre para o que está fazendo para dar atenção e dialogar, mesmo sabendo do prazo para cumprir os objetivos da sua disciplina.

A partir do conflito dessa ordem, a gente tenta buscar materiais para tentar passar para toda a turma o que é que ocasionou aquele tipo de conflito, o que é que vai ser aquela religião, como essa coisa funciona, o que é que tem que ser feito. Aí eu sempre gosto de trabalhar com música, levar algo que chame mais a atenção dos meus alunos, para tentar solucionar. Não é algo fácil, não é algo que você vai conseguir com uma aula. A gente fica muito preso dentro daquilo que você precisa cumprir, da grade curricular, daquilo que está dentro do planejamento. E isso é algo que foge, né? Mas é algo que é importante. Então eu tento lidar, tentando parar um pouco ali e fazer o debate em cima dessa questão. Se aparecer um conflito, é um conflito de ordem religiosa, né? Está dentro de que conselho, da situação, vamos parar, vamos discutir, você sabe o que é? Vamos conversar um pouco sobre, né? Vamos dividir, cada grupo vai trazer um pouco sobre a religião. Então, eu sou muito dentro desse tipo de dinâmica, tá? (P7, Português, Católica).

Para a entrevistada P7, sua prática é parar o que está em curso e focar na resolução do conflito, mesmo que tenha que mudar todo o seu planejamento e assim sugere temas de pesquisa e discussão sobre os achados. A professora quer dizer que sempre faz a opção pelo diálogo. O relato corrobora o entendimento de Haynes (2016), Chatterjee (2018), e Baptista (2021), ao afirmarem que a responsabilidade de trabalhar a inclusão da diversidade religiosa no ambiente escolar, não é só do professor de ER, mas também dos demais professores, familiares, comunidade e dos profissionais que atuam nas escolas em diversos cargos e funções.

Nesse aspecto, a entrevistada P11, professora da disciplina de ER revela que a sua prática está baseada na diversidade religiosa, a partir dela é que vão surgir as discussões que receberão a sua tratativa na busca pelo diálogo e entendimento do outro. Diz que também utiliza a estratégia de comparar as religiões entre elas, mostrando que, apesar de receberem nomes diferentes, têm sempre algo em comum. Além disso, entrevistada também relata, em outro momento da entrevista, que utiliza da estratégia de negar sua crença para que assim possa trabalhar com os alunos de forma cética, pois ao negar sua crença ela passa a ter mais credibilidade junto aos discentes.

Toda a minha metodologia é voltada para a diversidade. E a forma com que eu encontro de voltar para a diversidade é comparando as religiões, né? Olha, está vendo esse símbolo da sua religião? Tem um outro que faz igualzinho. Está vendo a história da sua religião? Não é só a sua religião que tem. Então assim, o estudo da religião comparada, acredito que vai promover, sabe? A diversidade fala assim, a minha tem, mas a do outro tem também, a do outro acontece isso também. Através desses diálogos, desses estudos da diversidade é possível que a gente tente ter esse ambiente que promove esse diálogo, essas conversas (P11, Ensino Religioso, Evangélica).

O relato de P11 traz a prática a partir da diversidade religiosa, a professora quer dizer que mostrando que somos seres diversos e temos religiões diversas, podemos conviver juntos, respeitando sempre a escolha do próximo. Assim, sua declaração está em consonância com a literatura estudada. Alguns autores como Machado (2014) e Aquino (2018) discorrem sobre a necessidade de explorar a diversidade das tradições religiosas presentes na cultura brasileira, bem como compreender de forma mais profunda os componentes que a constitui, baseados nas matrizes religiosas, assim como nas manifestações coletivas e suas implicações sociais. Ainda sobre as práticas dos professores e gestores, passa-se no próximo bloco para a análise dos profissionais que negam a própria crença a fim de evitar que sejam interpretados erroneamente.

4.3.2 Negar a própria crença

No subtema “Negar a própria crença” foram elencados os entrevistados P2 e P11 que acreditam ser uma estratégia eficaz para se trabalhar as diversas religiões, sem correr o risco de serem mal-interpretados tanto pelos alunos quanto pelos pais.

Uma coisa que eu gosto muito de fazer com as turmas é falar que eu não tenho religião, isso nos primeiros dias de aula eu já dou alguns toques para eles que eu não tenho religião, apesar de conhecê-las bastante, que isso gera um choque, que eles muitas vezes estão criados e muito bitolados ali numa coisa só, só num tipo de pensamento, e aquilo aí acaba virando a verdade para a pessoa, então eu acho que quando eles veem um professor falar que não tem religião dá um tipo de balançada, eu acho que a partir disso eu consigo trazer discussões um pouco mais abrangentes, sair da religião predominante da sala de aula.(P2, Geografia, Agnóstico).

O que o entrevistado P2 quer dizer no seu depoimento é que sua prática de negar a própria crença pode deixar os alunos em um estado de curiosidade, favorecendo o aprendizado das diversidades religiosas sem o “preconceito” de que está defendendo uma determinada religião.

Os relatos confirmam o estudo de Raimer (2013) sobre a recusa do institucional religioso que se fundamenta na negação de "verdades prontas", dogmas e exclusões. Nesta posição, o indivíduo se aprofunda naquilo que lhe traz significado, e essa postura, embora individualizada, é marcada por uma busca ativa e constante por respostas e experiências que nutram a própria espiritualidade. Coadunam também com Baptista (2021 e Ribeiro (2022) quando discorrem que o professor, na tentativa de defender suas crenças e seus valores pessoais pautados na religião, acaba distanciando o conteúdo. Isso vai ao encontro também da visão de Nizer (2016), pelo fato do Brasil ser um país com grande diversidade religiosa, é natural que existam em uma sala de aula pessoas com diferentes visões de mundo, e por isso é importante que o professor de ER não apresente uma religião como superior às demais, mesmo que ele tenha sua fé bem firmada na religião que segue.

Os entrevistados P11 e P2 entendem que o professor deve se despir de suas crenças ao trabalhar com a diversidade religiosa. Assim, percebe-se como a formação profissional exerce grande influência na forma de lidar com questões religiosas na sala de aula. O próximo bloco traz as análises da prática “desestimular ao máximo que a discussão aconteça”.

4.2.3 “Desestimular ao máximo que a discussão aconteça”

Por último, os entrevistados P8 e P13 fazem a opção de não discutir sobre o assunto como estratégia para controlar a disciplina, uma vez que os alunos se mostram extremamente agitados quando se trata do tema em questão. Coincidentemente, ambos os entrevistados são professores de Matemática e relatam não possuir conhecimento sobre o tema.

Quando acontece alguma situação, hoje o mais comum é o *bullying*, o racismo também, mas tenho observado mais o *bullying* que o racismo. Chamar atenção de que é proibido, e tentar desviar o foco, se for um caso mais grave, chamar a Direção na hora, mas é desestimular o máximo que a discussão permaneça (P13, Matemática, Católico).

O entrevistado P13 afirma haver *bullying* e racismo nas escolas, mas ao dizer que chama atenção de que é proibido, quer dizer que não há espaço para diálogo na sua disciplina e que os

alunos devem se ater apenas ao conteúdo que está sendo ministrado, caminhando na contramão do que literatura esclarece.

Este relato discorda da teoria estudada no ponto em que o entrevistado relata que, diante do conflito de ordem religiosa ele chama a atenção dos alunos, pois o assunto é proibido e deve ser encerrado. De acordo com (Magnani, 2011 e Oliveira, 2010), ao reconhecer a importância da religiosidade como um fenômeno humano fundamental, pode-se abrir caminho para um diálogo mais profundo e enriquecedor entre diferentes formas de conhecimento e expressão da fé. Além disso, (Oliveira, 2015; Eleotério, 2020) discorrem que a promoção da diversidade religiosa no ambiente escolar, com uma abordagem inclusiva, pode garantir a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os diversos grupos religiosos e culturais, além de ser também uma responsabilidade de todos, especialmente dos professores independentemente da disciplina que leciona. Outros autores, como Baptista & Siqueira (2020, Andrade & Castro (2023) também defendem que as escolas públicas devam garantir que as atividades escolares aconteçam de forma a priorizar a abertura para o diálogo, compreensão e aceitação das diferentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar qual é a percepção dos professores e gestores de escolas estaduais no estado de Minas Gerais, quanto à diversidade religiosa no ambiente escolar. Assim, seguem-se as considerações apoiadas nos resultados obtidos.

Tendo em vista os resultados encontrados na presente pesquisa, pode-se afirmar que os professores e os gestores enfrentam vários desafios ao lidarem com a diversidade religiosa no ambiente escolar. Igualmente, percebe-se que tais desafios apresentam relação direta com a disciplina de Ensino Religioso, com os alunos e seus familiares, a relação entre os próprios servidores (professores e funcionários), além de estar intrinsecamente ligada à manifestação da fé ou da crença dos professores, (da disciplina de ensino religioso ou não) e dos gestores escolares.

Os desafios contam com a falta de preparo dos professores até a manifestação de comportamentos radicais entre os próprios funcionários. Observou-se que a imposição de crenças e a ausência de diálogo afetam negativamente o ambiente escolar, tornando o tema da inclusão religiosa ainda mais difícil de ser trabalhado. A ocorrência de pouco diálogo sobre a temática dificulta ainda mais a inclusão da diversidade religiosa no ambiente escolar, além do inexpressivo incentivo da gestão que bloqueia qualquer tentativa de abertura para uma inclusão nas instituições. A maioria dos profissionais alega não haver espaço e não possuir conhecimento suficiente acerca da temática para realizar a discussão.

Percebe-se que, até mesmo nos momentos em que conversas espontâneas sobre o assunto acontecem, tem-se um início de uma separação por afinidades religiosas, e entende-se que realmente lidar com o diferente é algo conflituoso e desafiador. Tal fato evidencia a necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica, pois percebe-se que a maioria dos entrevistados possui dificuldades em lidar com a fé e a crença de determinada religião diferente da sua, por ainda pensarem que a sua verdade é única e absoluta.

A pesquisa aponta para necessidade de uma abertura para o diálogo inter-religioso dentro da escola como uma das principais estratégias para a promoção do respeito e da convivência pacífica. A criação de espaços seguros onde diferentes crenças possam ser discutidas de forma aberta, sem imposições ou proselitismo, poderá contribuir de forma significativa para a inclusão da diversidade religiosa transformando a escola em um espaço de respeito e igualdade para todos os alunos, independentemente de suas crenças.

No entanto, os resultados mostram que as escolas estão longe de ser um lugar de inclusão pois, o que se constata é que preconceitos e estereótipos relativos a diferentes

denominações religiosas persistem no ambiente escolar. E, embora os professores tenham discernimento do significado do termo “intolerância”, muitos têm dificuldades em reconhecê-la na prática. A maioria dos atos de intolerância cometidos pelas crianças e adolescentes são vistos pelos profissionais como uma “brincadeira de mal gosto” e são subestimadas. Acredita-se que tal fato ainda ocorre devido à influência de uma educação catequética enraizada na história da nossa cultura, indicando a necessidade de um trabalho voltado para a desconstrução desses preconceitos.

A dificuldade em lidar com a intolerância se reflete nas práticas dos professores que não conseguem dar a tratativa correta, seja por falta de conhecimento, por medo de serem mal interpretados, ou por não conseguirem tratar a religião como um campo a ser estudado. Assim, preferem ficar na superficialidade, evitando grandes transtornos e valendo-se da premissa que é melhor encerrar a discussão. Reflete-se também na omissão do diretor, que ao invés de trabalhar estrategicamente com foco nas práticas educacionais inovadoras e no planejamento, não apresenta tratativa alguma de combate à intolerância. Entende-se que o enfrentamento dos desafios apresentados ao longo deste estudo requer um esforço coletivo, envolvendo gestores, professores, alunos e familiares. Somente através de ações concretas e contínuas é o que torna possível transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo que valorize a diversidade religiosa.

Os resultados mostram também, que a falta de preparação e o desconhecimento das diferentes religiões coloca a escola na contramão do seu papel de tratar a diversidade religiosa como uma oportunidade de aprendizado. No entanto, entende-se que os professores, que estão na linha direta com os alunos e seus familiares, vivenciando frequentemente situações desafiadoras como turmas superlotadas, indisciplina, desinteresse dos alunos entre outros, não pode ser o único a ser penalizado.

Nem todos os professores são formados para trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso, como é o caso dos professores regentes de turma que trabalham todos os conteúdos. E, até mesmo o professor habilitado para lecionar a disciplina de ER reclama a falta de formação continuada e de material didático específico. A seleção do material fica a cargo do professor, o que aumenta ainda mais o risco de se legitimar pressupostos de uma determinada religião em detrimento de outra ou da não religiosidade, a depender dos materiais que selecionar. Entende-se que, embora os órgãos competentes tenham se organizado para oferecer formação continuada para os profissionais, ainda existe uma lacuna que precisa ser preenchida, uma vez que a maioria dos entrevistados alega não ter conhecimento de cursos que os capacitem a lidar com a

diversidade religiosa no ambiente escolar. No trecho abaixo, seguem as considerações sobre as limitações da pesquisa.

Entendendo a religiosidade como um aspecto fundamental da identidade humana e carregado de significado pessoal e social, ao abordar a diversidade religiosa em pesquisas, especialmente no contexto escolar, o pesquisador se depara com um tema delicado, sensível e subjetivo. Nesse aspecto, uma das limitações que influenciou nos resultados desta pesquisa foi a hesitação dos participantes em responder algo de cunho tão pessoal, que pode ser alvo de julgamentos. Outra limitação que pode ter influenciado os resultados é a prerrogativa de um investimento significativo de tempo e recursos humanos, e esta demanda por recursos limitou a quantidade de entrevistados, já que é exigido um tempo considerável para cada participante, além da necessidade de transcrever e analisar as gravações das investigações. A seguir passe-se às contribuições desta pesquisa para a sociedade no geral.

Assim, as contribuições desta pesquisa sobre Diversidade Religiosa na Escola Pública pode trazer para as escolas uma melhoria das práticas pedagógicas, indicando aquelas que são mais eficazes para promover a inclusão religiosa e o respeito à diversidade, permitindo uma melhor adaptação de metodologias e materiais didáticos, tornando o ensino mais significativo e relevante para todos os alunos, independentemente da sua escolha religiosa ou não. Além disso, uma vez identificados os desafios enfrentados no trato da diversidade, esta pesquisa poderá contribuir também com a criação de um ambiente escolar inclusivo, mais acolhedor e respeitoso para todos, favorecendo a convivência entre alunos de diferentes crenças e a diminuição de atitudes intolerantes.

Os resultados podem contribuir para ampliar o debate sobre a laicidade do Estado e a inclusão da diversidade religiosa no currículo escolar, na busca por uma melhor compreensão das responsabilidades da escola pública em relação à pluralidade religiosa e ao respeito às liberdades individuais. E também com programas de formação docente continuada, oferecendo uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios de lidar com a diversidade religiosa em sala de aula. Ademais, esta pesquisa aponta a necessidade de uma formação específica que aborde o ensino da religião de forma científica, inclusiva, e não doutrinária, que dê ao professor condições de ser um mediador do diálogo inter-religioso. Além de contribuir também, com a produção de materiais didáticos específicos sobre diversidade religiosa, que sejam pedagógica e culturalmente adequados para lidar com o tema.

E, por último e não menos importante, esta pesquisa pode contribuir também, com a formulação de novas políticas públicas que trate da criação de recursos pedagógicos e da

formação de professores, tendo em vista que os resultados da pesquisa apontam para essas duas vertentes.

Assim, finaliza-se apresentando as sugestões para futuras pesquisas. Diante das análises realizadas, sugere-se pesquisas que abordem a diversidade religiosa em uma abordagem comparativa entre o setor público e o setor privado, que possibilitem a identificação de semelhanças e diferenças entre os dois setores e, como elas podem contribuir para um melhor entendimento das dinâmicas organizacionais em ambos os setores. Assim, pode-se inferir também sobre a formulação de políticas públicas, a tomada de decisões estratégicas e a identificação de boas práticas e oportunidades de aprendizado mútuo entre os dois setores.

Outra linha de pesquisa futura poderia investigar também, o impacto direto da capacitação de professores para lidar com a diversidade religiosa. Estes estudos poderão acompanhar o desempenho e as mudanças no comportamento dos educadores após os treinamentos específicos, fornecendo *insights* valiosos para entender como a formação influencia na transformação do perfil profissional. Além disso, a exploração do uso de tecnologias e metodologias inovadoras para promover o diálogo inter-religioso e o combate à intolerância também é uma sugestão de pesquisa que pode inovar as aulas de ER nas escolas e prender a atenção dos alunos.

Dessa forma, entende-se que esta pesquisa pode contribuir, de forma concreta, com algumas estratégias para identificar e combater o preconceito e a discriminação dentro das instituições escolares. A partir da análise realizada, pode-se afirmar que o aspecto relevante dos resultados obtidos é o incentivo ao diálogo inter-religioso nas escolas. Portanto, propõem-se a criação de espaços de discussão e a implementação de projetos educacionais que envolvam toda a comunidade escolar. A partir da implementação de ações educativas, campanhas de conscientização e da formação de grupos de trabalho, torna-se possível caminhar rumo à promoção do respeito e da inclusão da diversidade no ambiente escolar.

A análise possibilitou inferir também que é necessário uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas que destaquem a importância de uma abordagem imparcial e respeitosa em relação às diferentes religiões. Tais reflexões precisam ser construídas por toda a equipe pedagógica, juntamente com a direção da escola em um trabalho de escuta e de resignificação das práticas. Ao evidenciar os desafios enfrentados pelos educadores, é possível estabelecer direções para uma atuação mais consciente e alinhada com os princípios da educação inclusiva e da laicidade .

REFERÊNCIAS

- Adão, C. A. (2022). O ensino religioso como um mecanismo de combate à intolerância religiosa no Brasil. *CPAH Science Journal of Health*, 5(2), 293-305.
- Alves, M. A; Galeão-Silva, L. G. A gestão da diversidade nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 20-29, jul./set. 2004.
- Alves, R. O. *O que é religião?*. 9ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. pág. 25.
- Alves, S. M. C., & Barbosa, M. R. B. (2020). Gestão escolar democrática: Dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. *Research, Society and Development*, 9(4), e139942985.
- ANDRADE, Belisário H. C. L. *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*. Elfez, 2001.
- Andrade, E. V., & Castro, R. M. M. (2023). O papel do estado como promotor de políticas educacionais de diversidade religiosa no espaço da escola pública brasileira. *Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política*, 3(1), ISSN 2447-0961.
- Andrade, M. O. (2009). A religiosidade brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. In: *CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, n. 14, set.
- Andrade, N. L. de, Machado, L. M., Silva, L. A. da, & Santos, G. F. dos (2020). A implementação da gestão democrática na educação e o novo modelo de gestão pública. *Percurso Acadêmico*, 10(20), 247-268.
- Anjos, K. M. B. dos, & Reis, M. V. F. (2017). Intolerância religiosa na prática da sala de aula. *Revista Labirinto*, 17(26), 55-71.
- Aquino, M. A. (2018). *Ensino religioso e laicidade: desafios e perspectivas*. São Paulo: Paulus.
- Aragão, G. (2016a, 29 de maio). Tolerância zero. Entrevista cedida à *Revista PUC Minas*, (n. 13). Belo Horizonte.
- Aragão, G. S., & Souza, F. C. S. (2017). Modelos de ensino religioso. In S. R. A. Junqueira, L. E. Brandenburg, & R. Klein (orgs.). *Compêndio do ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 407p.
- Araújo, L. C. & Garcia, A. *Gestão de Pessoas*. São Paulo: Atlas, 2010.

Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. (2023). Lei n. 46.935, de 29 de dezembro de 2016. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, n. 2, p. 1.

Assis, L. M. de, & Martins, A. M. de A. (2022). A gestão do clima e da cultura organizacional no ambiente escolar. *Revista Universitas, Revista FANORPI de Divulgação Científica*, 1(8), 95-114.

Baptista, P. A. N., & Siqueira, G. do P. (2020). Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. *Dossiê: Religião e Educação*, 18(55), 33-60.

Bastide, R. (2001). *O candomblé da Bahia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press Glencoe.

Beozzo, J. O. (2014). *Igreja e política no Brasil: do período colonial ao golpe de 1964*.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (FS Fernandes, Trad.).

Bezerra, J. (2022). *Umbanda: a religião brasileira do século XX*. (2ª ed.). São Paulo: Madras.

Bittencourt Filho, J. (2003). *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/Koinonia.

Bittencourt Filho, J. (2019). *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. São Paulo: Editora Unida.

Boff, L. A intolerância no Brasil atual e no mundo. *Jornal do Brasil*, 25 jan 2015. Disponível em: <http://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2015/01/25/a-intolerancia-no-brasil-atual-e-no-mundo>.

Borges da S. J., I., Enoque, A. G., & Saraiva, L. A. S. (2023). Territorialidade e representação neopentecostais: quando política e religião se entrecruzam. *Estudos de Religião*, 37(1), 271-289.

Borges, C., & Baptista, P. A. N. (2020). Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, 23(2), 21-38.

Brasil, T. (2023). Ensino religioso no Brasil: da confessionalidade à laicidade? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 31(119), 1-23.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino religioso*. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC

Bresser-Pereira, L. C., & Spink, P. (1998). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Burity, J., & Giumbelli, E. (2020). Minorias religiosas: identidade e política em movimento. *Religião e Sociedade*, 40(1), 1-246.

Calvani, E. B. Espiritualidade não-religiosas: desafios conceituais. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 12, n. 35, p. 658-687, 2014.

Camurça, M., Silveira, E. J. S., & Andrade Júnior, P. M. de. (2020). Estado laico e dinâmicas religiosas no Brasil: tensões e dissonâncias. *Horizonte*, 18(57), 975-1001.

Caputo, S. G. (2005). Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Cardoso, T. M. Religiosidade e discriminação a partir da análise dos Terreiros de Umbanda e Candomblé no Município de Rio das Ostras (RJ). 2017 Universidade Federal Fluminense RiodasOstras.

Carmo, S. M. do (2010). Desafios da catequese no cenário da pós-modernidade. In *Vida Pastoral*, ano 51, n. 272. São Paulo, Paulus. Maio-junho de 2010. P. 16-23.

Carvalho, L. C. (2018). O ensino religioso no Brasil: história, legislação e políticas públicas. São Paulo: Paulus.

Castro, R. R., & Valadão, J. A. D. (2022, setembro 21-23). Governança da diversidade religiosa: uma revisão sistemática integradora. *Anais do XLVI Encontro da ANPAD, EnANPAD 2022, On-line, 21-23 de setembro de 2022.*

Cecchetti, E. S. (2008). Estado laico, ensino religioso e intolerância: os desafios da educação pública. *Educação & Sociedade*, 14(16), 1-25. eISSN 2594-4002. DOI: 10.46551/ees.v14n16a02

Cecchetti, E., et al. (2013). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. In R. M. Fleuri et al. (Eds.), *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver* (pp. 19-37). Blumenau: Edifurb.

Comitê de Respeito à Diversidade Religiosa (CDR). (2023). Regimento Interno do Comitê de Respeito à Diversidade Religiosa. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE).

Corrêa, Rosa Lygia Teixeira. *Cultura e diversidade*. Curitiba: Ibope, 2008

Costa, D. R. D., & Nizer, C. R. (2013). O ensino religioso no Paraná: Uma nova perspectiva de conhecimento. *Relegens Thréskeia: Estudos e Pesquisa em Religião*, V 2.

Costa, H. S. C. da. (2013). *Umbanda, uma religião sincrética e brasileira*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Costa, S. S. I. da. (2022). ***Ritual da lua cheia: espiritualidade e tradição entre os Potiguara da Paraíba*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

Cruz, E. (2018). O papel ordenador da música nos rituais de religião de matriz africana. *Revista Horizontes Históricos*.

Cruz, E. Sacerdotisa em Laranjeiras/se: trajetória e recursos na ocupação de um espaço de poder e dominação. Dissertação – Universidade Federal de Sergipe –, São Cristóvão, 2012.

Cunha, L. A. (2013). *Educação e religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública*. Belo Horizonte: Mazza.

Cunha, M. N. (2020). Intolerância e violência religiosas nas mídias noticiosas: a propósito do Relatório Brasil (2011 – 2015). *Revista Reflexão*, 45, e204843.

Cunha, M. R. (2020). *Educação e diversidade religiosa no Brasil: desafios e possibilidades*. Salvador: Editora JusPODIVM.

Cury, C. R. J. (2010). Ensino religioso: retrato histórico de uma polêmica. In: Carvalho, C. H.; Gonçalves Neto, W. (Orgs.). *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas: Alínea, p. 11-50.

Datafolha. (2022, 13 e 14 de outubro). *Religião no Brasil*. São Paulo, SP: Datafolha.

Diniz, D., Lionço, T., & Carrião, V. (2010). Laicidade e ensino religioso no Brasil: uma análise da legislação e dos livros didáticos. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 695-724.

Eleoterio, J. N. S. (2020). Intolerância religiosa e violência frente às práticas educativas. *Protestantismo em Revista*, 46(1), 1-15. doi:10.22351/nepp.v46i1

Enoque, A. G., & Almeida, L. L. S. (2023). “Em nome do Pai...”: análise do trabalho religioso de sacerdotes em Minas Gerais. *REVER: Revista de Estudos da Religião*, 23(1), 18-32.

Fernandes, N. V. E. (2021). A discriminação contra religiões afro-brasileiras, um debate entre intolerância e racismo religioso no estado brasileiro. *Revista Calundu*, 5(2), 55-67.

Fernandes, N. V. E. (2021). A discriminação contra religiões afro-brasileiras: um debate entre intolerância e racismo religioso no estado brasileiro. *Revista Calundu*, 5(2), 55-70.

Ferreira, M. M. P., & Vivaldi, F. M. C. (2020). A dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 12(1), 1-17.

Filizola, G. J., & Botelho, D. M. (2019). Lei 10.639/03: caminhos para a desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. *Formação Docente*, 11(22), 59-78.

Fonseca, A. B. (1998). Nova era evangélica: confissão positiva e o crescimento dos sem religião. In *Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina (7., 1998, São Paulo)*. Anais... (pp. paginação irregular). São Paulo: USP: PUC-SP.

Fonseca, A. B., & Adad, C. J. C. (2022). Intolerância e violência religiosa no Brasil: panorama e desafios. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Fraga, A. M., Colomby, R. K., Gemelli, C. E., & Prestes, V. A. (2022). As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). *Cad. EBAPE.BR*, v. 20, n. 1, p. 1-20.

Fundação Pontifícia Ajuda à Igreja que Sofre (ACN). Relatório de Liberdade Religiosa no Mundo 2021. Roma: ACN International.

Garay, A. Gestão. In: Cattani, Antonio D.; Hoallaman, Lorena (Org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (p. 64-73). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000).

Geertz, C. (1973). *Religião como Sistema Cultural*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

Giovannetti, J. P. (2004). O Sagrado na psicoterapia. In V. A. Angerami-Camon (Org.), *Vanguarda em Psicoterapia Fenomenológico-Existencial* (pp. 1-26). São Paulo: Pioneira.

Giumbelli, E. (2008). A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião & sociedade*, 28, 80-101.

Gomes, E. A. B., & Gomes, J. C. (2020, October 8-16). Educação para diversidade religiosa no contexto da escola pública. In *III Seminário Nacional de Sociologia - Distopias dos Extremos: Sociologias Necessárias* (pp. 1-10). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Sergipe, Brasil

Goncalves, A. B. Da intolerância religiosa aos direitos humanos. *Ciências da Religião: História e Sociedade*, v.10, n. 1, p. 32-60, 2012. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/view/3765>

Gorenstein, L. (2005). *Catolicismo e família no Brasil*.

Gracindo, J., & Wittmann, R. (Orgs.). (2001). O estado da arte em política e administração da educação no Brasil: 1991-1997. São Paulo: Cortez.

Guimarães, M. R. Um mundo novo é possível. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p.36.

Guindani, E. R., Soares, L. de Á., & Guindani, Y. K. (2020). Religiões afro-brasileiras no contexto escolar: Uma análise numa escola pública do Rio Grande do Sul. Caderno de Produção Acadêmico-Científica, 26(2), 124-140.

Gusmão, C. R. R. (2023). A ‘fé em Deus’ do brasileiro: da materialidade linguística ao respeito à diversidade religiosa, uma proposta para a aula de língua portuguesa. Verbum, 12(2), 123-142. ISSN 2316-3267.

Hornaert, E. (2009). História do catolicismo no Brasil: período colonial. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE).2010
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua: intolerância religiosa. Rio de Janeiro: IBGE.

Jesus, A. C., & Maia, J. F. (2021). Intolerância religiosa e educação em direitos humanos: uma análise crítica. Revista de Direitos Humanos e Democracia, 16(1), 1-22

Jesus, J. P. de ., & Silva, G. R. da . (2021). Diversidade Cultural Brasileira Advinda Do Processo De Colonização. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 7(12), 890–906.

Junqueira, F. B., & Reis, J. V. (2020). Diversidade religiosa e democracia: uma análise crítica. Revista de Direito Constitucional e Internacional, 130(1), 1-22.

Junqueira, F. C. (2009/2010). Estigmatização e rotulação no contexto escolar: a construção social da violência. Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas, 12/13(22/23), 17-38.

Junqueira, S. R. A.; Meneghetti, R. G. K.; Waschowicz, L. A. Ensino Religioso e sua relação pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25.

Kadlubitski, L., & Junqueira, S. (2010). Diversidade cultural na formação do pedagogo. In: Braga, M. L. S. (org.) Diversidade na Universidade: políticas e práticas. Brasília: Ministério da Educação.

Krawczyk, N. (2014). Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. Educação & Sociedade, 35(126), 21-41.

Laval, C. (2019). A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo, SP: Boitempo.

Levinas, E. Totalidade e infinito. Lisboa: Edições 70, 1980.____. E. Entre nós: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005.

Lewgoy, L. F. (2006). O espiritismo e o Vale do Amanhecer em Morrinhos (GO): a história. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás.

Libâneo, José Carlos. (2007). A organização e a gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa.

Lima, A. C. de; JOB, Sandra Maria. Discriminação, preconceito e/ou racismo em "Negrinha", de Monteiro Lobato. In: Anais - I Colóquio de Letras da FALE/CUMB, Universidade Federal do Pará, 20, 21 e 22 de fevereiro de 2014.

Machado, A. (2014). O ensino religioso em questão: confessionalidade, laicidade e pluralismo. São Paulo: Paulus.

Magnani, J. G. C. (2011). O xamanismo urbano no contexto da religiosidade brasileira contemporânea. In Colóquio Reinterpretaciones New Age de las Tradiciones Sincréticas (2011, Guadalajara). Anais... (pp. paginação irregular). Guadalajara: CIESAS.

Mahmood, S. (2009). Is Critique Secular?: Blasphemy, Injury, and Free Speech (pp. 64-100). Berkeley: University of California.

Malvezzi, M. C. F., & Toledo, C. A. A. (2010). A formação do professor de Ensino Religioso no Paraná. Revista de Educação, 5(9), 187-198. ISSN 1809-5208.

Manoel, I. A. (2007). História, religião e religiosidade. Revista de Cultura Teológica, 15(59), 145-162.

Mariano, R. (2008). Neopentecostais: Sociologia do Novo Pentecostalismo no Brasil.

Mariano, R. (2011). Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. Civitas, 11(2), 238-258

Mariz, C. L. (2006). Catolicismo no Brasil contemporâneo: reavivamento e diversidade. In F. Teixeira & R. Menezes (Eds.), As religiões no Brasil: continuidades e rupturas (p. 65). Petrópolis: Vozes.

Martins, A. C. P., & Iwashita, P. K. (2017). Sincretismo: uma relação entre o catolicismo e as religiões afro-brasileiras. **Revista Eletrônica Espaço Teológico, 11(20), 38-54. ISSN 2177-952X.

Martins, F. A., & Souza, V. A. (2022). Diversidade religiosa e direitos humanos: uma análise crítica. Revista de Direitos Humanos e Democracia, 16(2), 1-22.

Martins, N. F. S. (2017). A diversidade religiosa e a laicidade no Brasil: questões sobre o ensino religioso escolar. Sacrilegens, 14(1), 110-124.

Martins, R. C. M., & Souza, D. S. (2022). "Cara, eu sou umbandista!": culturas religiosas e antagonismos na escola. Ensino em Perspectivas, 3(1), 1-11. doi:10.26759/ep.v3i1.1187

Martins, R.C. de M.; Souza, D. da S. "Cara, eu sou umbandista!": culturas religiosas e antagonismos na escola. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.

Melo, E. C. (2019). *Diversidade religiosa e pluralismo religioso no Brasil* (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia).

Mendonça, A. G. Evangélicos e pentecostais: um campo religioso em ebulição. In: Teixeira, Faustino; Menezes, Renata (Orgs.). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 94-95.

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (2023, 12 de dezembro). *Disque 100 aponta aumento de denúncias de intolerância religiosa contra terreiros e adeptos de religiões afro-brasileiras*. [Nota de imprensa]. Brasília, DF.

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. (2023). Site oficial. Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br>

Mistrete, M., & Mendonça Júnior, M. F. (2020). Diversidade religiosa e gestão de pessoas: uma análise da literatura. *Revista de Administração de Empresas*, 60(3), 323-338.

Monteiro, P. (2021). Secularismo Brasileiro à Luz das Categorias de "Injúria" e "Intolerância Religiosa". *Debates do NER*, 21(40), 55-60.

Morin, E. (2004). *O método V. Ciência da complexibilidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Moura da S.E. (2004). *Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania*. *Revista de Estudos da Religião*, No 2, 1-14. ISSN 1677-1222.

Moura, C. E. M. (2017). *O candomblé: cosmologia e ritual*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp).

Moura, E. O. de, & Bispo, M. de S. (2021). Compreendendo a prática da gestão escolar pela perspectiva da sociomaterialidade. *Organizações & Sociedade*, 28(96), 135-163.

Moura, E. O., & Bispo, M. S. (2020). Sociomateriality: theories, methodology, and practice. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 37(3), 350-365.

Nascimento, F. S. (2016). *Diversidade religiosa e ensino religioso: relações possíveis? Um olhar a partir de alunos e professores de escolas municipais de João Pessoa/PB*. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB).

Neves, L. B. P. (1998). *O catolicismo no Brasil: uma interpretação sociológica*.

Nizer, C. R.; Oliveira, D. Respeito à diversidade cultural e religiosa: uma prática a ser desenvolvida na Educação Básica. *Revista Caderno PDE*, Curitiba, v. 1, p. 2-17, 2016, p. 13.

Oliveira, A. C., & Azevedo, J. L. (2022). *Religiões orientais no ensino religioso: aspectos metodológicos na construção de perspectivas das práticas curriculares de ensino*. Recife: Editora UNICAP.

Oliveira, I. C., & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão de literatura: O conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876-900.

Oliveira, I. D., Costa, C. F., & Cáceres, P. A. C. (Orgs.). (2017). *Religião, etnicidade e violência*. São Paulo: Terceira Via; Fonte.

Oliveira, L. B. de; Cecchetti, E. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; Pequeno, M. (orgs.) *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia*. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2010.

Otto, R. (1992). *A Ideia do Sagrado: O Numinoso na Experiência Religiosa* (Tradução de G. de Almeida). São Paulo: Editora Unesp.

Ouvidoria da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH). (2023). *Relatório Anual da Ouvidoria da SDH*. Brasília, DF: SDH.

Paiva, A. S. R. (2019). *Diversidade religiosa: percepção de discentes e docentes do ensino fundamental da Escola Estadual Zaira Manhães de Andrade-ES*. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, ES.

Paiva, J. M. de (2000) *Educação jesuítica no Brasil colônia*. In: Lopes, E.M.T et al (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, p. 43-59.

Paro, Vítor Henrique. (2008). *Estrutura da escola e educação como prática democrática*. In Correa, Bianca C.; Garcia, Teise O. (Org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola* (pp. 11-33). São Paulo: Xamã.

Passador, C. S., & Salvetti, T. S. (2013). *Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas*. *Educação & Sociedade*, 34(123), 477-492.

Pereira, J. R., Palhares, J. V., & Oleto, A. (2023). *Eu respeito seu Amém, você respeita meu Axé? ": um Estudo Etnográfico sobre Terreiros de Candomblé Enquanto Organizações de Resistências à luz de um Olhar Decolonial*. *Cadernos EBAPE.BR*, 21(4), e2022-0149. doi:10.1590/1679-39512022-0149

Pereira, L. J. A., & Júnior, W. (2020). *Encruzilhadas da educação: as epistemologias de terreiro em práticas pedagógicas contra coloniais nos caminhos de implementação da lei 10.639/03*. In L. J. A. Pereira & M. V. P. Reis (Orgs.), *Religiões de matriz africana: educação, políticas públicas e laicidade* (pp. 12-32). Fortaleza, CE: Editora Uece.

Pereira, M. A., & Andrade, M. D. (2005). *Gestão Escolar: Perspectivas e Desafios*. São Paulo: Cortez.

Pereira, T. A. de P. A igreja católica e a escravidão negra no Brasil a partir do século XVI. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, Ed. 05, Vol. 05, pp. 14-31, Maio de 2018. ISSN:2448-0959.

Pinheiro, G. K. X., & Pinheiro, D. V. L. (2016). Intolerância religiosa e educação em direitos humanos: uma análise crítica. In M. de N. T. Zenaide, R. M. G. Silveira, & L. de F. G. Ferreira (Eds.), *Educando em direitos humanos: fundamentos culturais* (Vol. 2, pp. 259-282). Editora da UFPB.

Pinheiro, L. S. N. (2021). Intolerância e diversidade religiosa no ambiente escolar. *Revista da Faculdade de Educação*, 39(1), 1-15. doi:10.22488/fae.v39i1.11348

Pinheiro, R. (2008). *Os espíritos em minha vida, memórias*. Contagem, Minas Gerais: Casa dos Espíritos Editora.

Pinto, E. B. (2009). Espiritualidade e Religiosidade: Articulações. *Revista de Estudos da Religião*, 14(2), 68-83.

Portela, E. N., Silva, D. M., Silva, A. C. F., & Bruno, S. M. S. (2021). O preconceito e a intolerância enfrentados pelas religiões afro-brasileiras Umbanda e Candomblé: uma abordagem transversal e multidisciplinar. *Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros*, 12(43), 1-20. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.5795668

Poubel, L., & Junquillo, G. S. (2019). Para além do management: o processo de managing em uma escola pública de ensino fundamental no Brasil. *Cadernos EBAPE.BR*, 17(3), 539-551.

Prandi, R. (2011). *O candomblé: religião do corpo e da alma*. São Paulo: Companhia das Letras.

Prandi, Reginaldo. *O candomblé de São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1991. __. Raça e religião. In: Prandi, Reginaldo. *Herdeiros do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Hucitec, 1996.

Presoti, V. C., Schiavo, R. A., Guimarães, L. E., Lemuchi, M. G., Paula, J. T., Cedran, P. C., ... & Teixeira, R. (2018). Cristianismo e Espaço Público: aspectos políticos e sociais. *Sacrilegens*, 15(2), 27039.

Reina, M. L. (2017). Pentecostalismo e questão racial no Brasil: desafios e possibilidades do ser negro na igreja evangélica. *PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, 24(2), 253-275

Reis, M. V. F., & Lopes, T. J. S. (2018). Intolerância religiosa: um estudo sobre os casos de intolerância ocorridos no Terreiro de Candomblé Ilê Asé Ibi Olú Fonnim e com seus adeptos. *Anais do Simpósio Brasileiro de Psicologia e Religião*, 15(2), 1-12.

Renner, J. S., & Gomes, G. (2020). Diversidade nas organizações: da ação afirmativa para o processo de gestão. *Conhecimento & Diversidade*, 12(27), 27-38.

Ribeiro, R. M. (2022). O ensino religioso e suas contribuições a favor de uma cultura de paz e de tolerância religiosa em uma escola pública de Goiânia/GO. (Dissertação de mestrado, Faculdade Unida de Vitória, UNIDA, Vitória).

Rijo, M. C., & Santos, J. L. dos. (2016). Intolerância Religiosa no Brasil: Desafios e Perspectivas. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, 22(103), 123-144.

Rodrigues, A. C. (2018). Diversidade religiosa e intolerância no Brasil: uma análise a partir de dados do Disque 100. *Revista de Sociologia e Política*, 26(67), 1-22.

Rodrigues, D. S., & Souza Júnior, P. G. (2009). Diversidade religiosa no território brasileiro: um estudo comparativo sobre a resistência e o declínio dos católicos em dois estados brasileiros. Apresentado no Congresso da Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brasil, 11 a 14 de junho de 2009.

Romão, J. E. (2007). Ensino religioso: laicidade e pluralidade. São Paulo: Paulus. Sales, V. A. Umbanda: preconceitos e similaridades. USP, 2017. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/?q=pt-br/celacc-tcc/947>

Santos, B. de S. (2009). A Intolerância Religiosa no Brasil: Uma Análise Histórica e Sociológica. Editora Civilização Brasileira.

Santos, M. A. R. D. (2020). Ensino religioso e currículo: sentidos, implicações e ressignificações nos cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa).

Saviani, D. (2010). História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados.

Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. (2020). Plano de Ação Nacional de Direitos Humanos 2020-2023. Plataforma SER DH

Silva, A. O. da. (2018). Sobre a Intolerância Religiosa. *Revista Espaço Acadêmico*, 17(203), 63-95.

Silva, J. B. (2007). Um olhar histórico sobre a gestão escolar. *Educação em Revista*, 8(1), 21-34. doi:10.36311/2236-5192.2007.v8n1.616

Silva, L. A., & Moreira, M. A. (2023). A influência europeia na religião no Brasil: uma revisão bibliográfica. ***Revista Brasileira de História das Religiões*, 16(42), 1-20.

Silva, L. C. da; Soares, Katia dos Reis Amorim. A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: O retorno do combate à intolerância no município de Duque de Caxias. *Revista EDUC – Faculdade de duque de Caxias-Vol.01-Nº03/Jan-Jun.2015.velem:*

http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170608150213.pdf

Silva, M. S. (2022). *Liberdade religiosa no Brasil: desafios e perspectivas*. São Paulo, SP: Saraiva.

Silva, M. V. F. (2015). *Religiosidade e Intolerância no Brasil: Uma Análise Empírica*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30(88), 145-164.

Silva, R. A. M. (2022). *Respeito à diversidade religiosa: proposta de formação continuada integradora para professores/as do ensino fundamental da escola municipal Pedro Milaneze Altoé, em Vargem Alta – ES. (Dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões)*. Faculdade Unida de Vitória, Vitória, ES.

Silva, R. S. (2015). *A relação entre o ensino religioso e a laicidade do estado*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO.

Silva, R. S. Da. *A Relação Entre O Ensino Religioso E A Laicidade Do Estado*. Goiania – GO 2015.

Silva, R., & Siqueira, D. (2009). *Espiritualidade no contexto organizacional*. *Psicologia em Estudo*, 14(3), 557-564.

"Silva, R.; Siqueira, D. *Espiritualidade no contexto organizacional*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.14, n.3, p.557-564, 2009"

Silveira T. M. R., & Martins, N. (2021). *Intolerância religiosa e a demonização de religiões de matriz africana na "pandemônia"*. *Revista Relegens Threskeia*, 10(1), 301-319. ISSN 2317-3688.

Silveira, E. S. (2021). *Estado laico, ensino religioso e intolerância: os desafios da educação pública*. *Educação & Sociedade*, 14(16), 1-25. eISSN 2594-4002. DOI: 10.46551/ees.v14n16a02

Silveira, E. S. da, & Junqueira, S. (Orgs.). (2020). *O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Silveira, N. A., Barros, N. F., Rodrigues, B. S., & Silva, C. C. (2020). *A perspectiva fenomenológica aplicada ao estudo de caso—uma experiência de dor e sofrimento*. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(6), 15826-15837.

Simmel, G. (2011a). *Religião: ensaios (vol. 1)*. São Paulo: Olho d'água.

Siqueira, A. C. (2017). Intolerância no Brasil: Desafios para a Democracia. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, 23(107), 145-164., D. (2006). Religiosidade contemporânea brasileira: estilo de vida e reflexibilidade. *Sociedade e Cultura*, 9(1), 13-26.

Soares da Costa, H. (2018). *O que é o espiritismo?* (1ª ed.). São Paulo: Editora Canção Nova.

Soares, A. M. L., & Stigar, R. (2016). Perspectivas para o Ensino Religioso: A Ciência da Religião como novo paradigma. *Rever*, 16(01), Jan/Abr.

Soares, T. P., Silva, L. Q. da, Jung, H. S., & Fossatti, P. (2022). Gestão escolar e clima organizacional: a influência da comunicação. *Revista Educar Mais*, 6(1), 372-381.

Souza, Â. R. (2012). A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 159-174.

Stoll, S. J. (2003). *Espiritismo à Brasileira*, São Paulo: Editora Orion.

Teixeira, F., & Menezes, R. (Orgs.). (2006). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis: Vozes.

Teixeira, M. C., & Andrade, J. L. de. (2020). Intolerância e Bullying nas Escolas: Desafios para a Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação*, 25(75), e75019.

Tessarole, C. L. (2022). Diversidade e racismo religioso no ensino fundamental na escola EEEFM Antonio Carneiro Ribeiro em Guaçuí – ES. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, ES.

UNESCO. (2001, 16 de novembro). *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*. Paris, França: UNESCO.

Usarski, F. (2012). *Yoga malandro: sofrimento, libertação e outras ficções*. São Paulo: Paulus.

Usarski, F., & Shoji, R. (2017). Perspectiva sociológica sobre a expansão do Budismo e das religiões japonesas no Brasil. *REVER*, Ano 17, Nº 2, mai/ago.

Valente, G. (2010). *Diferentes propostas curriculares para o Ensino Religioso e suas consequências para a laicidade do Estado Trabalho complementar de curso*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Valente, G. A. (2018). Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pro-Posições*, 29(1), 1-18.

Valle, A. G. (2020). Mapeando o sagrado: arte sacra e locais de culto afrobrasileiros em notícias sobre repressão policial no Rio de Janeiro, 1890-1941. *Revista História, Arte e Cultura*, 1(2), 139-155. doi:10.20396/rhac.v1i2.13906

Valle, E. R. (2005). Religião e espiritualidade: um olhar psicológico. In M. M. AmatuZZi (Org.), *Psicologia e espiritualidade* (pp. 27-47). São Paulo: Paulus.

Vasconcellos, C. S. Planejamento – Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Liberdade, 2012.

Vasconcellos, Celso dos S. (2009). *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula* (11ª ed.). São Paulo: Libertad.

Vergara, S. *Gestão de Pessoas e Subjetividade*. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2010.

Vieira, G. G. L. Diversidade Religiosa no Ensino público: Os desafios do Pedagogo. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*. v4, N.1, jan-jul. 2018

Villasenor, R. L. (2011). Crise institucional: os sem religião de religiosidade própria. *Revista Nures*, 17(1), 1-24.

Vinha, T. P. et al. *Da escola para vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana: Adonis, 2017 (Coleção Valores Sociomoraís).

Vives, J. M., & Braga, L. M. (2012). As minorias religiosas e sua complexa relação com a secularização. In: Bittencourt, J., & Lellis, L. (Eds.), *Libertas: ensaios em Estado, cultura e religião* (pp. 107–123). Engenheiro Coelho: Unaspres.

Von, Cristina. *Cultura de paz*, São Paulo. Ed. Peirópolis - 2003, p. 57.

Zeferino, J. L. B. (2019). A intolerância com praticantes de religiões de matriz afro-brasileira e seus desdobramentos no cotidiano escolar do ensino fundamental. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Niterói, RJ.

Zenardini, I. M. S. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. Campinas: UNICAMP, 2006. 163f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas

Zimmer, Heinrich. *Filosofias da Índia*. São Paulo: Palas Athena, 2003.

APÊNDICES 1

Perfil Demográfico dos sujeitos de pesquisa

- Idade
- Formação
- Estado civil
- Filhos
- Cargo/função atual na escola estadual em que trabalha_____
- Professor de qual(quais) disciplina(s)_____
- Naturalidade_____(cidade que nasceu e/ou viveu)
- Cidade em que trabalha _____
- Quanto tempo que trabalha nesta escola estadual? () menos de 5 anos () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 15 anos () mais de 15 anos
- Segue alguma religião? () sim () não. Qual? _____

Roteiro

1. Primeiramente, gostaria que você me falasse um pouco sobre qual o trabalho do professor nas escolas?
2. Me fale um pouco sobre a escolha da sua religião. (Para aqueles que disserem que seguem alguma religião). Ou Primeiramente, gostaria que você me falasse um pouco sobre o porquê não segue nenhuma religião.
3. Você vê as pessoas falando sobre religião no ambiente de trabalho? Pode ser também alguma manifestação da fé, crenças e valores dos professores.
4. Você acha que a religião (a fé e crenças) dos professores influenciam de alguma forma o comportamento no trabalho? (comportamento com os colegas, gestores, alunos etc)? Se sim, como? Fale mais sobre isso. Teria exemplos.
5. A religião é um tema debatido nas escolas? Explique mais sobre como as religiões são discutidas no ambiente escolar.
6. Qual o papel do professor nesta discussão sobre diversidade religiosa nas escolas?
7. Como você enxerga a disciplina de ensino religioso nas escolas públicas?

8. Se o entrevistado não tiver comentado, perguntar: Você acha que a disciplina de ER é inclusiva? Ou seja, trabalha de fato as diversas religiões existentes? O que você acha que deve ser mudado?
9. Você acredita que a disciplina de Ensino Religioso pode trazer alguma contribuição para o trabalho com a diversidade religiosa? Por quê / como?
10. Você acha que existe uma religião predominante na escola em que trabalha?
11. O que você entende por intolerância religiosa?
12. Você já presenciou algum caso de preconceito contra religião no seu ambiente de trabalho? Me fale como ocorreu e como os profissionais lidaram com a situação. (intolerância pode ser entre os alunos, entre os funcionários ou entre a escola com os responsáveis dos alunos). Se sim, como os professores e a escola se comportou perante a isso?
13. Você tem alguma estratégia ou prática para lidar com os conflitos de preconceitos e discriminações na escola? E especificamente no preconceito contra a religião?
14. Como você percebe o relacionamento da escola (diretores, professores, supervisores) com os responsáveis pelos alunos sobre questões que envolvem religião? Já aconteceu algum episódio que você poderia me contar?
15. Você identifica alguma dificuldade/desafios em lidar com a diversidade religiosa no ambiente escolar? Se sim, qual ou quais? (citar exemplos, se possível). (Se caso não perceber na escola atual em que trabalha, perguntar de desafios percebidos em outras escolas que já trabalhou ou que já ouviu falar).
16. Qual a sua opinião sobre trabalhar a diversidade religiosa no ambiente escolar? Por quê?
17. Na sua percepção, quais as práticas que deveriam ser desempenhadas pelos professores para ajudar na inclusão da diversidade religiosa no ambiente escolar?

APÊNDICE 2



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto:

Pesquisador Responsável:

Nome do participante:

Data de nascimento: R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisaderesponsabilidade do(a) pesquisador(a).....

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo
Para tanto, a pesquisa será realizada com. (escrever os sujeitos de pesquisa).

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobrePoderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro de áudio das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse do(a) pesquisador(a). Na apresentação dos resultados da pesquisa os entrevistados não serão identificados. Não haverá qualquer mecanismo de registro de imagem dos entrevistados, como câmeras ou o uso do celular.

3. A coleta de dados será realizada(escrever o local).

4. O(a) pesquisador(a) poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.