



REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

A judicialização dos conflitos escolares e a religião na escola¹

The judicialization of school conflicts and religion at school

Pâmela Esteves ^[a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura - PPGCEC/UERJ

Pedro Teixeira ^[b] ² 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Departamento de Pós-Graduação em Educação

Fabiano Rodrigues ^[c]

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Como citar: ESTEVES, P.; TEIXEIRA, P.; RODRIGUES, F. A judicialização dos conflitos escolares e a religião na escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 79, p. 1614-1629, out./dez. 2023. DOI: doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO16.

¹ Os dados empíricos apresentados neste texto são fruto de pesquisa da primeira autora, aprovada pelo CEP: 099.2018. Todos os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, conforme exigido pelo referido comitê.

² Jovem Cientista do Nosso Estado FAPERJ (2022-2024, processo n. 201.351/2022).

^[a] Doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e-mail: pamelasme84@gmail.com.

^[b] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e-mail: pedro.teixeira@puc-rio.br.

^[c] Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e-mail: fabianorodrigues362@gmail.com.

Resumo

A judicialização é um fenômeno das democracias contemporâneas que consiste na intervenção das instâncias judiciárias em diferentes esferas sociais, na resolução de conflitos e na proteção dos direitos individuais e coletivos. No âmbito educacional, a judicialização pode ser percebida na dificuldade de escolas em administrar conflitos recorrendo a discursos e práticas fundamentados na normatização da lei e na punição. Neste artigo, discutimos a judicialização de conflitos envolvendo religião e escola em três movimentos: 1) analisamos a judicialização da vida nas democracias contemporâneas; 2) exploramos as disputas em torno do componente curricular de ensino religioso e da presença religiosa na escola; e 3) discutimos uma situação de conflito escolar de motivação religiosa que foi judicializada. Concluímos que a judicialização se configura como indicio, consequência e instrumento de administração de conflitos de motivação religiosa em contextos escolares.

Palavras-chave: Escola. Justiça. Religião. Conflito social.

Abstract

Judicialization is a phenomenon of contemporary democracies that consists in the intervention of judicial bodies in different social spheres, in the resolution of conflicts and in the protection of individual and collective rights. In the educational sphere, judicialization can be seen in the difficulty of schools in managing conflicts using discourses and practices based on the regulation of the law and punishment. In this article, we discuss the judicialization of conflicts involving religion and school in three parts: 1) we analyze the judicialization of life in contemporary democracies; 2) we explore the disputes around the discipline of religious education and the presence of religion in schools; and 3) we discuss a situation of religiously motivated school conflict that was judicialized. We conclude that judicialization is configured as an indication, consequence and instrument for managing conflicts involving religion in school contexts.

Keywords: School. Justice. Religion. Social conflict.

Resumen

La judicialización es un fenómeno de las democracias contemporáneas que consiste en la intervención de los órganos judiciales en los diferentes ámbitos sociales, en la resolución de conflictos y en la protección de los derechos individuales y colectivos. En el ámbito educativo, la judicialización se manifiesta en la dificultad de las escuelas para manejar los conflictos utilizando discursos y prácticas basadas en la regulación de la ley y el castigo. En este artículo discutimos la judicialización de los conflictos entre religión y escuela en tres movimientos: 1) analizamos la judicialización de la vida en las democracias contemporáneas; 2) exploramos las disputas en torno a la disciplina de la enseñanza religiosa y la presencia religiosa en la escuela; y 3) discutimos una situación de conflicto escolar de motivación religiosa que fue judicializada. Concluimos que la judicialización se configura como un indicio, consecuencia e instrumento para el manejo de los conflictos de motivación religiosa en los contextos escolares.

Palabras clave: Escuela. Justicia. Religión. Conflicto social.

Introdução

A judicialização é um fenômeno das democracias modernas. Ainda que esteja identificada com uma crença que permeia o imaginário social, localizada no poder judiciário como garantidor da justiça diante das questões-problemas da vida cotidiana (Scheinvar; Nascimento; Aguiar, 2018), consideramos que judicializar é muito mais que recorrer ao juiz para que este julgue e sentencie a favor ou contra determinada situação, conflito, instituição, sujeito ou prática. Para os propósitos dos argumentos desenvolvidos neste artigo, entendemos a judicialização da vida como “[...] uma construção subjetiva que implanta a lógica do julgamento, da punição, do uso da lei como parâmetro da organização da vida.” (Scheinvar, 2012, p. 46).

Nesse sentido, nas atuais democracias, judicializar envolve sujeitos, saberes, poderes e instituições. Mais ainda, envolve uma lógica subjetiva que engendra modos de gestão da vida, sob a égide hegemônica da lei, conduzindo vertentes de enquadramento, de punição, de julgamento de si e dos outros. A judicialização, do ponto de vista arqueológico defendido por Foucault (2010), pode ser pensada como um sistema de procedimentos que produzem, distribuem, circulam e regulam determinados enunciados. Tais enunciados tendem a se transformar em práticas discursivas permeadas de regras e normas que, ao se consolidarem, podem determinar formas de agir, pensar e se comportar. Compreender a judicialização a partir do recurso arqueológico possibilita relacioná-la com práticas discursivas estruturadas através de enunciados que fundamentam o império da lei como um regime de verdade absoluta.

Os enunciados que estruturam as práticas de judicialização quando investigados arqueologicamente denunciam os regimes de saber que sustentam os recursos punitivistas como medidas de administração/resolução de conflitos, com ênfase nos espaços escolares. Os instrumentos legais e jurídicos, as leis, os decretos, entre outros, vão se capilarizando sobre os campos da vida social com suas verdades e com seus princípios instituintes, produzindo práticas ditas protetivas, que visam a regulação e a culpabilização das condutas (Scheinvar, 2012).

No ambiente educacional brasileiro, em específico nas instituições públicas de ensino básico, os primeiros anos do século XXI estão sendo marcados pela judicialização como um caminho recorrente para administração de conflitos. Implicitamente, assume-se que a escola e seus agentes (estudantes, docentes, gestores e funcionários em geral) não seriam capazes de construir resoluções adequadas para controvérsias que revelam situações conflituosas (Chrispino, 2007). Dentre estas, destacam-se as que se relacionam com a religião, principalmente em torno do componente curricular de ensino religioso e de episódios de intolerância religiosa em contextos escolares. As disputas em torno da laicidade da educação pública, bem como casos de discriminação contra estudantes e outros agentes escolares ligados a religiões de matriz africana têm sido amplamente noticiados e debatidos no âmbito acadêmico (Caputo, 2012; Cunha, 2018).

Com a proposta de problematizar a relação do fenômeno da judicialização com a administração dos conflitos escolares e controvérsias envolvendo a presença da religião na escola, o texto está organizado em três seções. Na primeira, o fenômeno da judicialização é discutido em uma perspectiva histórica e sociológica, relacionando-o aos contextos escolares e aos conflitos que ali emergem. Na segunda seção direcionamos o olhar para uma das mais importantes controvérsias da educação brasileira atual: as relações entre religião e escola. Apresentamos uma contextualização histórica e ressaltamos que independentemente de legislações permissivas ou proibitivas sobre o ensino religioso, o espaço escolar é marcado pela presença religiosa. Já na terceira seção, analisamos uma situação de conflito escolar motivado por intolerância religiosa que foi judicializada. Por fim, concluímos o texto argumentando que em contextos escolares, a judicialização se constitui como indício e consequência dos conflitos em torno dessas questões.

A judicialização da vida e o cotidiano escolar

O aumento das demandas sociais e políticas de grupos socialmente explorados pelo modelo de produção inaugurado pela Revolução Industrial trouxe um movimento democrático que se instaurou concomitantemente à crise do liberalismo em 1929. Tal cenário propiciou o estabelecimento de um novo paradigma de poder político: o Estado Social de

Direito. Esse novo tipo de Estado trouxe uma contundente crítica ao formalismo infactível do Estado Liberal e defendeu a concepção de que existem direitos sociais indissociáveis à existência/dignidade de qualquer cidadão (Vianna, 1999).

Do ponto de vista epistemológico esse novo modelo jurídico/político de Estado possuía os requisitos para potencializar os bens primários, entendidos aqui na perspectiva da justiça equitativa de John Rawls (1979) como a garantia dos direitos civis e da redistribuição material de bens básicos. O Estado Social de Direito foi proposto com a função de materialização e combate ao mero formalismo jurídico/constitucional afirmado pelo modelo anterior, o Estado Liberal (MOTTA, 2011). Todavia, na prática, ou seja, no mundo da vida, como diria Habermas (2001), o Estado Social de Direito não foi capaz de viabilizar a participação da sociedade civil na construção e elaboração das decisões políticas orientadas para construção e redistribuição dos bens primários. Assim, as prestações sociais reivindicadas, de maneira geral, não são debatidas com os grupos para as quais seriam direcionadas (Vianna, 1999). Evidentemente esses grupos começaram a buscar alternativas para resolver seus conflitos e é nesse sentido que podemos falar que há uma invasão reguladora do Direito na sociabilidade e nas práticas sociais (Burgos, 2007).

A partir dessa reconstrução que indica as fragilidades de representatividade do Estado Social de Direito, torna-se importante refletir o que contribuiu para esse cenário. Certamente há múltiplas considerações para responder essa reflexão. Todavia, nos interessa problematizar pelo caminho da política, a partir da constatação empírica que o poder legislativo apresenta fragilidades em suas atuações no que tange ao processo inflacionário de legislações com pouca facticidade e validade no direcionamento de respostas e medidas satisfatórias para as demandas sociais por justiça nos processos de administração dos conflitos sociais (Sutil, 2000).

Dessa forma, a lacuna que transparece pode ser compreendida pelo viés da política, ou seja, o Estado Social de Direito também apresentou dificuldades em viabilizar a participação civil da sociedade nas decisões políticas, e apresentou limites na construção de instrumentos decisórios sobre a administração/distribuição materialista dos bens primários. Logo, nem mesmo do ponto de vista jurídico esse modelo de Estado contempla os requisitos de legitimidade e validade, não podendo assim ser considerado verdadeiramente um Estado de Direito, pois a justiça empregada apresenta fins *metajurídicos*, endossados no clamor popular da chamada justiça social que, na maioria das vezes, não têm amparo constitucional (MOTA, 2011, grifos do autor).

No Brasil, o Estado Social de Direito encontrou dificuldades em garantir a efetiva redistribuição dos direitos sociais e, em muitos casos, resultando numa inflação legislativa³ destes direitos, fenômeno que conduz para a prática da judicialização. Por essa constatação, Garapon (1996, p. 4) adverte que “a justiça se tornou lugar em que se exige a realização da democracia”.

Assim, no modelo do Estado Social de Direito, diante da necessidade de fundamentar e efetivar os direitos sociais, é que transparece o fenômeno da judicialização, quando o poder judiciário assume um protagonismo decisório em detrimento das responsabilidades do poder legislativo tanto no nível microssocial (municípios), quanto nos níveis macrossociais (estados e federação). Desse modo, se o legislativo apresenta limites em debater e deliberar acerca das demandas da sociedade civil que o elegeu, cabe ao judiciário o papel de compensar essa não-representatividade (Motta, 2011). Logo, o judiciário se transforma em uma arena de disputas de diversas demandas da sociedade civil que são direcionadas como acesso à justiça. Em última instância, é o juiz que arbitra sobre todos os tipos de matéria, fundamentalmente acerca da aplicabilidade, validade e efetividade dos direitos sociais.

A complexidade desse cenário incorre em dois aspectos agravantes (Vianna, 1999). Por um lado, a sociedade brasileira atribui pouca importância política a cargos legislativos se comparada aos cargos executivos, fato demonstrado principalmente nos momentos de pleito eleitoral. Por outro, mesmo que as demandas sociais se direcionem ao poder judiciário, este, por conta do seu formalismo ritualístico (Garapon, 1999), não viabiliza que a sociedade participe das decisões políticas do Estado, apenas garante alguma forma de acesso à justiça, quando supostamente injustiças são

³ Inflação legislativa é uma expressão que tem sido utilizada no campo dos estudos jurídicos para designar o fenômeno da produção desenfreada de leis.

cometidas. Logo, o poder judiciário não deveria ser o principal guardião da democracia, pois esse poder não viabiliza o associativismo, a participação e o debate em torno da construção de caminhos viáveis à redistribuição dos bens básicos.

Diante das fragilidades apontadas um terceiro modelo de Estado de Direito se configurou: o Estado Democrático de Direito. Diferentes dos modelos anteriores, a participação popular efetiva consolidou os ideais de representatividade que até então eram substituídos por práticas de tutela do judiciário.

Todavia, na prática, os cidadãos não participam das decisões políticas governamentais. No lugar da *isegoria*⁴ ocorre a judicialização, uma nova tendência das democracias contemporâneas, um fenômeno típico de um sistema democrático procedimental, no qual os grupos sociais articulam seus interesses e pressionam o poder judiciário a fim de lutar pela consolidação dos direitos sociais e de demais questões que o Estado não contempla. “Diante da ineficiência do Estado Social de Direito e de sua incerteza na alocação social dos recursos, o Poder Judiciário transforma-se em um espaço público de solução de conflitos variados e de distribuição de justiça” (Sutil, 2000, p. 295).

Dessa forma, produziu-se um discurso de que a judicialização é um avanço fundamental em direção a viabilização do Estado Democrático de Direito. Esse discurso enfatiza que, ao recorrer ao judiciário e ter sua demanda atendida, o cidadão se sente pertencente ao sistema democrático e participante das decisões tomadas. Logo, o que a judicialização indica é um fortalecimento do Direito e das instituições de justiça, ou seja, materialmente ocorre uma inserção dos agentes jurídicos nas esferas da política e no mundo da vida. “Trata-se de uma crescente invasão do Direito na organização da vida social que se convencionou chamar de judicialização das relações sociais” (Vianna, 1999, p. 149).

O juiz passa a tutelar o cidadão e tende a enxergá-lo como hipossuficiente, incapaz de se defender dos poderes do Estado e do mercado (Garapon, 1999). Nesse sentido, o caminho da judicialização não nos parece efetivo para materializar o Estado Democrático de Direito. Por isso, buscamos problematizar os efeitos da judicialização no universo da educação, a fim de pensar o próprio campo educacional como um instrumento de construção de uma cultura política crítica em defesa do fortalecimento das instituições políticas e da capacidade de representatividade do poder legislativo.

Com relação aos contextos escolares, a judicialização de conflitos tem crescido ao longo dos últimos anos. No Brasil, a escola pública é, atualmente, uma instituição permeada de práticas judicializadoras, uma vez que a lógica jurídica de uma justiça retributiva é acionada de modo recorrente, tanto pelos pais, como por professores, diretores, alunos e demais funcionários (Chripino, 2007; Marafon, 2014). Há uma intensa mobilização do judiciário e do aparato extrajudicial quando o assunto é, por exemplo, a relação família-escola, onde, na maioria das vezes, a escola e/ou a família aciona o Conselho Tutelar por situações de conflitos diversos, evasão escolar, rebeldia e indisciplina. Esse acionamento é, por vezes, desnecessário, resultado da complexa relação entre essas duas redes protetivas da criança e do adolescente e de uma dificuldade por parte das instituições escolares na administração de seus conflitos.

Na escola, as medidas de resolução dos conflitos que desafiam o cotidiano estão cada vez mais direcionadas para instâncias jurídicas que não externas à lógica do sistema escolar. O Ministério Público e as delegacias aparecem como instituições recorrentemente acionadas pela escola. É importante ressaltar que essa constatação não afirma que a escola deve ser uma instituição capaz de resolver sozinha todos os conflitos que emergem nas relações, mas é fundamental problematizar os recorrentes episódios de colonização dos conflitos escolares pelas esferas jurisdicionais.

Esse cenário é fruto de aspectos que merecem uma investigação aprofundada, mas que valem a pena serem aqui elencados: (1) os desafios impostos à comunidade escolar no cumprimento das legislações educacionais, em específico o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); (2) a urgente necessidade de políticas educacionais direcionadas para concepções de justiça restaurativas, dialógicas e equitativas, fundamentadas na mediação dos conflitos que se configuram no cotidiano escolar (BURGOS, 2007). Além disso, destaca-se a presença de uma racionalidade que delega à justiça (poder judiciário) o papel de resolução dos conflitos escolares materializando a colonização dos conflitos educacionais pelas esferas jurisdicionais.

⁴ Isegoria é um conceito grego que designa a igualdade de manifestação nas assembleias dos cidadãos.

De fato, em determinados casos, a judicialização é um instrumento necessário para a resolução de conflitos que extrapolam o papel educacional da escola enquanto instituição civil protetora dos direitos da criança e do adolescente. Diante da crise social que marca a sociedade contemporânea, são comuns os discursos que tratam a educação escolar como uma panaceia solucionadora das desigualdades sociais, dos adoecimentos psíquicos, da consolidação de valores democráticos. A essa responsabilização que a sociedade civil delega para as instituições escolares somam-se ainda as complexidades intrínsecas do cotidiano escolar, como as condições precárias do espaço físico da escola, as carências afetivas e materiais dos discentes, a desvalorização da profissão docente, as graves situações de violências externas que invadem a rotina escolar, a vulnerabilidade social que contextualiza o universo de atuação de muitas escolas situadas nas periferias urbanas.

Porém, mesmo diante desse cenário de complexidade, é urgente discutir a responsabilização civil das instituições escolares diante de conflitos oriundos da dinâmica da cultura escolar. Nesse sentido, cabe enfatizar que nas situações em que a escola apresenta dificuldades em assumir o protagonismo pela resolução dos conflitos por meio de instrumentos pedagógico, a justiça que é estabelecida não é construída com a participação da comunidade escolar, mas sim por mecanismos jurisdicionais exteriores e por meio da aplicação de leis que assumem, em muitos casos, uma lógica punitiva, que em geral foi fabricada distante da realidade escolar (Nascimento; Scheinvar, 2007).

Para compreender o caráter punitivo de determinadas práticas que se materializam na escola, é preciso investigar como e onde tais práticas estão ancoradas, ou seja, como se fundamentam e se naturalizam como modos de agir. Os escritos de Foucault (2010) sobre a arqueologia do poder punitivo nos adverte que as esferas jurídicas atuam por meio da normalização da obediência a elas, que são vistas como um procedimento válido que tem a capacidade de solucionar conflitos e não deve ser violada para garantir a disciplinarização do social. Desse modo, a superioridade da lei, como verdade e como mecanismo de defesa da ordem e garantia de direitos, resulta no fato de essencializar a punição de forma a controlar condutas diante da pluralidade. Consequentemente, ir contra o estado naturalizado de ser dócil é se mostrar como um desviante ao qual deve-se aplicar uma sanção como sinônimo de justiça.

Diante dessas práticas sustentadas em uma materialidade autoritária e punitiva, a escuta dos sujeitos escolares fica comprometida, tendo em vista que se configura como uma ameaça à homogeneidade já conquistada. É nesse sentido que a jurisdicalização é uma prática que ocorre no espaço educacional a fim de resolver e administrar os conflitos escolares (CHRISPINO, 2007). É uma intervenção com instâncias externas à dimensão educativa, mas legitimada pela sociedade, que procede por meio do controle, julgamento e punição. Em vista disso, é possível afirmar que o uso do formalismo jurídico é um caminho que distancia, classifica, controla, regula, enquadra de forma homogeneizadora as situações-problema em mecanismos da Justiça.

Sendo assim, pautada por uma esfera/prática judicializante, a instituição escolar, em determinadas situações de conflitos oriundas do espaço escolar, vem ocupando um papel disciplinador. Com o discurso de defender a educação de qualidade e o respeito aos direitos da criança e do adolescente, atua, por vezes, com uma lógica disciplinadora de controlar e normalizar os processos educacionais e as práticas pedagógicas por meio de discursos, normas e regras impostas sem diálogo e participação da comunidade escolar.

Alguns exemplos de conflitos que ocorrem dentro do âmbito escolar e que seguem a lógica de punição para controle e defesa da ordem podem ser elencados, tais como: infrequência, depredação, perturbação do bom funcionamento da aula, infração, agressão, fumar e uso de drogas nas dependências da escola, porte de armas ou outros objetos considerados perigosos como faca e estilete, práticas de *bullying*, furto, roubo, vestimenta inadequada. Em resumo, condutas de desobediência às regras do regimento escolar ou à legislação vigente. De acordo com o grau de desvio desses casos, o caminho para resolução do conflito pode ser advertência oral, advertência por escrito, se menor de idade – convocação dos responsáveis, suspensão, encaminhamento ao Conselho Tutelar, boletim de ocorrência, intervenção da ronda escolar (Burgos, 2007).

Diante da imensa desigualdade social e das qualidades desiguais à instrução que caracterizam a sociedade brasileira, a realidade da educação pública é marcada pela carência de acompanhamento familiar acerca da vida

escolar dos estudantes (Burgos, 2007). Essa carência é um dos principais motivos que contribui para que a gestão escolar busque apoio em instâncias judiciais e extrajudiciais, iniciando assim, em muitos casos, um processo de judicialização, quando na maioria das vezes o Conselho Tutelar direciona o conflito para instâncias judiciais (Ministério Público e Justiça da Infância e do Adolescente). Nesse cenário a controvérsia se estabelece em duas indagações: (1) se a gravidade do conflito realmente exige a judicialização, o que adverte para o fato de que, enquanto uma instituição protetora de direitos, a escola tem o dever e a responsabilidade civil de acionar o judiciário; (2) uma vez o conflito judicializado, como evitar que a justiça retributiva das instituições judiciais invada a escola e contribua para constituição de práticas reguladoras e enquadramentos de subjetividades. Buscaremos pensar essas indagações a partir das relações entre escola e religião, tendo em vista as disputas em torno do componente curricular de Ensino Religioso e dos conflitos e discriminações com relação à religião dos atores escolares.

Escola e religião no Brasil: O ensino religioso e a religião na escola

A relação entre religião e escola pública no Brasil se inicia com a colonização e se estende à atualidade. Diversos autores investigam a questão da presença do ensino religioso na escola, como Cunha e Fernandes (2012), Cunha (2018), Cury (1993, 2004), Caputo (2012) e Junqueira (2011).

Como indica Cury (2004), o ensino religioso não é apenas um componente curricular, mas envolve uma dialética entre secularização e laicidade em contextos históricos e culturais precisos. Também Junqueira (2011) afirma que, na história da formação do Brasil, o Ensino Religioso sofreu lento processo de alteração em consequência do desenvolvimento do Estado, de sua autocompreensão e opções políticas. Ou seja, o ensino religioso faz parte da educação brasileira, variando em relação aos diferentes momentos históricos.

A chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, é um importante marco para a história da educação na América Portuguesa. Os religiosos da Companhia de Jesus chegam ao Brasil com o objetivo de contribuir por meio da missão religiosa para a obra da colonização. Com essa intenção, assumiram a educação indígena para catequizá-los, além da educação dos próprios colonos e colonizadores, atendendo tanto aos interesses da Coroa portuguesa, quanto aos da ordem Jesuíta, de criação de colégios e atuação evangelizadora. O ensino, assim, é visto como uma instância central para o combate das ideias protestantes e na propagação da cultura católica europeia.

Devido aos permanentes embates dos jesuítas com o poder real, o Marquês de Pombal ordena, em 1759, a sua expulsão de Portugal e de suas colônias, alegando que a Companhia de Jesus se tornara um Estado dentro do Estado português. Como consequência, é instituído o ensino público laico, com objetivo de aproximar a educação formal portuguesa das práticas das nações europeias consideradas mais civilizadas (Camargo, 2013).

No entanto, o ensino não se afasta de seu aspecto religioso, já que, mesmo com a expulsão dos jesuítas e, posteriormente, com a independência, manteve-se o regime do Padroado e o catolicismo como religião oficial do país na Constituição de 1824. O ensino religioso propriamente dito teria seus contornos definidos de forma mais explícita em lei de 1827, em que se promulgava que as escolas deveriam ensinar a leitura e a escrita, as quatro operações matemáticas e a moral e doutrina católicas (Cury, 1993).

Em meados do século XIX, porém, o crescimento dos movimentos republicanos faria com que outras doutrinas cristãs e visões de mundo ganhassem relevância no espaço político brasileiro. Uma evidência dessas transformações foi a proposta apresentada por Ruy Barbosa na câmara dos deputados em 1882. Nessa iniciativa, que reconhecia a presença de várias religiões na sociedade brasileira, Barbosa defendia a proibição da prática de atividades religiosas nas escolas, bem como a atribuição da responsabilidade pela educação religiosa aos líderes de cada fé. Embora o projeto não tenha sido aprovado, ele apontou para o surgimento de concepções laicas que ganhariam força durante a transição do regime monárquico para a república.

Após a Proclamação da República em 1889, distintas orientações políticas começaram a se evidenciar de maneira mais clara. Nesse período, a promoção da laicidade tornou-se um objetivo central do governo, em clara

distinção em relação à monarquia. Desde os primeiros momentos do governo provisório republicano, observamos esforços direcionados a esse propósito. Contudo, essa questão permaneceu como um campo de contenda, com a Igreja Católica buscando ativamente participar do processo, numa tentativa de preservar sua esfera de influência.

A Constituição de 1891, especialmente no que diz respeito ao ensino, estipula, no § 6º do art. 72, que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1891). Conforme apontado por Cury (2004), a reação da Igreja se desenrolou em nível estadual, não federal: estados como Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Sergipe, Pernambuco e Santa Catarina optaram por reintroduzir o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Isso ilustra a flexibilidade e a negociação mencionadas anteriormente. Surgiu, assim, uma interação conflituosa entre o princípio da laicidade e sua implementação nos estados, sendo habilmente manejada pela Igreja. Agora autônoma e livre da centralização estatal, a Igreja consolidou seu poder regional e engajou-se ativamente, não apenas por meio das congregações religiosas na esfera educacional, mas também através da imprensa. Estabeleceu-se uma luta no campo da formação da opinião pública, competindo com outras correntes jornalísticas (Cury, 1993).

Nos anos 1930, houve uma reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas. As mobilizações católicas anteriores contribuíram para a Revolução de 1930, fortalecendo a presença política da Igreja Católica no Brasil. Aproveitando-se do governo provisório, a Igreja pressionou por sua reintegração à educação oficial. Para manter sua influência em um regime pós-Padroado, a Igreja exigiu o ensino religioso nas escolas, sendo atendida pelo decreto nº 19.941 em abril de 1931.

Embora essa tenha sido uma vitória para a Igreja Católica, a presença do ensino religioso assumiu uma nova forma com o surgimento de outras religiões, ou pelo menos, sua não criminalização ou ocultação. Isso levou à aceitação de professores de várias crenças no ensino religioso. No contexto das propostas da Escola Nova, que preconizava um ensino laico, público, gratuito e de qualidade, o governo incluiu o ensino religioso de matrícula facultativa no currículo das escolas públicas de ensino fundamental. Essa decisão foi mantida nas constituições de 1934 e 1937. A partir desse momento, o ensino religioso foi incluído em todas as constituições federais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Carvalho; Sívori, 2017).

Apesar das mudanças nas práticas sociais ao longo do século XX, incluindo a evolução dos significados da religião e das práticas religiosas, bem como o reconhecimento da diversidade cultural e dos direitos humanos, é crucial destacar que a Constituição atual, resultado de um novo pacto entre sociedade e Estado após uma ditadura militar, estabelece o ensino religioso como parte obrigatória do currículo do ensino fundamental. No âmbito da Constituinte, destacou-se a atuação do *lobby* católico – especialmente por meio da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – em conjunto com parte dos parlamentares protestantes, que não defendia a bandeira da laicidade estatal (Carvalho; Sívori, 2017). Já a LDB de 1996, em seu artigo 33, no texto aprovado na Câmara, determinava que a disciplina de ensino religioso deveria ser ofertada sem ônus para os cofres públicos. Tal artigo foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) – influenciado pelo *lobby* da Igreja Católica e pela vinda do Papa João Paulo II – e posteriormente modificado pela lei nº 9.475 de 1997. Além das questões relativas ao ônus da disciplina, o novo texto passou a reconhecer o ensino religioso como parte integrante da formação básica do cidadão e garantiu que as diferentes denominações religiosas sejam ouvidas quando da definição dos conteúdos a serem ensinados (Cunha, 2016; Carvalho, Sívori, 2017).

Destaca-se, ainda, a atuação de outras organizações, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), criado em 1995 e originário de mobilizações da Igreja Católica. Cunha (2018) argumenta que o FONAPER atuava em âmbitos além do parlamento, dedicando-se à elaboração de orientações curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), baseado em uma visão interconfessional, assumida como um repertório comum de crenças e valores. O autor chama atenção de que os PCNER são os únicos dos parâmetros que não foram elaborados pelo próprio MEC, o que indica a força dos setores religiosos na definição de políticas educacionais.

Nos debates quando da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reemergiram as discussões em torno do ER. Cunha (2018) aponta que na primeira versão da BNCC, o ER havia sido incluído como parte da área

de conhecimento de Ciências Humanas do ensino fundamental, na forma de objetivos educacionais propostos pelo FONAPER. Na segunda versão da base, o ER foi retirado da área de Ciências Humanas e definido como área de conhecimento própria. Na apresentação da terceira versão, o ER estava ausente, o que, de acordo com Cunha (2018) deveu-se à reforma do artigo 33 da LDB que indicava que os estados e municípios seriam responsáveis por regulamentar os conteúdos dessa disciplina. A essa ausência, seguiram-se protestos e mobilizações de setores católicos e evangélicos. Com atuação do FONAPER junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o ER foi definido novamente como área de conhecimento do ensino fundamental.

Como mais recente debate sobre o ensino religioso, em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade que havia sido proposta pela Procuradoria Geral da República (PGR). A ação pedia a interpretação conforme a Constituição Federal ao dispositivo da LDB (*caput* e parágrafos 1º e 2º, do artigo 33, da Lei nº 9.394/1996) para assentar que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ser vinculado a religião específica (isto é, não poderia ser confessional) e que fosse proibida a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Sustentava que tal disciplina, de matrícula facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica. No entanto, a maioria dos ministros do Supremo considerou que há como ensinar a religiosidade e crenças específicas em escolas públicas sem violar a laicidade do Estado. Para Cunha (2018), a maioria do STF adotou a ideia de que o ensino religioso significa ensino de religião, e não ensino de História, Sociologia ou Filosofia das Religiões, e quis preservar o modelo confessional nas escolas públicas. Para Machado (2020), a decisão do STF legitimou e reforçou as investidas dos neoconservadores (tanto católicos quanto evangélicos) no campo educacional, visando o combate a crenças símbolos e cosmovisões das religiões de matriz africana e a construção de uma hegemonia cultural cristã nas próximas gerações. Dessa maneira, observa-se que a judicialização dessa questão, ainda que um caminho na defesa pela laicidade do Estado e da educação pública, evidencia o papel decisório dos ministros do Supremo Tribunal Federal sobre as relações sociais e, mais especificamente, sobre algo que afeta o cotidiano escolar e os currículos prescritos.

Vale ainda mencionar que, mesmo após o fim do vínculo oficial entre Igreja e Estado, as Constituições brasileiras tiveram como marca um preâmbulo com referência a Deus, fruto da atuação de grupos religiosos na política nacional. Nisso inclui-se a carta magna em vigor, que afirma que os deputados da constituinte promulgaram a atual constituição “sob a proteção de Deus” (Brasil, 2010).

Assim, a religião esteve oficialmente na escola por todo o período da história do Brasil, excetuando-se a Primeira República. Mais do que expressão da cultura de alunos e professores, por muito tempo foi um valor reforçado pela existência do ensino religioso nas escolas. Embora autores como Cunha (2016) e Cury (2004) rejeitem o componente curricular de ensino religioso, porque este viola a laicidade do Estado e pode ser proselitista e reproduzir preconceitos, há posicionamentos distintos no campo acadêmico. Para Rodrigues (2015), o ER pode ter caráter compreensivo, de estudo das diferentes manifestações religiosas do Brasil, além de contribuir para o combate à violência e intolerância religiosa.

Apesar de o ensino religioso ser uma importante controvérsia, não é apenas dessa forma que a religião se coloca na escola. Independentemente da presença do componente curricular de ensino religioso, as relações que ocorrem no espaço escolar são frequentemente permeadas pela religião: em situações de intolerância religiosa, na presença de símbolos religiosos, preces, resistência à conteúdos presentes nos currículos prescritos, entre outros. Ao entrarem no ambiente escolar, professores, alunos, e funcionários, carregam valores e crenças, dentre eles, os religiosos. Nesse sentido, estudos recentes discutem, em contextos escolares, a intolerância religiosa (principalmente com relação a pessoas de religiões afro-brasileiras), a presença de símbolos, orações e outros elementos religiosos e conflitos entre conhecimentos escolares e religiosos (Araújo, 2017; Caputo, 2012; Quintana, 2013; Valente, 2015).

A estigmatização do candomblé como feitiçaria, “magia negra” e sua associação ao diabo conta com longa história no Brasil. Desde o início da escravização de pessoas negras, foi perseguido pela Igreja Católica e sua prática foi considerada crime até meados do século XX. Atualmente, o candomblé é explicitamente identificado como

demoníaco por várias igrejas evangélicas pentecostais e neopentecostais (Almeida, 2009). As pesquisas sobre intolerância religiosa nas escolas mostram que estudantes e professores adeptos de religiões afro-brasileiras, em especial do candomblé, são as principais vítimas de preconceitos e agressões. Caputo (2012) e Araújo (2017) mostram que tal realidade faz com que alunos e docentes candomblecistas ative e constantemente escondam suas crenças religiosas. Além dessas, a pesquisa de Quintana (2013), a partir de entrevistas com três professoras candomblecistas, revela que as docentes, ao serem identificadas como praticantes do Candomblé, são discriminadas pelos seus próprios colegas e alunos. Em pesquisa em uma escola de educação infantil, Branco e Corsino (2015) mostram que o discurso religioso cristão se manifesta em cartas, falas e ações de docentes e outros funcionários. A religião e seus símbolos são usados de maneira monológica, como forma de controle de comportamentos e expressões das crianças, compreendidos como ruins, associados à maldade e ao pecado. Ao mesmo tempo, elementos de religiões de matriz africana, como a história de Iemanjá, eram tratados como folclore e não como diversidade religiosa e cultural.

A discriminação aos candomblecistas articula-se com políticas públicas. Caputo (2012) ressalta que a implementação do Ensino Religioso no Rio de Janeiro fez aumentar a intolerância contra os jovens de Candomblé, em função do caráter confessional dessa disciplina. Araújo (2017) indica que a intolerância aos cultos afro-brasileiros também faz com que a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africanas, não seja plenamente executada. O autor destaca que os professores que visam explorar temáticas abarcadas pela lei, conseguem tratar da história, artes visuais e literatura africanas em maior medida do que as religiões originárias de África.

Além dessas formas, as crenças religiosas ganham especial relevância com relação a disputas em torno de currículos e conteúdos escolares. No caso das discussões sobre gênero e sexualidade, pesquisas destacam o vetor religioso envolvido na oposição ao ensino desses temas na educação básica (Carvalho; Sívori, 2017). O movimento Escola sem Partido e os projetos de lei homônimos ou inspirados nele reforçam essa perspectiva, já que preconizam a prevalência dos valores familiares – em especial os de matriz religiosa – sobre os da escola. Ao defender uma escola pretensamente neutra, negam o objetivo da educação escolar – e direito das crianças e jovens – apresentar e debater conhecimentos além daqueles presentes nas suas casas e famílias (Penna, 2017).

Podemos concluir, pois, que independentemente da presença de uma disciplina de Ensino Religioso, a religião está presente na escola. Mesmo que tal componente curricular esteja ausente, a escola é um espaço de encontro entre diferentes agentes, afetados por suas crenças ou não-crenças religiosas. Essas formas de ver, pensar e estar no mundo provocarão diferentes posicionamentos e atitudes de estudantes, professores, gestores, funcionários e famílias. Em determinados casos, tais relações podem ser tensionadas a ponto de serem judicializadas, como discutiremos na próxima seção.

Conflitos envolvendo religião na escola e a judicialização: analisando um caso de intolerância

A fim de problematizar a relação entre a judicialização e a religião na escola, analisamos um caso de conflito escolar motivado por questões religiosas, cujo encaminhamento foi permeado de práticas judicializantes, ou seja, no processo de administração e resolução do conflito, mecanismos jurídicos que não pertencem ao universo pedagógico foram acionados. O caso narrado ocorreu em uma escola municipal de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, e faz parte dos dados de uma pesquisa qualitativa que buscou investigar o processo de administração dos conflitos escolares neste município. A pesquisa foi realizada no período de 2017 a 2019 e compreendeu três escolas públicas localizadas em bairros com alto índice de violência e vulnerabilidade social. Todos os sujeitos da pesquisa assinaram o termo de consentimento e livre esclarecimento, obrigatório e determinado pelo Comitê de Ética que avaliou a pesquisa.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa foi desenvolvida em três etapas: construção do referencial teórico/conceitual (pós-estruturalismo de Michel Foucault e as teorias críticas da Sociologia Jurídica no âmbito da lógica punitivista), observação do cotidiano escolar (elaboração de diário de campo) e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa (estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, professores, funcionários e

gestores). O caso aconteceu durante a segunda etapa da pesquisa, momento das observações do clima escolar e foi explorado posteriormente na terceira etapa por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes, discentes e gestores. Devido à importância do caso narrado para os objetivos da pesquisa, entrevistamos um familiar, a fim de compreender melhor o desenvolvimento do conflito.

Em um dos momentos de observação da escola, um dos integrantes do grupo de pesquisa presenciou uma situação conflituosa. Uma estudante negra e candomblecista do sexto ano foi chamada de gorda, macumbeira e feiticeira do demônio por quatro estudantes meninos da mesma turma durante uma aula de Língua Portuguesa. A estudante se levantou e foi reclamar com a professora, que a mandou se retirar da sala de aula e ir direto para direção. Ao chegar na direção a estudante narrou os acontecimentos, mas a diretora disse apenas que esperasse a próxima aula. Ao chegar em casa, a estudante contou a situação ao pai, que é da mesma religião. Indignado, o pai marcou uma reunião com a direção da escola, que se defendeu afirmando que crianças nessa idade se ofendem mesmo.

É importante destacar que apesar da origem do conflito não estar relacionada ao ensino de conteúdos curriculares religiosos, a questão religiosa foi levantada como motivo de ofensas e discriminações. Essa situação possibilita afirmar que as religiosidades adentram o cotidiano escolar e produzem conflitos desafiadores para o contexto da escola, independentemente da presença do Ensino Religioso. Negligenciar estratégias de enfrentamento de situações como essa só consolidam um clima escolar nocivo às diversidades.

Após a reunião, o pai foi à Delegacia Especial de Apoio à Mulher – DEAM e registrou queixa por injúria e intolerância religiosa⁵. A delegada abriu inquérito para investigar o caso e afirmou que, se houve crime, a professora e a diretora seriam indiciadas por omissão à proteção dos direitos da criança e do adolescente. Em entrevista com pai da estudante, ele relatou:

[...] isso não devia ter acontecido. Minha filha tem 15 anos, não pode ficar assim. Somos candomblecistas, não somos feiticeiros do demônio, e a professora não fez... Não puniu os meninos, não fez nada, humilhou mais minha filha, expulsou da sala. Como isso acontece? Me explica! Vocês da faculdade estudam isso, como pode? [...] A escola é pra isso, ser feliz, ficar seguro, brincar, aprender. Não é pra ser xingado, humilhado. E agora, como ela vai voltar pra escola, ela não quer, disse que quer morrer. Poxa, minha filha fez o santo, foi lindo! Agora não quer mais me acompanhar no terreiro.

O conflito observado e a indignação do pai mostram a gravidade da injúria e intolerância religiosa. Como discutido anteriormente, a perseguição às religiões de matriz africana possui longa história em nosso país, estando associada ao racismo (Araújo, 2017). As religiões afro-brasileiras são historicamente discriminadas como algo demoníaco e de feitiçaria, o que também se observa nas falas dos colegas. Além disso, vemos essa forma de preconceito articulada a outras, como as ofensas ao corpo da estudante.

O relato do pai nos ajuda a refletir como a religião está na escola independentemente das normatizações judicializadas sobre o ensino religioso. Nesse caso, a religião foi motivadora de um conflito permeado pelos enunciados da judicialização. Primeiro, a professora decide não tematizar o conflito e perde a oportunidade de educar para o reconhecimento das diferenças e para o fortalecimento dos direitos humanos. Essa atitude da professora contribui para o silenciamento da estudante, pois, sendo a professora a autoridade responsável pela administração dos conflitos, a reivindicação da estudante narrando a violência que havia sido vítima foi ignorada. A estudante, certamente, esperava que os meninos fossem repreendidos e confiou na professora essa atitude.

Ao encaminhar a estudante para a direção a professora entende que conflitos de sala são resolvidos pela gestão e age buscando se livrar do problema, cometendo uma injustiça que contribuiu para legitimar a intolerância religiosa contra a aluna, realizada pelo grupo de meninos. A professora não apenas perdeu a oportunidade de

⁵ É importante ressaltar que a delegacia indicada para situações de violência envolvendo crianças e adolescentes é a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente – DPCA. Todavia não há essa unidade específica em São Gonçalo e por esse motivo a DEAM atende casos envolvendo crianças e adolescentes do gênero feminino.

potencializar o conflito de modo pedagógico, mas ainda contribuiu para fundamentar o espaço da direção como um espaço de autoritarismo e punição, ao direcionar toda a responsabilidade para a gestão. É fundamental compreender o que levou a professora a encaminhar o conflito para gestão, pois, geralmente, esse é o primeiro passo que resulta, posteriormente, na judicialização de conflitos escolares.

No cotidiano escolar são os docentes que melhor conhecem a realidade dos alunos. São estes que convivem a maior parte do tempo com os estudantes, que escutam suas conversas, vivenciam seus conflitos e dilemas. É por essa relação de maior proximidade que os docentes se transformam em sujeitos marcantes, exemplos de conduta a ser seguida. Quando a professora não escuta com atenção a reclamação da aluna e ainda encaminha o conflito para direção é a autonomia e a autoridade docente que são fragilizadas. Para além desse prejuízo pedagógico, os conflitos que acontecem em sala de aula podem ser transformados em componentes curriculares, uma vez que estes são, via de regra, reflexos dos processos de vulnerabilidade social e das mais variadas formas de preconceito e discriminação que caracterizam a sociedade brasileira.

Na terceira etapa da pesquisa, momento das entrevistas, a professora narrou que a turma é difícil, muito conflituosa, que os conflitos são diversos e recorrentes e que “se eu parar para resolver todas as picuinhas não darei aula nenhuma”. Por essa fala é possível destacar que o conflito é visto como negativo, impedidor do processo de ensino. Dessa maneira, ignora-se que o conflito faz parte das relações sociais e permite ensinar e aprender não apenas valores, mas também o próprio conteúdo científico. Além disso, percebe-se uma hierarquização em que o conteúdo a ser ensinado é mais valorizado do que a problematização de conflitos, preconceitos e atitudes discriminatórias. A manutenção dessa mentalidade contribui para que os conflitos escolares sejam administrados e solucionados por outras esferas, fundamentalmente o poder da lei judiciária.

A diretora (que nessa situação tem o poder de juíza, legitimado pela atitude da professora), por sua vez, também não busca problematizar o conflito e nem escuta o que aconteceu. Não escutar a estudante reforça o silenciamento iniciado pela professora e permite que a estudante se sinta novamente desrespeitada nas suas crenças religiosas. Nesse momento a escola perde pela segunda vez a chance de se posicionar na defesa do reconhecimento da cultura africana, ensinando o respeito aos rituais das religiões de matriz africana e combatendo o preconceito que adentra os espaços escolares.

Provavelmente por acreditar na escola, o responsável da estudante buscou uma reunião na esperança de compreender o que ocorreu e ajudar a filha. Todavia, isso foi dificultado pelo fato de que a docente e a diretora pouco sabiam sobre o ocorrido, pois tanto estudantes que praticaram a ofensa quanto a adolescente que foi ofendida não foram ouvidos, nem mesmo a turma teve a chance de explicar como os xingamentos começaram e se já haviam ocorrido. No momento em que todos os responsáveis por aqueles adolescentes se omitiram, o conflito, que foi estruturado no não reconhecimento da religiosidade de matriz africana e na visão pejorativa imposta na forma de ofensas, foi ignorado, tornando-se uma violência simbólica ao atingir a identidade da estudante e de todas as pessoas candomblecistas.

Ainda durante a entrevista, o pai relatou que, na reunião com a direção, ouviu da diretora que esse tipo de situação acontece e que isso estaria relacionado à idade e imaturidade dos adolescentes. Ao procurar a escola para ouvir da instituição o que ocorreu e o que poderia ser feito para amenizar as ofensas sofridas pela sua filha, ele esperava ser ouvido e que uma medida pedagógica finalmente fosse colocada em prática. A escola teve três oportunidades de administrar um conflito que, de fato, é, também, influenciado pela imaturidade e pela dificuldade que os estudantes enfrentam em reconhecer as diferenças. Todavia, acreditamos que essa dificuldade não pode funcionar como motivação para ignorar intolerâncias e negligenciar ofensas. Tal postura por parte da professora e da diretora demonstra que o combate a essas ações e atitudes discriminatórias não é visto como um trabalho pedagógico imprescindível para a escola.

Diante de seu insucesso com a direção escolar, o pai buscou a força da lei, recorrendo à delegacia, e criticou a direção por não ter escutado as ofensas sofridas por sua filha e por não ter punido os estudantes que praticaram as ofensas. Ainda que este pai tenha reconhecido a escola como lugar de felicidade e proteção, sua fala traz uma

expectativa punitivista por parte da escola. A estratégia do responsável em procurar a justiça reforça o lugar da escola como uma instituição fracassada nos processos de administração de conflitos e fundamenta o discurso da lei como amparador, criminalizando os ofensores e colocando a direção como conivente com o “crime” cometido.

Todo esse cenário nos autoriza afirmar que a nossa sociedade deposita sua crença na lei, na justiça e nas suas instituições, mas não reflete que cabe ao legislativo e à própria sociedade civil representar de modo efetivo as pautas políticas das minorias religiosas para que estas se sintam fortalecidas em suas lutas cotidianas. Na situação analisada, com a judicialização do conflito, foi uma delegada, uma representante da lei penal, que determinou como a escola deveria proceder com seus alunos de sexto ano que apresentam dificuldades em reconhecer a religião do colega. Esse conflito não se encerrou na relação escola/conselho tutelar/delegacia. O pai acionou o Ministério Público, que por sua vez abriu inquérito civil para averiguar se os direitos da criança foram violados pela instituição escolar.

Considerações finais

A partir da narrativa e análise desse conflito resgatamos as problematizações sinalizadas anteriormente: (1) a gravidade do conflito realmente exigiu a judicialização? (2) o que poderia advertir a escola para o dever de acionar uma instituição protetora como o conselho tutelar, a delegacia ou o Ministério Público? (3) uma vez o conflito judicializado, como evitar que a justiça retributiva das instituições jurisdicionais e/ou jurídicas invadam o espaço escolar com práticas reguladoras e enquadramentos de subjetividades que destituem os projetos pedagógicos de emancipação?

A judicialização, possivelmente, poderia ter sido evitada se a postura escolar tivesse considerado a problematização do conflito, a busca de sua origem e a compreensão do discurso das partes envolvidas para fomentar uma perspectiva restaurativa/dialógica e não apenas consolidar a retribuição da punição, forma de atuação das delegacias que já direcionam o olhar pela perspectiva criminológica, por meio do viés culpado/inocente. Todavia, foi exatamente a judicialização, com seus efeitos potencialmente prejudiciais para autonomia escolar, que garantiu para aquela estudante o direito fundamental de cultivar os seus orixás, nesse sentido a judicialização mais uma vez se coloca como uma controvérsia.

Não é possível listarmos aqui os conflitos que devem ou não ser judicializados. Na escola, cada caso deve ser analisado em suas diferentes características, atores, motivações e contextos específicos. Porque a escola é uma instituição civil garantidora dos direitos educacionais e da proteção da infância e da adolescência, não trabalhamos com julgamentos a priori e nem tampouco como os binarismos jurídicos culpado/inocente. Todavia, situações de violências que ameaçam a integridade física da comunidade escolar, que colocam em risco a segurança e que anunciam graves violações à dignidade humana, a judicialização torna-se um imperativo. A escola tem a responsabilidade civil de proteger e zelar pelo bem-estar de sua comunidade e o exercício dessa responsabilidade determina, dependendo de cada caso de violência praticado, o acionamento de conselhos tutelares, delegacias e Ministério Público.

Após a judicialização dos conflitos e das violências que ocorrem na escola, é difícil afastar as lógicas punitivas afirmadas por esses procedimentos do cotidiano escolar. A força da lei e seus instrumentos punitivos adentram as práticas escolares, se fundem, se transformam em mecanismos de pensar, agir e julgar. No entanto, como o caso aqui analisado indica, situações de conflitos permeiam o cotidiano escolar e a judicialização se torna, ao mesmo tempo, um indício e uma consequência dos conflitos e controvérsias acerca desses temas. É um indício, uma vez que proceduraliza disputas entre diferentes agentes e é uma consequência no sentido de que esses mesmos agentes não conseguiram – ou se recusaram a – encontrar outras formas de lidar com essas disputas. Ainda que a judicialização tenha causas e efeitos nocivos, como discutimos ao longo do artigo, é importante frisar que, em situações como essa, esse procedimento foi fundamental para a garantia de direitos (como a liberdade de crença e o acesso a um ambiente escolar justo).

Frequentemente se deposita sobre a escola a expectativa e responsabilidade de resolver todos os problemas que são identificados na sociedade. Não é essa nossa intenção neste artigo. Acreditamos, contudo, que há possibilidades de atuação para combater a intolerância religiosa no cotidiano escolar. Em primeiro lugar, explorando-se mecanismos

legais e políticas já existentes, como a Lei nº 10639/2003 citada anteriormente. As religiões de matriz africana podem ser ensinadas como parte da cultura afro-brasileira, estimulando-se a desconstrução de preconceitos.

Em segundo lugar, discutir essa temática mesmo quando não há alunos declaradamente candomblecistas na escola. Não raro, a discriminação só é debatida quando um estudante sofre este tipo de violência, o que acaba expondo aquele aluno. Além disso, se tais casos não ocorrerem ou não chegarem ao conhecimento de professores e gestores, muitos alunos passarão pela escola sem que desenvolvam uma discussão sistematizada sobre essas religiões.

Uma terceira perspectiva circunscreve a urgência/necessidade de potencializar o caráter pedagógico dos conflitos que emergem no cotidiano escolar. Encarar um conflito escolar é o mesmo que estar diante de um emaranhado de fios embolados: quando um fio é puxado surgem novos caminhos, novas vozes, novos posicionamentos e uma complexidade que parece não ter fim. Mas isso é a escola! É justamente esse emaranhado de fios puxados que possibilitam a construção de novas formas de dialogar, de novos processos de ensino, de novas identidades que são violentamente silenciadas quando soluções simplistas e reducionistas são direcionadas na tentativa de ignorar o conflito.

Há uma tradição na escola de interpretar o conflito como negativo, essa tradição endossa uma cultura escolar que, geralmente, age de três formas: (1) camufla os conflitos; (2) culpabiliza os alunos; e (3) interpreta o conflito como um fracasso da ação educacional (Galvão, 2004). Essas três atitudes podem resultar numa simetria entre situações de conflitos e situações de violência. O oposto dessas atitudes pode ser pensado por meio de uma interpretação arqueológica, no sentido foucaultiano, do conflito. Onde começou (interna ou externamente à escola)? Quando? Qual o discurso de cada parte envolvida? O que está por trás dos posicionamentos? E, principalmente, em quais situações determinados conflitos podem ser pedagogicamente potencializados? E em quais outras situações o conflito aponta para uma estagnação, para uma ameaça de violência? É por meio dos conflitos escolares que as relações intersubjetivas são construídas e fortalecidas. Os conflitos ajudam os estudantes a enxergar o mundo pela perspectiva do outro, pelo viés da diferença, pela alteridade.

Dessa maneira, acreditamos que o ensino religioso e as relações entre a religião dos atores escolares e de seus contextos podem ser vistos como controvérsias sobre a qual há francos conflitos no cenário político-social brasileiro e que, com frequência, geram tensões entre laicidade e intolerância religiosa. Tais posturas fazem com que diferentes grupos recorram às esferas jurídicas, como forma de defender seus direitos e de buscar legitimar suas visões e valores laicos, impedindo, assim, que práticas proselitistas e discriminatórias sejam desenvolvidas na esfera pública, nesse caso, a escola.

Referências

- ALMEIDA, Ronaldo de. *A Igreja Universal e seus demônios: um estudo etnográfico*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2009.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre ataques e atabaques: Intolerância religiosa e racismo nas escolas*. São Paulo: Arché Editora, 2017.
- BRANCO, J. C.; CORSINO, P. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n.º 3, 30 nov. 2015, p. 128–142.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto promulgado em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal, 2010.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1891*. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em shorturl.at/dprVX. Acesso em 08/10/2020.
- BURGOS, Marcelo. *Cidade, escola e favela*. Cadernos Cedes Boletim Fevereiro. 2007

- CAMARGO, Angélica Ricci. *Aulas Régias. Projeto Memória da Administração Pública Brasileira*. Arquivo Nacional, 2013.
- CAPUTO, Stela. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CARVALHO, Marcos Castro; SÍVORI, Horacio Federico. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos Pagu*, n. 50, 2017.
- CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n.º 54, jan./mar. 2007, p. 11-28.
- CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 145, 2018.
- CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia Cláudia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os cofres públicos na primeira LDB. *Educação e Pesquisa. São Paulo, USP*, n.º 4, vol. 38, out/dez, 2012.
- CURY, Carlos Jamil. Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista*, n. 17, p. 20-37, jun. 1993, p.22.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GALVÃO, I. *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004
- GARAPON, Antoine. *Le Gardien de Promesses*. Paris: Ed. Olide Jacob, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre a facticidade e a validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2001.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A; WAGNER, Raul (org.). *O Ensino Religioso no Brasil*. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 27-54.
- MACHADO, Maria das Dores Campos. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. In: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos (org.). *Gênero, Neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 83–133.
- MARAFON G. Judicialização da infância: da menoridade à prevenção do bullying. *Entreideias Educação Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 79-93, jan./jun. 2014
- MOTTA, Luiz Eduardo. Judicialização da política e representação funcional no Brasil contemporâneo: uma ameaça à soberania popular? In: MOTTA, Luiz Eduardo; MOTA, Maurício (org.). *O Estado Democrático de Direito em questão: teorias críticas da judicialização da política*. Ed. Campo Jurídico, 2011.
- NASCIMENTO, Maria Lívia do; SCHEINVAR, Estela. De como as práticas do conselho tutelar vêm se tornando jurisdicionais. *Aletheia*, n.º 25, 2007, p.152-162.
- OLIVEIRA, Marlon Anderson de. Entre a Coroa e a Cruz: A igreja colônia sob a égide do padroado. *Mneme – Revista de Humanidades- UFRN, Caicó (RN)*, v. 9. n. 24, set./out. 2008.

QUINTANA, Eduardo. Intolerância Religiosa na Escola: O que professoras filhas de santo tem a dizer sobre esta forma de violência. *Itabaiana: gepiadde*, Ano 07, v. 14, p. 127-140, / jul./dez., 2013,.

RAWLS, J. Uma Teoria da Justiça. São Paulo: *Martins Fontes*, 1979.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Revista de Estudos da Religião (REVER)*, ISSN 1677-1222, v. 15, n. 2, p. 55, 2015.

SCHEINVAR, E. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. *Psicologia e sociedade (Online)*, p. 45-51, 2012.

SCHEINVAR, E.; AGUIAR, K.; NASCIMENTO, M. L. do. A judicialização da vida - ensaios sobre transgressões. *Arquivos brasileiros de Psicologia*. Ano 10, v. 70, n. esp. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400001.

SUTIL, Jorge. Reformas Judiciárias na América Latina. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio *et all* (org.). *Democracia, violência e injustiça*. São Paulo; Paz e Terra, 2000.

VALENTE, Gabriela. *A presença oculta da religiosidade na prática docente*. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade de São Paulo, 2015.

VIANNA, Luiz. Werneck. et al. *A judicialização da política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1999.

RECEBIDO: 13/03/2023

RECEIVED: 03/13/2023

APROVADO: 03/09/2023

APPROVED: 09/03/2023