

DOSSIER

A sociologia das relações família-escola: reconfigurações sociais e novas perspectivas analíticas e metodológicas

Escolas, famílias e instituições religiosas: tensões e resistências***Schools, families and religious institutions: tensions and resistance******Escuelas, familias e instituciones religiosas: tensiones y resistencias*****Fernando Seffner^a**

fernandoseffner@gmail.com

Carin Klein^b

carinklein31@gmail.com

Juliana Ribeiro de Vargas^a

julivargasufrgs10@gmail.com

RESUMO

O artigo se debruça nas fronteiras entre famílias, escolas e religiões, flagrando disputas e tensões no governo dos infantes e dos jovens. Inicialmente recuperamos elementos essenciais para compreender o papel educativo e legal das famílias, das escolas e das religiões no ordenamento jurídico brasileiro. Após, realizamos a análise empírica das situações de tensão, feita a partir de acervo de notícias de jornais brasileiros, coletadas no intervalo de 2022 a 2024, em que o relato de disputas foi apresentado. Uma vez constituído o acervo, foram selecionados dois eixos temáticos de análise: o que envolvia disputas em relação a festas escolares, e o que envolvia disputas em torno da censura de livros em temas de raça, gênero e sexualidade. Concluímos reconhecendo a complexidade dessa tríplice fronteira, famílias, escolas e religiões, e apontamos elementos que não devem ser esquecidos para arbitrar tais disputas.

Palavras-chave: Escola. Família. Religião. Festas Escolares. Racismo.

ABSTRACT

The article focuses on the borders between families, schools and religions. In this territory there are disputes and tensions in the governance of children and young people. Initially, we recovered essential elements to understand the educational and legal role of families, schools and religions in the Brazilian legal system. Afterwards, we carried out an empirical analysis of tension situations, based on a collection of news from Brazilian newspapers, collected between 2022 and 2024, in which the report of disputes was presented. Once the collection was created, two thematic axes of analysis were selected: one that involved disputes in relation to school parties, and one that involved disputes around the censorship of books on themes of race,

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^b Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

gender and sexuality. We conclude by recognizing the complexity of this triple border of families, schools and religions, and we point out some elements that should not be forgotten when arbitrating such disputes.

Keywords: School. Family. Religion. School Parties. Racism.

RESUMEN

Este artículo se detiene en las fronteras entre familias, escuelas y religiones para identificar disputas y tensiones en el gobierno de niños, niñas y jóvenes. En un primer momento, recuperamos elementos esenciales para comprender el papel educativo y legal que el ordenamiento jurídico brasileño prevé para familias, escuelas y religiones. Después, realizamos el análisis empírico de las situaciones de tensión identificadas en un acervo de noticias publicadas en periódicos brasileños y recopiladas en el intervalo de 2022 a 2024, período en el cual presentamos el relato sobre las referidas disputas. Luego de constituido el acervo, seleccionamos dos ejes temáticos para análisis: el que involucraba disputas relacionadas a fiestas escolares y el que comprendía disputas en torno a la censura de libros en los que se abordaban temas de raza, género y sexualidad. Concluimos reconociendo la complejidad de esa triple frontera entre familias, escuelas y religiones e indicando elementos que no se deben olvidar al arbitrar esas disputas.

Palabras clave: Escuela. Familia. Religión. Fiestas Escolares. Racismo.

Um território de tensões e resistências

O território pedagógico que exploramos envolve três agentes no governo dos infantes e dos jovens: famílias, escolas e instituições religiosas. O quadro macropolítico em que inserimos as disputas entre estes agentes é o da governamentalidade neoliberal. A faixa geracional que delimitamos vai dos 4 aos 17 anos de idade, a Educação Básica obrigatória por lei (Brasil, 2013). O material empírico para analisar as disputas dos três agentes são notícias de jornais brasileiros, dos anos de 2022 a 2024. Nosso foco é o percurso da trajetória escolar obrigatória, em que famílias, escolas e religiões disputam o governo dos infantes e dos jovens, vinculados a este triplo pertencimento. O artigo é fruto do diálogo entre três projetos de pesquisa, de cada um dos três autores¹. O percurso em que focamos a análise é marcado por movimentação e mudanças. Os infantes e os jovens, na etapa entre os 4 e os 18 anos, atravessam idades de conquista de autonomia legal, com marcos importantes aos 12 anos (entrada na adolescência de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente), 14 anos (consentimento de relações sexuais), 16 anos (condição de eleitor) e 18 anos (grande ampliação da autonomia pessoal). Estes marcos envolvem modificações importantes do ponto de vista jurídico legal e penal, dos direitos para atuar como aprendizes no ambiente de

¹ O projeto de Fernando Seffner intitula-se “Processos culturais e pedagógicos de governo das relações de gênero e sexualidade no âmbito da cultura escolar: reiteraões e transgressões da norma”, processo 309670/2021-7, Modalidade/ Nível: PQ-2, Edital/Chamada: Chamada CNPq Nº 4/2021 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ. O projeto de Carin Klein intitula-se “Interfaces entre políticas públicas, tecnologias digitais e a produção de infâncias, juventudes e famílias”, e se ocupa centralmente da questão “quais são os ensinamentos e imperativos que as políticas buscam constituir para a infância, a juventude e/ou as famílias?”. O projeto de Juliana Ribeiro de Vargas intitula-se “Programa Acelera e Ensino Médio: mapeando trajetórias de jovens estudantes”, e tem como objetivo, dentre outros, “analisar como possíveis modos de ser jovem têm sido atravessados pelos discursos visibilizados pelas mídias contemporâneas no que tange, principalmente as temáticas de gênero, sexualidade, consumo, escolarização e mundo do trabalho”, Edital FAPERGS 08/2023 Auxílio recém-doutor ou recém-contratado – ARD/ARC.

trabalho, de direitos e tomada de decisões em relação a seus corpos, de penalidades criminais em relação a seus atos. Outro fator que causa movimentação neste percurso é que a escola, a família e a organização religiosa são instituições dotadas de autonomia pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Com isso, as relações entre tais agentes são marcadas pelo enfrentamento e pelas negociações entre autonomias. Não há subordinação legal entre famílias, escolas e religiões, todas são instituições que exercem seus poderes dotados de autonomia em diversos âmbitos. O que assistimos nos anos recentes são alianças de natureza conservadora entre famílias e religiões, no sentido de colonizar o ambiente educacional por valores específicos e modos de organização de alguns grupos sociais, em detrimento de outros. Tais grupos sociais são aqueles que detêm poder de representação mais elevado em muitas instâncias, sejam elas de governo, na mídia ou na economia, e tais disputas se refletem também no panorama eleitoral, conforme se discute em Mantovani, Santos e Nascimento (2023). O exercício da autonomia dos agentes que selecionamos têm envolvido tensões, avanços e recuos, a depender de decisões judiciais, novas legislações, pressão de movimentos sociais, reações das culturas juvenis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2013). A interpretação deste artigo, já validada nos tribunais, é aquela de um empreendimento conjunto, com família e escola dotadas de autonomia.

Os sistemas de ensino têm, invariavelmente, como um de seus objetivos principais a formação de um sujeito cidadão, e elegem a construção da autonomia como princípio pedagógico central das ações educativas. Mais ainda, a cultura escolar é hoje em dia local de expressão e vigorosa manifestação das muitas e diferentes culturas juvenis. As crianças e jovens não vão à escola apenas estudar, vão também para viver suas infâncias e juventudes. Em especial, no contexto das periferias urbanas, as escolas podem ser compreendidas como espaços de segurança e de acolhimento de crianças e jovens, afastando-os do cotidiano hostil, que, por vezes, é característico dos territórios que habitam. Tais vivências são marcadas pela adesão às culturas juvenis, o que implica uma trajetória escolar onde galeras funk, nerds, coletivos de meninas negras, associações de fãs de determinados ídolos ou ritmos musicais, grupos de jovens de inspiração religiosa, adeptos do hip hop, jovens articulados em torno de pertencimentos políticos e partidários específicos, jovens LGBTI+ e muitas mais possibilidades de agência, convivem na cultura escolar.

Conceituamos o quadro macropolítico onde ocorrem os fenômenos que desejamos analisar como da governamentalidade neoliberal. A partir de Michel Foucault (2008, 2019), pensamos o neoliberalismo como uma racionalidade governamental, para além de mera teoria econômica, e ocupado centralmente com a condução das condutas. Tal condução das condutas se faz com adesão integral aos valores que tradicionalmente associamos ao mercado, e com a transformação de cada sujeito em um empreendedor de si mesmo. Tal empreendedor individual é avaliado pela quantidade de capital humano que possui, e pensa a si mesmo como dotado de um conjunto de interesses próprios, livres e autônomos, revelando baixa preocupação com o coletivo. A existência humana e as instituições públicas ficam conformadas pela lógica de mercado. Tal conjunto de princípios de governo resulta na minimização das possibilidades de atuação do Estado. O Estado é, inclusive,

percebido, em muitos discursos, como desnecessário, parasita, perigoso ou até mesmo inimigo, atrapalhando ou sabotando a ação dos indivíduos e das famílias.

Tal juízo de valor atinge a escola, uma instituição pública, e a educação, um direito assegurado pelo Estado, e faz proliferar movimentos sociais de cunho liberal, e até mesmo fascista, desautorizando as práticas da cultura escolar e o trabalho docente. Opera-se uma transformação em que as ações estatais, tradicionalmente associadas ao cuidado das populações – educação, saúde, previdência, segurança, emprego – se invertem. O Estado promove privatizações, concessões, parcerias público-privadas, venda de patrimônio público, desregulamentando as ações de cuidado e entregando-as à iniciativa privada ou simplesmente a cada indivíduo empreendedor de si ou família, caso evidente nas proposições de educação domiciliar. O neoliberalismo se transforma em um *ethos* de governo, com forte impacto no que Brown (2019) denomina de “desdemocratização”, um processo de corrosão das liberdades públicas e retração das liberdades individuais, moduladas por um neoconservadorismo moral vigoroso e associado a manutenção da família tradicional dita monogâmica e da religião cristã. Tal associação de fatores resulta em embate entre as estratégias da governamentalidade neoliberal e os valores que alicerçam as democracias. Os regimes democráticos são vistos pelos grupos conservadores e das novas direitas como um elemento nocivo ao funcionamento do capitalismo liberal. Ao atacar direitos e liberdades democráticas, tal conjunto de ideias impacta as possibilidades de a cultura escolar ser voltada para uma educação democrática, valor assegurado na maioria das constituições mundiais, e na brasileira em particular.

O resultado desses processos é a redução das relações humanas a relações de concorrência, entre indivíduos empreendedores de si. Para mais do que relações de concorrência, vemos o surgimento de manifestações que introduzem a ideia do outro não apenas como concorrente, mas como verdadeiro inimigo. Isso explica a generalização de um discurso bélico e armamentista na sociedade, que advoga a eliminação do outro, pois é considerado inimigo, e se traduz em estatísticas de violência, como apontam Cerqueira e Bueno (2024). A cultura escolar, local de exercício da solidariedade, amparada na afirmação de que ninguém aprende sozinho, mas em articulação com o coletivo, se transforma em local de acirrada competição. Um dos indicativos mais evidentes do avanço desse processo é a proliferação das avaliações externas, a ampliação das avaliações internas, a padronização das métricas de avaliação atropelando contextos culturais locais. Tais processos se amplificam com a conexão dos resultados das avaliações com lógicas empresariais e possibilidades de futuro, a punição de professores e escolas com redução do salário a partir de resultados avaliativos negativos das aprendizagens individuais.

O desenvolvimento das análises postas aqui é fruto, primeiro, de uma aproximação e de diálogos entre os projetos de pesquisa individuais de cada autor e autora deste artigo. Consolidada esta aproximação, nos dispusemos a constituir um acervo de notícias de jornal em torno do eixo gênero, sexualidade, escola e trajetória escolar. Estabelecemos como locais de busca os portais gratuitos G1 (Globo), UOL Notícias, R7 Notícias (Record), Terra Notícias e Yahoo Brasil. O trabalho de observação e coleta de materiais iniciou em janeiro de 2022, se estende até o momento da escrita deste artigo e será continuado. Por vezes, notícias encontradas em algum dos portais indicados foram aprofundadas por coleta intencional em outros portais regionais, o que nos permitiu conhecer mais sobre o caso. Progressivamente percebemos um acúmulo de notícias em torno de acontecimentos

em que os pertencimentos familiares, os pertencimentos religiosos e a pertença escolar entravam em conflito. Elencamos notícias nas quais famílias, políticos/as, professores/as e lideranças religiosas disputam proposições sobre como e o que ensinar no território escolar, incidindo na produção de regras e condutas para os sujeitos.

Cinco conjuntos temáticos se destacaram no período: a) polêmicas envolvendo o uso do nome social nas escolas; b) denúncias em torno do uso da linguagem inclusiva ou linguagem neutra nas escolas; c) disputas em torno da realização e dos significados de festas escolares já tradicionais no calendário letivo; d) censura ao uso de determinados livros de literatura ou paradidáticos, por conta dos incômodos de famílias ou grupos religiosos; e) debates em torno da permissão para o uso, ou da proibição de uso, de telefones celulares em sala de aula, e conexões disto com o acesso a material contendo informações ligadas ao campo da sexualidade e da pornografia. No caso da censura a determinados livros, chamou nossa atenção a conexão com o tema do pertencimento racial, por conta da obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais nas escolas, bem como a presença de questões em gênero e sexualidade. Seleccionamos para análise no presente artigo algumas das muitas notícias em torno das disputas em torno das festas escolares, e notícias que diziam da censura, ou tentativa de censura, de determinados livros de literatura. Os outros três tópicos – nome social, linguagem inclusiva e uso ou proibição de uso de telefone celular – constituem material de artigos ora em produção.

Nas análises procuramos compreender a produção das formas de governo das condutas dos sujeitos, aliadas aos campos de saber, a construção de sentidos, as normas e as subjetividades presentes nos processos históricos e culturais vigentes. Os recortes/eixos desenvolvidos por nós incluem não apenas a concretude das propostas noticiadas e analisadas, mas as fofocas, burburinhos, des/autorizações, des/obediências, tensões e regramentos que antecederam “os fatos” veiculados na mídia, e que igualmente disputam espaços para compor e normalizar determinados comportamentos e regulações. Intentamos demarcar nesses processos pedagógicos a produção de valorações, classificações, hierarquizações, diferenciações e desigualdades. Os recortes feitos exigem um conjunto de definições teóricas, que constituem a parte que segue nesta escrita. Nela se apresentam as características dos três agentes escolhidos, famílias, escola e religiões, bem como o que entendemos por governamentalidade neoliberal. A seguir as disputas de poder entre os três agentes são apresentadas e analisadas a partir do material empírico coletado. Por fim, apresentamos algumas considerações gerais sobre as disputas.

Escola, família, infâncias

Ao contrário de outros momentos da história de nossa pátria, na atualidade todos os cidadãos brasileiros têm o direito à educação. E, como destaca a Constituição (Brasil, 1988), Estado e família têm o dever de zelar pelos processos educativos de seus entes e cidadãos, respectivamente: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205, Seção I). Cabe destacar, em consonância com a referida legislação e ainda, de acordo com o Estatuto da Criança e

do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), que os processos educativos em nosso país ocorrem no espaço escolar, permanecendo vetada a modalidade dos estudos domiciliares². Pais e/ou responsáveis devem, obrigatoriamente, matricular crianças e jovens nas redes regulares de ensino, de acordo com aquela legislação. Ou seja, de qualquer forma, famílias, estudantes e escolas estabelecerão, em decorrência das legislações, laços de convivência, por mais de uma década, entre o início e a conclusão da Educação Básica. Cabe aqui problematizar: será a ampliação do acesso de crianças e jovens, visando garantir “todos na escola” um território de disputa?

Em outros tempos (nem tão longínquos), as famílias não eram responsabilizadas pela ausência das crianças e jovens nos bancos escolares. Muitas vezes, já no início da puberdade, meninos e meninas deixavam os bancos escolares e ingressavam no mundo do trabalho, sem o respaldo adequado de legislações trabalhistas. Na atualidade, cada vez mais cedo e por muito mais tempo de suas vidas (duração anual do calendário letivo e jornada diária completa na escola de turno integral), as crianças vivenciam “a cultura escolar”, no intuito de, em parceria com sociedade e família, desenvolverem-se plenamente, conforme legislações já citadas. Famílias e infâncias obtiveram sentidos e *status* muito diferentes ao longo dos tempos. Gradualmente, as famílias foram modificando e organizando-se em torno da infância, ampliando os seus sentimentos por cuidá-las, atendê-las e governá-las (Ariès, 1981). A partir da era industrial, o Estado também começa a preocupar-se com a formação das crianças, investindo em espaços específicos, fora das famílias, a fim de governá-las e formá-las. Para Foucault (2014), a escola como lugar de disciplina, desde o século XVIII, passa a exercer sobre a infância determinados saberes e poderes, funcionando como mecanismo de regulação das condutas de crianças e jovens.

Regular as condutas dos sujeitos é governá-los, não na perspectiva de um aparato estatal, mas na direção da formação de diversos dispositivos de poder: discursos, instituições, legislações, formas de administrar, proposições morais, filantrópicas, políticas, governamentais, escolares. Cabe-nos o exame das estratégias que investem, estruturam e organizam os sujeitos e suas subjetividades, com o propósito de disciplinar, hierarquizar e normalizar aspectos de suas vidas. Olhar para esses aparatos reguladores pode significar ouvir adultos, crianças e jovens. Em nosso caso, ao selecionarmos notícias atuais que mostram a interlocução entre diferentes representantes da sociedade (políticos, gestores, professores, especialistas, religiosos, familiares) na produção dos embates em torno de quem, como e o que pode servir como proteção, conhecimento e educação.

Exemplo emblemático de como a “proteção à infância” é acionada no âmbito de políticas públicas de inclusão social ocorre em programas como o Bolsa Família, o Primeira Infância Melhor (PIM)³ e o Criança Feliz. A relação dessas políticas com a escola ocorre no sentido de produzir determinadas normas familiares, ao incorporarem e valerem-se do discurso jurídico, expresso na Constituição de 1988, em seu artigo 227:

² Excluem-se desse escopo estudantes que se encontram incapacitados de presença às aulas. Para saber mais, sugerimos a leitura da Resolução nº 230, de 16 de julho de 1997 (Rio Grande do Sul, 1997).

³ Em 2006, o Primeira Infância Melhor (PIM) foi instituído no Rio Grande do Sul por meio da Lei Estadual nº 12.544, de 03 de julho de 2006 (Rio Grande do Sul, 2006), que sofreu alterações pela Lei Estadual nº 14.594, de 18 de agosto de 2014 (Rio Grande do Sul, 2014).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, Art. 227).

O que nos parece ao buscar delinear essa norma familiar é que se parte de uma referência de família ideal: conduzida a tornar-se afetiva, protetora e capaz de assegurar às crianças e jovens, “com absoluta prioridade”, uma série de direitos sociais. Tais direitos sociais, em muitos casos, nem mesmo as famílias-alvo das políticas possuem, conforme Klein (2021). Seguimos nessa discussão, na direção contrária de reificar conceitualizações para as famílias, infâncias e/ou juventudes, como expressam as legislações e documentos que instituem programas e políticas, cartilhas e campanhas de educação e(m) saúde, por exemplo, conforme se discute em Assis (2023). Cabe-nos justamente examinar e discutir o que se pretende produzir e fixar, as lógicas, os interesses e as lutas travadas por meio dos interlocutores já citados. Nesse sentido, pode-se perguntar: Quem protagoniza a cena política e midiática na disputa pelo poder de dizer o que conta para “educar” as crianças e jovens? O que eles evocam para si, para as famílias e para as infâncias? Como as famílias e as escolas são narradas/posicionadas nessas disputas pela formação? De que maneira os sujeitos implicados resistem, negociam e se implicam nas dinâmicas de poder? Colocar em foco os discursos provenientes dos embates em torno das instituições escolares, religiosas e familiares pode expor, de forma localizada e contingente, aspectos provocativos das relações sociais vigentes, das hierarquias morais disputadas e das desigualdades.

A centralidade das famílias pobres, posicionadas como parceiras estratégicas no âmbito das políticas públicas de inclusão social, assim como na escola, torna-se emblemática nessa discussão. Tal parceria estratégica se dá por meio do cumprimento de condicionalidades, que devem ser efetivadas com compromissos e responsabilidades na educação, saúde, segurança, cuidado das gestantes, crianças e jovens, assim como em acompanhá-las em casa nas tarefas escolares, guiando suas atividades e produzindo comportamentos desejados. Pautada pela racionalidade neoliberal, essa lógica preconiza e investe na diminuição de problemas sociais amplos e estruturantes, por meio da tutela e da responsabilização das famílias. Suas orientações e ensinamentos devem atuar tanto na conformação dos corpos dos sujeitos envolvidos, como de suas subjetividades, ao serem convocados a incorporar conhecimentos, conceitos e comportamentos que permeiam as ciências da saúde e aquelas do prefixo psi. Para isso, levam geralmente em conta um sujeito criança ou família universal e de classe média, obstaculizando as condições de vida, as culturas e os acessos a bens públicos.

Seguindo a análise de Ribeiro (2018) sobre crianças vítimas de violência, o pertencimento social, assim como as demais características das famílias – raça, etnia, condição econômica, orientação sexual e pertencimento religioso – pode facilmente contribuir para compor representações de infância (e de famílias), percebidas como mais ou menos vulneráveis, problemáticas e necessitando de educação. Aqui o reconhecimento das diferenças é acionado para marcar e aprofundar as desigualdades. Então os sujeitos necessitam de intervenção e o território escolar serve como local de disputa e regramento, em que se enaltece determinada crença religiosa, rechaçando outras.

Discute-se sobre a realização de festas, a circulação de livros e histórias que tratam da diversidade cultural, religiosa, racial, de gênero e de sexualidade, a favor da cisheteronormatividade e da branquitude, colocando o desenvolvimento desses temas como centrais para produção de sentidos e de sujeitos. Parece-nos que são investimentos na direção de negar, apagar e/ou desconsiderar as diferenças ligadas à produção de sentidos, a fim de homogeneizar a cultura e o pensamento. Nessa disputa de poder buscamos pensar em implicações éticas e possibilidades de ressignificação.

Pertencimento religioso, espaço público e cultura escolar

O pertencimento religioso é um dos marcadores sociais da diferença. Opera criando estruturas de acolhida e reconhecimento, modos de subjetivação e identidades, tanto pessoais quanto coletivas, agregando pessoas com diversidade de crenças acerca da relação com o transcendente. Ao fazer isso, atua de modo interseccional com outros marcadores: classe social, gênero, raça, orientação sexual, geração, vinculação política, inserção partidária, etc. Uma pessoa nunca se define unicamente por um marcador exclusivo, embora possa ser reconhecida de modo mais corriqueiro por ele, em frases do tipo “fulano é pastor evangélico”, que parecem resumir todas as características da pessoa nesse marcador. Mas a vida se passa em um complexo jogo entre muitos marcadores, a produzir múltiplas composições, todas elas resultados de interpelações, demandas, conflitos e resistências. Em outras palavras, ninguém é apenas católico apostólico romano, por exemplo. Pode ser um homem católico ou uma mulher católica, e nisso já haverá enormes diferenças de inserção na vida religiosa, a começar pelo fato de que a hierarquia católica é formada de modo quase exclusivo por homens.

O pertencimento religioso de brasileiros e brasileiras é reconhecido em nosso ordenamento jurídico como elemento importante, e explicitamente protegido, conforme um dos itens do artigo quinto da Constituição Federal de 1988: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (Brasil, 1988, Art. 5º, Inciso VI). Reforçando os elementos de proteção ao pertencimento religioso de brasileiros e brasileiras, ainda no artigo quinto, a Constituição Federal dispõe que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa [...]” (Brasil, 1988, Art. 5º, Inciso VIII). Tendo em conta a dinâmica de organização coletiva para o exercício do pertencimento religioso, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo cento e cinquenta, proíbe a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios de cobrar tributos de “entidades religiosas e templos de qualquer culto, inclusive suas organizações assistenciais e beneficentes” (Brasil, 1988, Art. 150, Inciso VI).

A escola, mesmo quando privada, é espaço público e regido por leis que valem para todos os estabelecimentos. Ao ingressar nela é comum que as crianças manifestem o pertencimento religioso da família de onde provêm. Ao longo da trajetória escolar, a liberdade de escolha da crença religiosa se manifesta, e pode implicar simpatia, e até mesmo filiação, a outras crenças. Ou mesmo a adoção de uma posição agnóstica, ou de ateísmo, ou de “sem religião”, jovens que “professam crenças em um ser ou energia superior, mas não se vinculam a uma tradição religiosa de modo sistemático” (Santos, 2022). Tais questões precisam ser levadas em conta pela cultura escolar, particularmente a sociabilidade entre estes diferentes grupos. No contexto atual, não é mais possível pensar na vida de crianças e jovens sem ser em estreita conexão com a trajetória escolar, mesmo que, para

alguns, ela seja feita na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), após a idade limite. Sendo assim, crianças e jovens vivenciam, na cultura escolar, situações em que valores religiosos podem ser contestados. Ao mesmo tempo, o objetivo central de qualquer empreendimento educativo é a formação de sujeitos dotados de grau de autonomia, capazes de exercer um juízo crítico acerca da realidade social e política e tecnológica em que vivem. Nossa Constituição Federal, ao tratar dos direitos e garantias fundamentais, afirma explicitamente que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988, Art. 5º, Inciso I). Em muitas instituições religiosas, homens e mulheres não são iguais em direitos e obrigações. A adesão a uma confissão religiosa é livre e protegida por lei. Desta forma, cada pessoa é livre de integrar uma coletividade religiosa onde homens e mulheres não são iguais em direitos e obrigações. Não há nenhum problema em aderir a uma confissão religiosa onde o poder central é uma monarquia de direito divino. São decisões de natureza individual. Mas não é lícito exigir que a escola se regre por tais ordenamentos. A mesma Constituição Federal, ao tratar da educação como um direito, afirma explicitamente que ela deve reger-se pelo “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1988, Art. 206, Inciso III) e organizar-se de modo a praticar a “gestão democrática do ensino público” (Brasil, 1988, Art. 206, Inciso VI). A cultura escolar deve ser aberta ao convívio de todas as pertenças religiosas, deve praticar a educação democrática, e ela própria não pode adotar uma confissão religiosa como mais adequada que outra, pois a Constituição Federal veda que o Estado estabeleça cultos religiosos.

A ampliação dos horizontes intelectuais passa, necessariamente, pelo diálogo com ideias, posições políticas, entendimentos de mundo, projetos de futuro diversos e, por vezes, em contraposição ao que se vivencia na família, ou na esfera religiosa. A possibilidade de construir uma posição pessoal, dotada de um grau de autonomia no mínimo razoável e esclarecido, frente à diversidade de posições que se encontram no espaço público, é dada pelo diálogo democrático. Não se vai à escola para que lá sejam repetidos os valores da família e da pertença religiosa. Assim como não se vai ao sistema público de saúde para sair de lá com recomendações domésticas para tratamento de doenças, por mais que essas funcionem. E assim como não se busca a justiça dos tribunais para resolver as querelas do modo como resolvemos diretamente em família. As estruturas públicas exigem uma racionalidade pública argumentativa, e, no caso brasileiro, republicana. No caso da cultura escolar, ela reflete o processo de alfabetização científica, e lida com tais valores.

No trato com as pertenças religiosas, a cultura escolar se rege pelos princípios do estado laico, da educação laica e das liberdades laicas, a saber, liberdade de consciência, de pensamento, de crença e de expressão. A escola não tem como propósito converter ninguém a alguma religião específica. Tal procedimento está vedado por nossa legislação. Ela deve respeitar as crenças religiosas do alunado, que são múltiplas e diversas, e apresentar, em cada disciplina, um conjunto de informações e categorias conceituais provenientes do pensamento científico.

Respeitar a crença religiosa de cada aluno ou aluna não implica deixar de apresentar a tais alunos ou alunas os conhecimentos científicos em torno de temas sensíveis ao universo religioso. Tomamos como exemplo a já tão debatida polêmica em torno das teorias criacionistas e das teorias evolucionistas acerca da criação da vida humana na terra. É dever da escola apresentar o atual panorama de verdades científicas em torno do tema, amplamente validadas pela comunidade

científica internacional, o que significa opor-se ao criacionismo, ou a teoria do chamado “design inteligente”. A atitude pedagógica que apoiamos é aquela de não humilhar crianças e jovens por conta de suas crenças religiosas e familiares. Mas não recuar na apresentação do que é tarefa da escola, o compromisso com o pensamento científico, em todas as áreas. É a partir do conhecimento de muitas posições que podemos construir a nossa. Não é evitando o conhecimento de outras posições que teremos mais autonomia para defender nossas posições pessoais. É o conhecimento de outras posições que qualifica nossa opção por uma determinada visão de mundo. E a escola tem uma tarefa indispensável nisso, por ser em geral a primeira, e a mais duradoura, inserção de crianças e jovens no espaço público.

Festas juninas, tensões e resistências

O calendário escolar é pautado por momentos festivos. As formaturas organizam a vida escolar entre início e final de ano letivo. As comemorações cívicas promovem a inserção das crianças e dos jovens no que podemos chamar de tradições nacionais. Os eventos que escolhemos para análise aqui são as festas populares, tais como Dia das Mães, Dia dos Pais, Festas Juninas, Dia das Crianças, Festa de Halloween, Dia da Família, Aniversário da Escola, Festa da Primavera, Festa da Fantasia, dentre outras. Tais festas constituem uma tradição escolar, se repetem a cada ano, mesmo que em torno de muitas delas não tenhamos uma justificativa pedagógica claramente argumentada. Enquanto práticas pedagógicas, têm importância para a sociabilidade das crianças e dos jovens, bem como para integração entre escola e comunidade do entorno. A tradição das festas escolares encontra registros na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Pensadas as festas enquanto uma oportunidade de fruição de arte e cultura, temos que uma das competências gerais da Educação Básica é “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9). De modo específico afirma uma competência nomeada na BNCC: “(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade” (Brasil, 2018, p. 407). Tal competência nos interessa de perto, pois toma como objetivo cognitivo a capacidade de estabelecer diferenças entre festas escolares, familiares e da comunidade. Constitui objetivo cognitivo perceber a natureza do espaço escolar – que é um espaço público – e diferenciar este espaço do espaço familiar – que é um espaço doméstico – e do espaço da comunidade – que é um espaço comunitário.

De modo mais diretamente relacionado com notícias que colhemos, a BNCC estabelece outra competência: “(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas” (Brasil, 2018, p. 447). Dentro do espírito de uma educação laica, que não privilegia nenhuma religião, e se abre ao conhecimento de todas, observamos nesta competência a valorização do conhecimento da diversidade religiosa, como instrumento que auxilia no convívio solidário entre diferentes pertencimentos religiosos no espaço público. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas enfatiza o papel das festas no traçado de fronteiras culturais, e pensa o estudo dos circuitos culturais e de poder a partir daí: “As músicas, as festas e o lazer podem aproximar, mas podem também separar,

criar grupos com culturas específicas ou circuitos culturais ou de poder. As fronteiras culturais são porosas, móveis e nem sempre circunscritas a um território específico” (Brasil, 2018, p. 564).

Em nosso acervo de notícias as polêmicas se concentram nas festas juninas e nas festas de Halloween. O volume de notícias em torno das festas juninas é superior. Conforme se discute em Campos (2007), tais festejos têm origem pagã, que remonta ao período da Roma Antiga, associados à transição das estações, e ao cuidado com a fertilidade da terra, no desejo de garantir boas colheitas. Ao longo da Idade Média lentamente se transformaram em festas católicas, com os santos padroeiros São João, Santo Antônio e São Pedro. Elementos como as fogueiras, danças em grupo e comidas regionais se mantiveram, sendo agregadas procissões e missas. Ao se trasladarem ao Brasil, tinham os santos padroeiros como referência importante no século passado, mas no contemporâneo esta presença se apagou consideravelmente, quando se incorporaram estilos musicais como o forró, o baião, o xote e o arrasta-pé. No cenário atual, proliferam análises e matérias jornalísticas que indicam que elas vêm se transformando em eventos turísticos globais com perda de espaço para as tradições locais, e com a introdução de novos ritmos, como a música gospel, a axé music e o sertanejo universitário.

As festas juninas escolares não têm tal dimensão, mas as três que acompanhamos presencialmente, em diferentes escolas, no período de elaboração deste artigo, ofereceram um painel musical muito diversificado, no qual a quadrilha foi algo episódico. A referência aos santos padroeiros não foi além de um ou outro cartaz, com os santos desenhados como crianças. O casamento na roça esteve mais para a paródia do que para a celebração religiosa, a começar pelo fato de que as noivas eram meninos, e os noivos eram meninas, nas três festas. O que foi um elemento de grande atração para as crianças. Nas matérias jornalísticas com facilidade se identificam os grupos sociais que endereçam críticas a tais festas: famílias evangélicas, pastores de religiões evangélico-pentecostais de diferentes denominações, professoras com pertencimento religioso evangélico e lideranças políticas, como vereadores e prefeitos que, em suas falas, fazem referências explícitas à Bíblia e trazem argumentos do campo religioso evangélico. Classificamos as manifestações desses grupos sociais em dois campos. O primeiro deles diz da proibição dos evangélicos nas festas:

Não é possível se apegar à pressão dos professores e das outras famílias. Existe algo espiritual na festa, é a consagração dos santos. É preciso fugir da experiência do mal (Tenente, 2024, s.p).

Tal posição torna difícil pensar a festa como momento de celebração da comunidade escolar, com valor educativo e de sociabilidade. Tal posição vem acompanhada, muitas vezes, da afirmação de que as atividades escolares devem estar “de acordo com a Bíblia, e devem respeitar as famílias”. Com isso, se fere o princípio da laicidade, e se retira do espaço público a possibilidade de local educativo para a vida respeitosa entre as diferenças. O uso da expressão “respeitar as famílias” coloca todas as famílias em um mesmo lugar, e o sujeito que fala como o representante de todas elas. Tal gesto é autoritário e em total desacordo com a multiplicidade de arranjos familiares existentes, e de posições políticas em tais agregados. A segunda posição de inconformidade com as festas juninas escolares advoga em favor de sua modificação, que pode ser pensada como ampliação em direção ao espírito de diversidade do espaço público. São as proposições de que tais festas

mudem a denominação – festa da colheita, festa da tradição, festa caipira, festa sertaneja – e delas sejam retiradas as referências aos santos – o que, na prática, já é processo em avançado curso. As brincadeiras, a fogueira, as comidas típicas, as bandeiras coloridas, as danças em roda, os trajes de inspiração caipira e outros elementos das tradições culturais regionais permanecem. Algumas escolas vêm implementando tais práticas há algum tempo:

Apesar de sempre comemorar a festa junina, a escola tenta apresentar aos estudantes perspectivas de uma celebração rica em diversidade cultural. “A gente não particulariza religiosidade. Explicamos mais sobre a cultura nordestina, a importância de celebrar a colheita do cultivo daquilo que a terra nos oferta”, conta a coordenadora. A instituição é uma das referências na abordagem decolonial nas disciplinas para o ensino médio e este ano terá uma festa temática voltada para o meio ambiente. “Estamos falando muito sobre a sustentabilidade e o cuidado com a terra, discutindo sobre os impactos do uso dos agrotóxicos e do agronegócio”, conta Santos. A decoração será de materiais reutilizados a partir da coleta feita por alunos e professores (Lima, 2024, s.p.).

Histórias censuradas e disputadas

Assim como as festas escolares, materiais paradidáticos, a exemplo dos livros de literatura, também são colocados em disputa nas fronteiras da família, da religião e da escola. Livros e “kits” de materiais paradidáticos que lidam com as dimensões da sexualidade já foram, inclusive, temas centrais de recentes campanhas eleitorais, aproximando/afastando eleitores de um ou outro candidato ao pleito. Dados os limites deste artigo, centramos a análise em três recentes notícias (2023/2024) acerca de manifestações de famílias e escolas sobre materiais literários encaminhados para os/as estudantes da Educação Básica. Cabe destacar que dois dos materiais contestados [*Amoras*, de Emicida (2018) e *O Avesso da Pele*, de Jeferson Tenório (2020)] são reconhecidos como produções de excelência, encaminhadas às escolas brasileiras através do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), política pública que avalia e ratifica as produções literárias mais adequadas para os/as estudantes das escolas brasileiras. Já a terceira obra analisada é de autoria do reconhecido e premiado autor Ziraldo, falecido recentemente.

A primeira obra ganha destaque no portal de notícias *online* G1, em 07/03/2023 (Melo, 2023), após uma mãe de aluno tecer críticas às religiões de matriz africana. A mulher escreve no corpo do próprio livro, insistindo para que se leiam salmos bíblicos, buscando confrontar seus conhecimentos religiosos com aqueles ligados às culturas e às religiões diferentes do cristianismo. Em diferentes páginas da obra, a mãe do estudante contesta o seu conteúdo, como se vê na notícia:

O g1 identificou que pelo menos oito páginas da obra foram vandalizadas. Na primeira página do livro, o autor fala sobre Obatalá e o caracteriza como o “orixá que criou o mundo”. Ao escrever no livro, a mulher caracterizou a informação como falsa e citou o livro bíblico Gênesis. O livro também traz ilustrações didáticas para caracterizar os orixás. Nelas, foram escritos textos como “essa imagem representa um ídolo” e que os orixás são “anjos caídos” (Melo, 2023, s.p.).

Embora essa mulher/mãe não represente o pensamento da escola baiana, como fica explícito na notícia, é a partir do espaço escolar que vozes, valores e conhecimentos se confrontam, ganhando uma dimensão de recusa, enfrentamento e oposição ao que traz a história narrada em *Amoras*, sobre uma menina negra que conversa com seu pai aprendendo sobre grandes ícones das lutas e dos povos negros. Na busca de legitimar o cristianismo como a crença verdadeira, marca-se a outra como invenção de qualidade inferior. Nesse movimento busca-se não apenas estabelecer uma hierarquia religiosa, mas também de raça, de pertencimento social e do que conta como verdade. A noção de cultura escolar, como espaço público, que valoriza a diversidade, acolhe e coloca em diálogo as diferenças, é colonizada pela visão particular de uma religião.

Notícias sobre a proibição de livros infantis que veiculam histórias como a do rapper Emicida (2018), intitulado *Amoras* e *O menino marrom*, de Ziraldo (2002), são exemplos importantes. Identifica-se na notícia selecionada o movimento da escola que irá repor o livro, convocar as famílias, agora chamadas a participar em reunião, da voz da advogada, membro da OAB, validada pelo discurso jurídico e pedagógico, ao reforçar que todas as escolas brasileiras possuem a obrigatoriedade de implementar o ensino da história afro-brasileira e indígena, de acordo com o MEC. Outra notícia trata da suspensão nas salas de aula da Secretária de Educação de Conselheiro Lafaiete (MG), da obra *O menino marrom*, de Ziraldo, após a reclamação de pais considerarem o conteúdo do livro “agressivo”:

Escrito em 1986, o livro conta a história de dois amigos, um negro e um branco, que querem entender juntos as cores. Na narrativa, eles buscam entender o que é branco e o que é preto e se isso os torna diferentes. Trechos do texto, para alguns pais, induzem crianças a “fazer maldade” (Marie; Andrade, 2024, s.p).

As interpretações e regulações em torno do que o livro aborda, a cor e a raça, assim como já foram amplamente veiculadas proibições de materiais pedagógicos em torno do gênero e da sexualidade, são atribuídas nos comentários da notícia à extrema direita, indicando pistas da constituição da identidade política destes agrupamentos, conforme se discute em Oliveira Filho (2022). A interpretação de alguns pais e a suspensão do livro parece se confundir em nossa sociedade à liberdade de expressão e à formação de sujeitos, justamente com o propósito de desarticular lutas, conquistas históricas e relações sociais:

A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

Na mesma direção, o livro que debate o racismo, intitulado *O avesso da pele*, é censurado e recolhido das escolas públicas de Ensino Médio, nos estados do Mato Grosso do Sul, Goiás e Paraná, ao alegarem o uso de “expressões impróprias” para menores de 18 anos. Publicada em 2020, a obra venceu o Prêmio Jabuti em 2021, narrando a história de Pedro, cujo pai foi assassinado numa abordagem policial. Os jogos de poder e verdade aqui identificados nos permitem pensar sobre o que deve constituir uma determinada ordem de conhecimento, de subjetividade e de governo dos sujeitos. As disputas gravitam sobre os marcadores da diferença, instituídas a partir dos sentidos da

cor, da raça, do pertencimento social, do gênero e na interseccionalidade entre elas, assumindo um caráter político e de poder. Contudo, podemos pensar que parâmetros discriminatórios alavancam a contestação de *O avesso da pele*. Como destaca Silvio Almeida:

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2019, p. 31).

Cabe problematizar a potência requerida pelas famílias nos exemplos apresentados. Narrando uma suposta “proteção” de suas crianças e jovens, famílias tensionam a presença de determinados materiais no espaço escolar, buscando assim delimitar a proximidade, o contato, o conhecimento dos estudantes em relação a determinadas temáticas. Pautadas sobre quais modos de ver o mundo, famílias contestam práticas, materiais, currículos escolares? Como destacamos anteriormente, exacerbar liberdades individuais em detrimento às pautas coletivas, a exemplo da contestação sobre a educação antirracista promovida pelos materiais analisados, coloca-se como uma estratégia hábil da governamentalidade neoliberal. Dessa forma, determinados grupos sociais reconhecem-se na cultura escolar e outros, a exemplo das populações negras, persistem como “culturas outras”, exóticas, estranhas... e que devem ser vivenciadas fora da escola. Cabe, porém, retomar a obrigatoriedade do trabalho com as questões étnico-raciais, no espaço escolar, em consonância com a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003). Logo, a discussão sobre o racismo e seus efeitos nas escolas brasileiras não pode ser opcional. Encerramos a análise destacando a revogação do Programa Educação e Família – Portaria n. 571/2021 (Brasil, 2021), o qual visava fomentar e qualificar, através de implemento de recurso financeiro, a participação das famílias nas escolas. Em seu lugar, o atual governo publicou a Portaria MEC n. 264, de 1º de abril de 2024 (Brasil, 2024), que institui o Programa Escola e Comunidade (PROEC), com a finalidade de fomentar a parceria entre a escola, a família e a comunidade. Em destaque, os temas que deverão pautar as ações docentes:

§ 2º – [...] deverão abranger temas contemporâneos transversais e poderão promover a pesquisa científica, as práticas culturais, artísticas, esportivas, de lazer e brincar, tecnologias da comunicação e informação, da cultura de paz e dos direitos humanos, da aprendizagem baseada na relação direta com a natureza e na preservação do meio ambiente e na promoção de práticas de cuidado e saúde integral bem como demandas emergenciais da sociedade (Brasil, 2024, Art. 5º, § 2º).

Entendemos, a partir da legislação atual, que as famílias são/serão chamadas às escolas – esse parece um caminho sem retorno. Contudo, os princípios norteadores de sua participação, a partir do projeto acima citado, visam o respeito à diversidade e à democracia. Territórios em disputa demandam normativas, diálogos e estratégias de mediação de conflitos sobre sua ocupação.

Encontros, desencontros e produção de existências

A educação das infâncias e das juventudes é terreno disputado entre instituições, algumas com maior tradição ou prerrogativas legais do que outras, destacando-se famílias, escolas e religiões. Há grande mobilização nas esferas política e midiática, em disputas de legitimação de quem pode

educar, o que se deve ensinar, de que forma e quando, e que sujeitos formar. Grande parte das disputas envolve os marcadores sociais da diferença, a saber, pertencimentos de gênero, classe, raça, orientação sexual, religião, geração, modelos de família, origem regional, valores políticos e partidários. Tais disputas constituem a essência do jogo político em uma sociedade democrática. Na trajetória da educação básica, crianças e jovens são, simultaneamente, filhos e filhas por conta do pertencimento familiar; alunos e alunas por conta da matrícula escolar; e fiéis, ou não, por conta dos modos de adesão e pertencimento religioso. As instituições envolvidas, famílias, escolas e entidades religiosas, têm sua autonomia garantida por lei. As crianças e os jovens percorrem, ao longo da trajetória escolar, um caminho de progressiva conquista de autonomia pessoal, atravessando idades que são marcos de conquista legal, em relação ao trabalho e às relações afetivas.

Caracterizamos as três instituições envolvidas, e o quadro macropolítico em que as disputas se dão. Mostramos o jogo complexo de elementos que nelas atuam. A partir de um acervo de reportagens de jornais em que tais disputas viraram notícia, tivemos nossa atenção despertada para realizar a análise das questões retratadas em algumas delas. Ressaltamos que a simples proibição de temas, livros ou frequência a festas, em nome de valores ou crenças pessoais, não colabora para a manutenção da natureza e da autonomia das instituições envolvidas. A instituição escolar, um espaço público e de aprendizagem, exige o convívio das diferenças. Não apenas o diálogo entre os diferentes, mas o estudo dos mecanismos que servem para marcar, produzir e significar as diferenças, e a análise das hierarquias sociais daí decorrentes. Certa preocupação que aparece nas manifestações das famílias e de lideranças religiosas, com o aprendizado de temas sensíveis e a inserção em vivências com grupos sociais de valores diferentes na escola, é tema delicado. Mas é próprio do espaço público a convivência com a diversidade, e o respeito por ela. Os espaços domésticos, como as famílias, e os espaços coletivos de livre adesão, como as instituições religiosas, são em geral mais homogêneos do que o espaço público, aberto à diversidade. Famílias e religiões não podem pretender um processo de eliminação das diferenças na escola, com isso atingindo grupos sociais que divergem em termos de alguns dos marcadores sociais da diferença. Tampouco se pode eleger os valores de determinado modelo de família, aquela católica, monogâmica e com predomínio de poder paterno, como regra a selecionar os conteúdos que serão abordados na trajetória escolar.

O exame dos dispositivos jurídicos que regem a educação nacional permite afirmar a importância da liberdade de aprender; da capacidade de busca de fontes científicas para embasar afirmações; da garantia de uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania; do preparo para a formação para o trabalho; do exercício da sociabilidade com os colegas; da socialização de acordo com as regras da vida em sociedade; da formação de sujeitos dotados de autonomia e capazes de cotejar argumentos diversos e posições políticas conflitantes. A educação escolar não prescinde da educação familiar, da formação decorrente da convivência humana, dos processos formativos que se dão no ambiente de trabalho e em outras instituições sociais, das aprendizagens da vida cultural, mas a elas não se subordina. A formação escolar traz efeitos positivos para a mobilidade econômica, para a conquista de uma vida social, econômica e culturalmente mais rica e diversa. Uma das tarefas escolares é fornecer categorias conceituais que permitam desnaturalizar estruturas opressoras e discursos do senso comum que alimentam processos de preconceito, estigma

e discriminação contra grupos vulneráveis, bem como contribuir para a redução das desigualdades. A partir da legislação educacional, o Supremo Tribunal Federal referendou este dever da escola:

[...] as escolas públicas e privadas têm a obrigação de combater discriminações por gênero, por identidade de gênero e por orientação sexual. [...] é dever das escolas combater o bullying e as discriminações de cunho machista contra meninas e homotransfóbicas, que afetam gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. [...] O PNE tem entre seus objetivos a “erradicação de todas as formas de discriminação”, mas é necessário explicitar que isso também abrange as discriminações de gênero e de orientação sexual. [...] o direito à educação deve estar orientado para assegurar o pluralismo de ideias e combater toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...] o Estado brasileiro tem o dever constitucional de agir positivamente para concretizar políticas públicas repressivas e preventivas, incluídas as de caráter social e educativo, voltadas à promoção de igualdade de gênero e de orientação sexual (Rocha, 2024, s.p).

No limite dos ataques à escola está o ataque à educação pública. Que experimenta, nas últimas décadas, processo de ampliação na inclusão de crianças e jovens, em particular das classes socialmente mais empobrecidas e de grupos sociais com vulnerabilidade por conta de alguns marcadores sociais da diferença. O domínio da leitura e da interpretação de textos, as redes de amizade que se formam no cotidiano escolar, o acesso a informações nas disciplinas, os debates políticos, a pertença a culturas juvenis a partir da trajetória escolar, a experiência via gestão democrática da escola, tudo isso produz, ou pode produzir, crianças e jovens com argumentações capazes de enfrentar algumas das normas sociais que mantêm tradições a justificar privilégios de uns e vulnerabilidade de outros. Dentre tais tradições, aquelas instaladas em muitas famílias – como o exercício do poder paterno/masculino enquanto superior àquele da mãe/mulher; ou aquelas instaladas em muitas tradições religiosas – como a superioridade de algumas manifestações religiosas sobre outras. Conteúdos escolares podem auxiliar a questionar discursos dominantes, como o discurso individualista – tudo eu consegui sozinho – e o discurso meritocrático – aqueles que se esforçam conseguem, os que não conseguem é porque não se esforçaram o suficiente. Certas estruturas de privilégios, como aquelas de pessoas brancas sobre pessoas não brancas, podem ser desnaturalizadas por conta de estudos escolares. Todos esses elementos atestam a complexidade e a intensidade das disputas nesta tríplice fronteira entre religiões, escolas e famílias, na formação de crianças e jovens.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSIS, Mariana Prandini; PINHEIRO, Marina Brito. Pela *desfamiliarização* da política de assistência social no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, v. 31, n. 2, e92878, 2023.

<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n292878>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Portaria n. 571, de 2 de agosto de 2021. Institui o Programa Educação e Família. *Diário Oficial da União*, n. 145, seção 1, p. 24, 2021.

BRASIL. Portaria n. 264, de 1º de abril de 2024. Institui o Programa Escola e Comunidade - PROEC. *Diário Oficial da União*, n. 64, seção 1, p. 18, 2024.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politéia, 2019.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 589-606, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200015>

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coord.). *Atlas da violência 2024*. Brasília: IPEA; FBSP, 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2019.

KLEIN, Carin. Maternidades em contextos educativos do PIM/RS. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, n. 1, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n162011>

LIMA, Célia Fernanda. Festas juninas além do São João. *Lunetas*, São Paulo, 4 jun. 2024. <https://lunetas.com.br/festas-juninas-decoloniais-alem-do-sao-joao/>

MANTOVANI, Denise Maria; SANTOS, Rayani Mariano dos; NASCIMENTO, Thayane Cazallas do. Estratégias neoconservadoras, gênero e família na disputa eleitoral de 2022. *Revista Estudos Feministas*, v. 31, n. 2, p. e92879, 2023. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n292879>

MARIE, Michele; ANDRADE, Jô. “O menino marrom”: Justiça determina volta do livro em escolas de cidade de MG. *Portal G1 Minas*, Belo Horizonte, 28 jun. 2024. <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2024/06/28/justica-determina-volta-do-livro-o-menino-marrom-em-escolas-de-minas-gerais.ghtml>

MELO, Monica. Livro infantil do rapper Emicida é vandalizado por mãe de aluno com críticas às religiões de matriz africana. *Portal G1 Bahia*, Salvador, 7 mar. 2023.

<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/03/07/livro-infantil-de-emicida-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-praticada-por-mae-de-aluno-em-escola-de-salvador.ghtml>

OLIVEIRA FILHO, Pedro; ARAÚJO, Jônatas Barros; SOUSA, Renan Silva de; SILVA, Simone Patrícia da; MEDEIROS, Ana Luzia Araújo; DINIZ, Gabriel Farias. A identidade da nova direita brasileira em narrativas de seus militantes. *Psicologia USP*, v. 33, p. e210105, 2022. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210105>

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. O nome da lei: violências, proteções e diferenciação social de crianças. In: FONSECA, Claudia; MEDAETS, Chantal; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. (Org.). *Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 41-65.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 230, de 16 de julho de 1997. Regula, para o Sistema Estadual de Ensino, os estudos domiciliares aplicáveis a alunos incapacitados de presença às aulas. Rio Grande do sul, 1997.

<https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165649-1211301986reso-0230.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 12.544, de 03 de julho de 2006. Institui o Programa Primeira Infância Melhor – PIM – e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, nº 125, Porto Alegre, 04 de julho de 2006. <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.544.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 14.594, de 18 de agosto de 2014. Introduz modificações na Lei nº 12.544, de 3 de julho de 2003, que institui o Programa Primeira Infância Melhor – PIM. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, nº 166, Porto Alegre, 29 de agosto de 2014.

<https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.594.pdf>

ROCHA, Pedro. STF decide que escolas devem combater discriminação por gênero ou orientação sexual. *Portal STF*, Brasília, 3 jul. 2024. <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-decide-que-escolas-devem-combater-discriminacao-por-genero-ou-orientacao-sexual/>

SANTOS, João Vitor. *Nem só católico, nem só evangélico: o Brasil das múltiplas religiões e religiosidades revelado pelos jovens*. Entrevista com Regina Novaes. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2022.

TENENTE, Luiza. Festa junina, das tradições ou da colheita? Como a visão de evangélicos e de progressistas muda nome e formato do evento nas escolas. *Portal G1*, 19 jun. 2024.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/06/19/festa-junina-das-tradicoes-ou-da-colheita-como-a-visao-de-evangelicos-e-de-progressistas-muda-nome-e-formato-do-evento-nas-escolas.ghtml>

TENÓRIO, Jeferson. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ZIRALDO. *O menino marrom*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

FERNANDO SEFFNER

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Professor, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

CARIN KLEIN

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

JULIANA RIBEIRO DE VARGAS

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Professora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita de parte da seção teórica e do tópico que trata das festas escolares.

Autora 2 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita do tópico escola, famílias e infâncias.

Autora 3 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita do tópico censura de livros em temas de raça, gênero e sexualidade.

APOIO/FINANCIAMENTO

CNPq Processo 309670/2021-7 e Edital FAPERGS 08/2023 Auxílio recém-doutor ou recém-contratado – ARD/ARC.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SEFFNER, Fernando; KLEIN, Carin; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Escolas, famílias e instituições religiosas: tensões e resistências. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e96115, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96115>

O presente artigo foi revisado por Adriana Carina Camacho Alvarez. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 11/07/2024

Aprovado: 16/01/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

