

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O
ENSINO RELIGIOSO: DIVERSIDADE E
INTERDISCIPLINARIDADE**

TEREZINHA DE SOUZA PACHECO

**Santos - SP
2012**

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO
RELIGIOSO: DIVERSIDADE E
INTERDISCIPLINARIDADE**

TEREZINHA DE SOUZA PACHECO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ariane Franco Lopes da Silva.

**Santos - SP
2012**

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

P116v PACHECO, Terezinha
A visão dos professores sobre o ensino religioso: diversidade e
interdisciplinaridade/ Terezinha de Souza Pacheco;
Ariane Franco Lopes da Silva. - Santos: [s.n.], 2012.
130 f.; (Dissertação de Mestrado) - Universidade
Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Ensino religioso na escola pública. I. Ariane Franco Lopes da Silva.
- II. A visão dos professores sobre o ensino religioso: diversidade e interdisciplinaridade.

CDU 37(043.3)

TEREZINHA DE SOUZA PACHECO

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO: DIVERSIDADE E
INTERDISCIPLINARIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ariane Franco Lopes da Silva.

Data da aprovação: ____/____/____

Comissão Julgadora:

Profª. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva (orientadora)
Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Pe. José Antonio Trasferetti
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Profª. Dra. Sanny Silva da Rosa
Universidade Católica de Santos

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/____

Assinatura: _____

A QUEM DEDICO ESTA PRODUÇÃO ACADÊMICA?

Aos Professores Doutores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS:

Ariane Franco Lopes da Silva (ORIENTADORA), Irene Jeanete Lemos Gilbert, Luiz Carlos Barreira, Maria Amélia Santoro Franco, Maria Angelica Rodrigues Martins, Maria de Fatima Barbosa Abdalla, Maria Aparecida Franco Pereira, Sueli Mazzilli.

É que suas vozes também falam nas veias dessa dissertação.

Aos Professores Doutores da Comissão Julgadora, Pe. José Antonio Trasferetti – PUC de Campinas e Sanny Silva da Rosa - Professora Titular da UNISANTOS, porque pontuaram elementos essenciais para enriquecer esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus da Vida, pelos dons - saúde e ânimo - para assumir este projeto.

Aos autores que deram sustentabilidade a este trabalho e, com quem pude compartilhar idéias, concepções e ressignificar meu olhar profissional e pessoal.

PACHECO, Terezinha de Souza. *A visão dos professores sobre o ensino religioso: diversidade e interdisciplinaridade*. Defesa (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2012.

RESUMO

O presente estudo tem o propósito de verificar como temas religiosos são tratados em escolas públicas. Dado que o tema religião vem atraindo a atenção do mundo ocidental e oriental, pois se encontra direta ou indiretamente relacionado aos grandes problemas da humanidade enfrenta e aos questionamentos que ela levanta, essa pesquisa poderá colaborar para a compreensão do papel e da função do ensino religioso na educação. A pesquisa objetiva voltar um olhar para os professores do Ensino Fundamental I e II para tentar identificar as suas representações sociais sobre a disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas de Santos. O trabalho encontra na teoria das representações sociais, idealizada por Serge Moscovici (2003), o suporte teórico e metodológico para seu desenvolvimento. Os pensamentos de Alfonso López Quintás sobre o conceito de interdisciplinaridade e de Emmanuel Lévinas sobre a questão da diversidade e da alteridade também contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram: a) o teste de associação livre de palavras relacionadas às questões de religião, ensino, diversidade e escola; b) o desenho, também sobre o tema “ensino religioso”; c) o questionário projetivo. Os dados obtidos com o teste de associação livre de palavras e com as narrativas são tratados pela análise de conteúdo segundo a proposta de Bardin (1977). Os resultados analisados apontam para uma representação do ensino religioso bastante definida e ancorada na história desse ensino no Brasil e, também, nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Palavras-chave: Ensino Religioso. Diversidade. Interdisciplinaridade.

PACHECO, Terezinha de Souza. *Le regard des enseignants sur l'Enseignement Religieux : la diversité et l'interdisciplinarité*. Mémoire de Maîtrise (Programme Stricto Sensu en Sciences de l'Education) – Université Catholique de Santos, 2012.

RESUMÉ

La présente étude a le but de connaître comment des thèmes religieux sont traités dans des écoles publiques. Depuis que le thème religion a attiré l'attention de l'Occident et de l'Orient, car elle est, direct ou indirectement, liée aux grands problèmes auxquels l'humanité se confronte et les questions qu'elle soulève, cette recherche peut contribuer à la compréhension du rôle et des fonctions de l'enseignement religieux éducatif. La recherche envisage de porter un regard sur les enseignants de premier degré (fondamental I et II) pour essayer d'identifier leurs représentations sociales concernant le cours d'éducation religieuse dans les écoles publiques de Santos. Le travail rencontre dans cette théorie de représentations sociales, créée par Serge Moscovici (2003), le support théorique et méthodologique pour son développement. Les pensées d'Alfonso López Quintás au concept de l'interdisciplinarité et d'Emmanuel Lévinas sur la question de la diversité et de l'altérité aussi ont contribué par le développement de la recherche. Les instruments de rassemblement de données ont été: a) le test de la libre association des mots se rapportant aux questions de religion, de l'enseignement, de la diversité et de l'école; b) le dessin, aussi, sur le thème « éducation religieuse »; c) le questionnaire projectif. Les données obtenues à partir du test de la libre association de mots et des récits ont été traitées par l'analyse du contenu proposée par Bardin (1977). Les résultats des analyses se tournent vers une représentation de l'enseignement religieux bien définie et ancrée dans l'histoire de cet enseignement au Brésil et dans les thèmes transversaux des Paramètres Curriculaires Nationaux (PCN).

Mots-clés: Enseignement religieux. Diversité. Interdisciplinarité.

PACHECO, Terezinha: *The Vision of the Teachers about religious teaching: diversity and interdisciplinarity*. Master's Degree. (Postgraduate Program Stricto Sensu in Education) - Santos Catholic University, 2012.

ABSTRACT

The purpose of the present study is aimed to verify how religious subjects have been treated at Public Schools .Taking in consideration that Religious subject is attracting the Western and Eastern attention ,therefore they are engaged directly or indirectly within the great problem that Mankind is facing and the scope of questions being raised up. This research is meant to collaborate to the understanding of the role and function of Religious Teaching in Education. This research has been designed to shed light on the teachers performance acting at the degrees: Fundamental I, and II, as an attempt to identify their social representations regarding the discipline of Religious Teaching in Santos Public Schools. The work relies on the social representation theory idealized by Serge Moscovici(2003) _ the theoretic and methodological support to a proper development . The ideas of Afonso Lopes Quintás about the concept of interdisciplinarity and Emmanuel Lévinas concerning diversity and alterity also contributed to enhance this research. The instruments to collect data _a) test of free association with words related to questions of religion, teaching ,diversity and school; b)_ the drawings in connection to religious theme; c)_ the projective questionnaire .The results of the words' free association test and their narrative account are dealt through the analysis of content according to the Bardin's proposal (1977).The results analysed point towards a representation of Religious Teaching well-defined and anchored within the history of such teaching in Brazil and also anchored on the transverse themes of the National Curriculum Parameters (PCN).

Keywords: Religious Teaching. Diversity. Interdisciplinarity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil dos professores do ensino fundamental I – denominação religiosa	60
Gráfico 2 – Perfil dos professores do ensino fundamental II – denominação religiosa	61
Gráfico 3 – Distribuição das categorias dos desenhos (ensino fundamental I)	72
Gráfico 4– Distribuição dos desenhos – número total e categorias temáticas – professores do fundamental II.....	74
Gráfico 5 – Distribuição (número total e porcentagem) dos títulos dos desenhos em categorias temáticas – professores do fundamental I.....	76
Gráfico 6 – Distribuição dos títulos dos desenhos em categorias temáticas – ensino fundamental II.....	78
Gráfico 7 – Distribuição das justificativas aos títulos dos desenhos – professores do ensino fundamental I.....	80
Gráfico 8 – Distribuição das justificativas aos títulos dos desenhos – professores do ensino fundamental II.....	82
Gráfico 9 – Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as necessidades dos alunos – Professores do fundamental I.....	84
Gráfico 10 – Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as atividades dos alunos – Professores do fundamental.....	85
Gráfico 11 – Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre a contribuição do ensino religioso para os alunos e escolas – Professores do fundamental I.....	86
Gráfico 12 – Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as necessidades dos alunos – Professores do fundamental II.....	88
Gráfico 13 – Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as atividades do plano de aula – Professores do fundamental II.....	89
Gráfico 14 – Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as contribuições do ensino religioso para alunos e escolas – Professores do fundamental II.....	91

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Relação dos instrumentos de pesquisa, os tópicos abordados e os procedimentos para a análise dos dados.....	53
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos – professores do fundamental I (50)	59
Tabela 2 – Perfil dos sujeitos – professores do fundamental II (53)	60
Tabela 3 – Termo indutor – Ensino Religioso (professores do ensino fundamental I)	62
Tabela 4 – Termo indutor – Ensino Religioso (professores do ensino fundamental II)	63
Tabela 5 – Termo indutor - Ensino Religioso e Currículo (ensino fundamental I)	64
Tabela 6 – Termo indutor - Ensino Religioso e Currículo (ensino fundamental II).....	65
Tabela 7 – Termo indutor - ensino religioso e diversidade (ensino fundamental I)	66
Tabela 8 – Termo indutor - ensino religioso e diversidade (ensino fundamental II)	67
Tabela 9 – Termo indutor - ensino religioso e escola (ensino fundamental I)	68
Tabela 10 – Termo indutor - ensino religioso e escola (ensino fundamental II)	69
Tabela 11 – Distribuição (%) dos desenhos em categorias temáticas (professores do ensino fundamental I)	72
Tabela 12 – Distribuição (número total e %) dos desenhos em categorias temáticas – professores do fundamental II	74
Tabela 13 – Distribuição (número total e porcentagem) dos títulos dos desenhos em categorias temáticas – professores do ensino fundamental I	77
Tabela 14 – Distribuição dos títulos dos desenhos em categorias temáticas – ensino fundamental II.....	78
Tabela 15 – Distribuição das justificativas aos títulos dos desenhos – professores do ensino fundamental I.....	80
Tabela 16 – Distribuição das justificativas aos títulos dos desenhos – professores do ensino fundamental II.....	82
Tabela 17 – Religiões dos professores de ensino religioso – fundamental II.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADI	Ação de Inconstitucionalidade
ALP	Associação Livre de Palavras
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EREP	Ensino Religioso nas Escolas Públicas
FONAPER	Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
SEDUC	Secretaria de Educação
SEFORM	Setor de Formação
UMEs	Unidades Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – HISTORICIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	28
1.1 Estado Laico e a Educação	29
1.2 Leis e Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024/61; 5692/71; 9394/96 sob o enfoque do Ensino Religioso	34
1.3 Ensino Religioso Concebido na Atualidade sob o Parecer CNE/CBE no. 2/98; PCNER; FONAPER	36
1.4 A Interdisciplinaridade do Ensino Religioso na Perspectiva de Alfonso López Quintás.....	39
1.5 A diversidade Cultural e Religiosa na Perspectiva de Emmanuel Lévinas	42
CAPÍTULO 2 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FUNDA- MENTO DA PESQUISA	46
2.1 Serge Moscovici e a Teoria das Representações Sociais	47
2.2 Definições de Ancoragem e Objetivação	49
2.3 Jean-Claude Abric e a Teoria do Núcleo Central	50
CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	52
3.1 Questionário de Perfil.....	54
3.2 Associação Livre de Palavra - ALP	54
3.3 Método Projetivo por Desenho.....	55
3.4 Método Projetivo por Narrativas	56
3.5 População Pesquisada.....	57
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA PESQUISA	59
4.1 Perfil dos Sujeitos – Professores do Ensino Fundamental I e II.....	59
4.2 Análise da Associação Livre de Palavras	61
4.2.1 Termo Indutor: Ensino Religioso	61
4.2.2 Termo Indutor: Ensino Religioso e Currículo	64
4.2.3 Termo Indutor: Ensino Religioso e Diversidade	66
4.2.4 Termo Indutor: Ensino Religioso e Escola.....	68
4.3 Análise dos Desenhos	71
4.3.1 Desenho dos Professores do Ensino Fundamental I.....	71

4.3.2 Desenho dos Professores do Ensino Fundamental II.....	73
4.3.3 Análise dos Títulos dos Desenhos	75
4.3.3.1 Análise dos Títulos dos Desenhos dos Professores do Ensino Fundamental I.....	76
4.3.3.2 Análise dos Títulos dos Desenhos dos Professores do Ensino Fundamental II	77
4.3.4 Análise das Justificativas dos Desenhos – Professores do Ensino Fundamental I.....	79
4.4 Análise das Narrativas	83
4.4.1 Necessidades dos Alunos – Professores do Ensino Fundamental I.....	83
4.4.2 Atividades dos Alunos - Professores do Ensino Fundamental I.....	85
4.4.3 Contribuições para os Alunos - Professores do Ensino Fundamental I.....	86
4.4.4 Necessidades dos Alunos – Professores do Ensino Fundamental II	87
4.4.5 Atividades dos Alunos - Professores do Ensino Fundamental II	88
4.4.6 Contribuições para os Alunos - Professores do Ensino Fundamental II	90
4.5 Análise dos Dados dos Professores de Ensino Religioso do Ensino Fundamental II	92
4.5.1 Análise da Associação Livre de Palavras	93
4.5.1.1 Termo Indutor: Ensino Religioso	93
4.5.1.2 Termo Indutor: Ensino Religioso e Currículo	94
4.5.1.3 Termo Indutor: Ensino Religioso e Diversidade	94
4.5.1.4 Termo Indutor: Ensino Religioso e Escola.....	95
4.5.2 Análise dos Desenhos	95
4.5.2.1 Desenho dos Professores de Ensino Religioso – Ensino Fundamental II	95
4.5.2.2 Análise das Categorias dos Títulos dos Desenhos.....	96
4.5.2.3 Análise da Justificativa dos Desenhos.....	96
4.6 Análise das Justificativas.....	97
4.6.1 Necessidades dos Alunos Segundo os Professores de Ensino Religioso	97
4.6.2 Atividade dos Alunos Segundo os Professores de Ensino Religioso	97
4.6.3 Contribuições para os Alunos de Acordo com os Professores de Ensino Religioso....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICES	109

INTRODUÇÃO

*Quem anda no trilho é trem de ferro,
sou água que corre entre pedras.*

(Manoel de Barros)

O tema ensino religioso nas escolas sempre atraiu a minha atenção e interesse enquanto aluna e pesquisadora. Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional algumas questões mais específicas sobre a sua função e papel no desenvolvimento de crianças e jovens, assim como a concepção que os professores do ensino fundamental têm sobre esse ensino, vieram a se destacar e a assumir uma importância ainda maior para mim. Essas reflexões não surgiram ao acaso. Elas encontram suas raízes na minha história de vida, na trajetória acadêmica e profissional que venho percorrendo desde a infância. Portanto, gostaria de iniciar a minha pesquisa apresentando os eventos que contribuíram com a presente pesquisa e que colaboraram com a minha posição não somente a favor desse ensino nas escolas como também a favor da necessidade de refletir sobre quais seriam os conhecimentos a serem trabalhados nesta disciplina, como e por quem. Enfim, a presente pesquisa tem como propósito observar a concepção, ou melhor, as representações sociais que os professores do ensino fundamental têm sobre esse ensino por acreditar que as tentativas de sua normatização curricular esbarram quase sempre nos “saberes populares” sobre o tema e na história dessa disciplina no Brasil.

Para me situar no espaço e no tempo histórico do meu percurso pessoal e acadêmico retomei o caminho de volta, de trás para frente, de 2011 para 1950 e, assim, inicio este trabalho com o projeto de pesquisa no qual estou mergulhada desde agosto de 2010. O tema da pesquisa envolve a questão do Ensino Religioso nas escolas fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Para tal, procuro identificar as ideias e imagens que os professores do ensino fundamental têm sobre o ensino religioso e procurar identificar como os conhecimentos referentes aos fatos religiosos são ou seriam tratados sob a perspectiva de suas próprias disciplinas ou de uma maneira interdisciplinar. Acredito que o ensino religioso na escola é importante, pois a religião é um fator que interfere nas formas de relacionamento entre as pessoas, facilitando esse relacionamento. Este ensino favorece também o conhecimento das diferentes culturas religiosas.

De 2004 a 2009 dois cursos se sucederam: na área de educação – Curso de Pedagogia na Unisantos (2004-2007) e na área da religião - Programa de Pós Graduação em Pedagogia Catequética na Universidade Católica de Goiás (2007-2009), o qual foi precedido pela iniciação científica sobre os estudos de Alfonso López Quintás. Neste período, tive a oportunidade de investigar como a metodologia de aprendizagem idealizada por Quintás poderia dialogar com a pedagogia catequética, por ser esta voltada à formação integral da pessoa. Nesse curso de especialização temas como ecumenismo e pluralismo religioso foram estudados à luz do pensamento de teólogos como Claude Geffré, Jacques Dupuis, Karl Rahner e Yves Congar. Eles apontam a necessidade de uma interlocução entre as Igrejas cristãs para que prevaleçam os pontos de união e uma postura interreligiosa com as religiões não cristãs. Consideram que uma abertura e a disposição para dialogar com as diferentes religiões podem propiciar a paz e a justiça social. Esses conhecimentos motivaram esta investigação no sentido de discutir o tópico da diversidade religiosa que constitui parte do objeto desta pesquisa. No contexto escolar, encontra-se grupos de diferentes religiões e pessoas que não professam religião alguma. Portanto, é importante que os professores desta disciplina reconheçam que essa diversidade existe e que possam ter um relacionamento de respeito e de compreensão com relação à diversidade. Dessa forma, o Ensino Religioso fertilizaria uma cultura de paz como também o exercício da democracia na escola.

No período de 2007 a julho de 2010, assumi a coordenação do Projeto Social “Programa de Criança” para atender à Comunidade Santa Cruz dos Navegantes do Guarujá-SP. Foi feita uma seleção de vinte e cinco crianças deste local, com idade entre nove e quatorze anos para conviver, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conhecer um universo de possibilidades nas áreas do conhecimento, do lazer e dos valores humanos que envolvem a ética e a cidadania. Foram desenvolvidas atividades de Dança de Rua, de Educação Musical, de Contador de Histórias, de Artesanato e de Educação Ambiental. Com este trabalho foi possível perceber que a diversidade religiosa era uma característica marcante na pequena Comunidade Santa Cruz dos Navegantes. A religião das crianças era um dos assuntos que surgiu nas discussões dos professores, pois muitas vezes as diferentes denominações religiosas eram usadas como um fator de exclusão. Reafirmou-se, então, a importância da escola pública adotar na disciplina ensino religioso uma ação pedagógica que coloque a religião não como tópico de diferenciação, mas como conhecimento disponível em que as questões das expressões religiosas e da participação religiosa fossem respeitadas por todos. Assim, a intenção do ensino religioso escolar seria garantir o caráter cultural da religião.

De 1999 a 2003, estive engajada nas pastorais da Igreja Católica e participando de formações e reflexões relacionadas aos temas eclesiais que abordaram as mudanças e efeitos trazidos pelos 40 anos do Concílio Vaticano II (11 de outubro de 1962 a 08 de dezembro de 1965). Esse momento de estudos e reflexões influenciou no delineamento da presente pesquisa na medida em que a sociedade, a Igreja de preponderância católica e a escola pública abriram alguns debates tendo em conta a pluralidade religiosa no seu interior. Nesses debates o tema do ecumenismo foi levantado, e sobre sua relação com a escola Ranquetat (2007, p. 175) coloca:

O Concílio Vaticano II, ocorrido no começo da década de 60 afirma a necessidade do ecumenismo. É durante as décadas de 60 e 70 que se dá no Brasil as primeiras experiências de ensino religioso ecumênico. A partir da Lei 9.457/97, o ensino religioso assume um novo modelo baseado no pluralismo e no diálogo inter-religioso que reflete essa tendência de aproximação entre as religiões.

Retrocedendo para o período de 1994 a 1997, concluí o Curso de Ciências Religiosas na Faculdade de Teologia na PUC de Campinas. Esta se constituiu em uma fase de formação inicial da qual extraí experiências que aumentaram o interesse em enveredar pela temática “ensino religioso escolar”. Este período foi bastante fértil, pois pude conhecer os conteúdos que tratam o campo das religiões em suas dimensões eclesiais, sociais, e educacionais. Questões como a bioética, por exemplo, estavam na ordem do dia, e tiveram um espaço de reflexão marcante.

Muito antes, 1972 a 1985, fui professora de 1ª a 4ª série, na rede Municipal de São Paulo. Esse trajeto foi permeado de um espírito idealista e de realização pessoal. As reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem envolviam planejamento, auto-avaliação e metodologia e tinham em seu núcleo o olhar individual de cada criança, suas carências cognitivas, psíquicas e afetivas. De certa forma, muitas das minhas preocupações atuais encontram respaldo neste período da minha vida profissional onde eu pude lidar diretamente com as crianças no contexto escolar e com colegas professores dos quais, muitos deles, eram desinteressados e indiferentes às conversas quando o assunto era ensino religioso. Neste período, sob o regime ditatorial militar, a LDB em vigor fez com que o ensino religioso assumisse um caráter interconfessional e se distribuiu com outras disciplinas como Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização, Moral e Cívica).

O Problema de Pesquisa

O Ensino Religioso nas escolas tem sido objeto de discussão no meio acadêmico e nas diversas esferas da sociedade. A professora Dra. Roseli Fischmann tem levantado aspectos desse ensino e posiciona-se com relação ao Estado laico, apresentando possíveis contradições para a legalidade constitucional desse ensino. Sobre esta discussão ela ressalta:

embora tema antigo na sociedade brasileira, a presença do ensino religioso nas escolas públicas (EREP) reveste-se de singular relevância no momento atual, quando uma ação de inconstitucionalidade (ADI) sobre o tema encontra-se no Supremo Tribunal Federal. [...]. Entre outras ameaças ao Estado laico, havia o pleito da Santa Sé de que se estabelecesse um ensino religioso obrigatório em todas as escolas públicas do País, desprezando restrições dadas pela Constituição Federal de 1988, tanto relativas ao caráter facultativo para alunas e alunos, como relativas ao nível de ensino, expandindo para além do ensino fundamental, mencionado na Constituição (FISCHMANN, 2012, p. 5).

Assim como ela, outros autores vêm se pronunciando contra o acordo, tais como os juristas Mazzuoli (2009) e Soriano (2009). Em contraponto a essa posição, o jurista Ives Gandra da Silva Martins (2009) explica que não há incompatibilidade legal para o ensino religioso católico em instituições públicas de ensino fundamental, o qual se encontra na pauta do acordo como também o ensino de outras confissões religiosas nesses estabelecimentos. O autor esclarece o teor do acordo ao dizer que “O tratado que o Brasil assinou com a Santa Sé, para questões de mera convivência entre nações, segue a mesma trilha daqueles assinados pela Santa Sé com a maioria das nações” (MARTINS, 2009). Ele também assinala que dos vinte artigos que compõem o Acordo, só o 11º artigo trata do Ensino Religioso.

Desde a cisão entre a Igreja e o Estado na época republicana este tópico vem sendo debatido calorosamente. Recentemente, as manifestações sobre o tema se intensificaram e refletem as posições tanto contrárias quanto a favor deste ensino nas escolas públicas. Uma das causas do acirramento das diferentes posições atribui-se a esse acordo Brasil-Vaticano. No que se refere ao ensino religioso, o Acordo traz:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso,

católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010).

As posições a favor desse ensino no contexto escolar se proliferam. Profissionais da Educação como Lusía Ribeiro Pereira, Juscelino Silva e Marcio Eduardo da Silva Pedrosa Moraes se manifestam em defesa do Acordo sob o argumento de que:

Um aspecto fundamental é não se esquecer da força do enfoque religioso na formação da identidade nacional, outra é a necessidade de estudos sérios sobre a questão da liberdade religiosa e da interpretação constitucional no que se refere a tal aspecto. (PEREIRA, SILVA e MORAIS, 2011, p. 64).

Certamente há outros questionamentos que polarizam as opiniões sobre o ensino religioso escolar. Enquanto que as Leis de Diretrizes e Bases valorizam esse ensino, elas entram em choque com a realidade escolar, com o profissional do ensino religioso e com as representações da comunidade escolar sobre o que ele implica, como esse conhecimento deve ser trabalhado e por quem. O desconhecimento das propostas curriculares faz com que muitos associem ensino religioso com ensinamentos religiosos.

Vários outros autores refletem sobre essa disciplina e sobre o seu lugar na grade curricular como Figueiredo (1993), Gruen (1995), Caron (1997), Junqueira (2002), Teixeira (2005), Oliveira (2008), Cury (2009) e Giumbelli (2010). Suas abordagens pontuam questões como o pluralismo religioso, a escolarização desse ensino no Brasil, a legislação e a formação dos docentes, que são aspectos importantes para a capacitação do professor no desenvolvimento de seu trabalho.

O grande pilar desta pesquisa é a Resolução CEB N° 2, de sete de abril de 1998, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir dessa Resolução, a disciplina “Educação Religiosa” adquire o *status* das outras disciplinas embora seu caráter facultativo dotado na Carta Magna sob o artigo 210, possa parecer uma contradição, pois ela é a única disciplina a possuir um caráter não obrigatório.

Com uma nova redação sob o N° 9.475/97, do artigo 33 da LDBEN 9.394/96, o Ensino Religioso passou a se constituir parte integrante da formação básica, com horários normais nas escolas públicas de ensino fundamental. Entretanto, embora essa diretriz garanta

o respeito às diferentes culturas religiosas e a rejeição ao proselitismo, ainda não se configura como uma normativa do MEC sobre o que ensinar, o como ensinar e quem deve ensinar. Para compreender essas indagações, algumas dissertações e teses sobre o Ensino Religioso no espaço escolar público vêm revelando que este ensino, como área do conhecimento, ainda está em processo de construção. Com relação à formação do professor, Caron (2007) ressalta que há uma carência expressiva de professores com formação específica para o ensino religioso em todas as instâncias governamentais – federal, estadual e municipal. Em outro estudo, Siqueira (2003) confronta o atual formato da disciplina ensino religioso com a abordagem do passado focado na religiosidade. Esses estudos aportam desafios para que esta disciplina se assente a bom termo.

Segundo Junqueira (2010), esse tema vem atraindo a atenção de pesquisadores. O autor faz um balanço das dissertações e teses desde 1994 sobre esse tema e observa que até o ano de 1994, treze dissertações envolveram este tópico, mas que após a LDB 9.394/96 o número subiu para 116 dissertações e 20 teses. Só no estado de São Paulo, tivemos 37 dissertações e cinco teses. Esse salto numérico pode indicar os pontos conflitantes que o artigo 33 da LDB despertou e o quanto esse ensino precisa de ajustes, seja na legislação, na estrutura organizacional do currículo, na *performance* do professor de ensino religioso ou na sua concepção pedagógica, epistemológica e metodológica.

O que se percebe é que um longo caminho já foi percorrido, mas ainda há muito por fazer para que se possa de maneira crítica, reflexiva e coletiva, aprofundar a identidade do Ensino Religioso; assegurando, assim, o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil (JUNQUEIRA, DISSENHA & RODRIGUES, 2010, p. 252).

Recentemente, este ensino tem enfrentado resistências por parte de profissionais da Educação e percebe-se que a inclusão da disciplina na grade curricular, em alguns Estados brasileiros, está sendo questionada e em via de extinção. O fato é que o ensino religioso nasceu, segundo Junqueira (2008, p.3), de um acordo “político-religioso”. Isto se explica historicamente pelo processo de escolarização que este ensino teve no Brasil. Desde o início ele foi tutelado pela igreja católica e esse fato pode estar presente nas representações da comunidade escolar, o que conflita com o caráter ecumênico e integrador da atual proposta. Portanto, apesar dos novos enfoques existe uma imagem desse ensino atrelada ao poder das instituições católicas que influencia o pensar sobre essa disciplina na escola contemporânea.

Esta é uma das hipóteses desta pesquisa por entender que grande parte dos professores do ensino fundamental I e II, que convive com a disciplina ensino religioso, tem uma mentalidade presa ao modelo de ensino do passado, ou seja, um ensino voltado à religiosidade e à igreja católica.

Em outra base hipotética, podem os professores entender o ensino religioso associando-o às experiências pedagógicas que desenvolveram a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em sua gama de Temas Transversais. A ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual e a pluralidade cultural são temas incorporados no Projeto Político Pedagógico da escola. Temas que são propostos a serem trabalhados interdisciplinar e transversalmente e “são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão” (PCN, 1997, p.41).

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), criado em 26 de setembro de 1995 adverte sobre a importância de garantir ao Ensino Religioso o caráter de disciplina constituída na Resolução CNE/CEB N° 2/1998 e, insiste quanto ao entendimento deste ensino ser “não um elemento de tema transversal” (FONAPER, 2010). Com efeito, este “Fórum” marcou a história do Ensino Religioso.

Inicialmente [...] foi gestado basicamente por educadores que preocupados com a situação problemática por qual passava o Ensino Religioso na escola, buscaram outros paradigmas e concepções que pudessem ver, sentir, acolher, valorizar e (re) conhecer a diversidade cultural religiosa da sociedade brasileira”. (POZZER, 2010, p.13).

Intitulado FONAPER, esse organismo se ocupa das questões acerca do Ensino Religioso como explica em seu estatuto:

O FONAPER [...] é constituído como associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos congregando pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com a proposta do Ensino Religioso. Vem, desde a sua instalação, tratando das questões relacionadas ao Ensino Religioso – ER, sem discriminação e proselitismos. (POZZER, 2010, p.84)

Possivelmente os profissionais da educação não acompanharam a reconfiguração dessa disciplina na nova diretriz, explicando as resistências a esse ensino e as dificuldades de se definir uma identidade a ele. De fato, um trabalho de revisão bibliográfica executado por pesquisadores demonstrou que a identidade desta disciplina ainda está em construção (JUNQUEIRA, DISSENHA & RODRIGUES, 2010).

Outros fatores problematizam a inclusão do ensino religioso na escola pública. Os avanços tecnológicos, as políticas de consumo e as relações humanas sofrem o efeito do interesse financeiro que coloca a humanidade a mercê da sorte, do risco, do anonimato e do desvalor. Assim, “a sociedade pós-moderna é sinônimo de caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes” (JUNQUEIRA & ALVES, 2005). Possivelmente, para uma sociedade que se identifica com tais contornos, o ensino religioso escolar perde o seu significado.

Não queremos ser de todo pessimistas. Não podemos deixar de considerar os avanços da humanidade em relação aos direitos humanos, por exemplo, e com relação ao desenvolvimento tecnológico que muito aproxima comunidades de diferentes estratos sociais. Entretanto, vemos que ainda falta muito para que todos desfrutem desse progresso e imaginamos que o ensino religioso pode vir a contribuir para esse desenvolvimento justamente no campo das relações humanas. Isto porque ele ampliaria a visão das pessoas no sentido de considerar o outro, o diferente como um igual em direitos e deveres.

Voltando à discussão anterior, o Estado laico é fator preponderante que polemiza a inclusão desse ensino nas escolas públicas. Como aponta Cury (2004), a problemática do ensino religioso encontra nos Estados laicos dificuldades para a sua legitimação no contexto escolar. O autor também comenta a questão da inserção desse ensino devido a complexidade desse tópico em função das características da sociedade atual.

Em nosso país, o ensino religioso, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo, torna-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico. (CURY, 1993, p. 21).

A multiculturalidade é outro elemento apontado por ele como impactante nessa discussão. Como trabalhar com o ensino religioso que muitas vezes tem o objetivo de catequizar ou converter em contextos multiculturais em um sistema público de ensino?

Os argumentos que sustentam o diálogo sobre esta temática curricular emergem de várias áreas do conhecimento como a sociologia, a filosofia, a teologia e a educação. Na maior parte das vezes o discurso expressa compreensões não consensuais, demonstrando que não há uma visão comum sobre o significado e função do ensino religioso nas escolas. Há que identificar que o conceito de laicidade está associado, de certa forma, a um entendimento de irreligião, de ateísmo. Para tanto, é possível dizer que ser laico não significa ser ateu.

A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da antirreligiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado. (CURY, 2004, p. 183).

Por isso, é muito importante entender o que significa o Estado laico e sua implicação na educação. Na perspectiva escolar, o Estado laico significa aquele que não é confessional, que não obriga o seguimento de alguma religião mas, epistemologicamente e pedagogicamente, propõe o acesso às diferentes culturas religiosas por ser objeto do patrimônio cultural acumulado pelas gerações antecedentes. Algumas pesquisas que focam as escolas particulares e confessionais indicam que a maioria segue as Diretrizes Curriculares e as Orientações sobre o Ensino Religioso do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Possivelmente, um contingente da sociedade, ao rejeitar a disciplina Ensino Religioso, faz uma associação à maneira como ele era desenvolvido no passado e ao fato de ser um ensino que tem espaço em escolas confessionais atualmente.

Esse ensino requer um domínio específico das suas dimensões epistemológicas, pedagógicas e legais, pois esta área do conhecimento envolve a transversalidade de temas como ética, alteridade e cidadania. Também pode ser tratado pelas diferentes disciplinas escolares, assim como pelo ensino religioso em sua especificidade, de uma forma interdisciplinar. Esses requisitos são primordiais para qualificar e habilitar o professor na desafiante tarefa que contempla o espaço escolar, como por exemplo, a diversidade cultural e religiosa.

A presente pesquisa propõe contribuir para o debate sobre o ensino religioso nas escolas públicas, procurando compreender a visão que os professores do ensino fundamental I

e do fundamental II da rede municipal têm sobre esse ensino. Isso se deve pelo fato de considerarmos importante conhecer o que os professores pensam sobre o tema, pois acordos e legislações não bastam para que a identidade desse componente curricular venha a se constituir e para que práticas pedagógicas venham ao encontro das suas normatizações mais gerais e fundantes.

Conhecer como os professores concebem essa disciplina e quais referenciais embasam suas ações pedagógicas pode auxiliar na construção da identidade dessa disciplina, ou seja, qual o seu papel e função no ensino fundamental.

Partiu-se do princípio de que somente as legislações não garantem a qualidade deste ensino no contexto escolar. É preciso que se conheça a interpretação que os professores fazem dessa legislação, pois será a sua “leitura” dessa normatização que poderá alimentar ou não a construção de sua identidade e impactar nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Portanto, esta pesquisa pretende identificar as representações sociais dos professores de ensino fundamental I e II sobre esse ensino e analisar como esse “pensar” influencia suas práticas pedagógicas. Assim, as questões mais específicas são:

- a. Como os professores do ensino fundamental I e II de escolas públicas, que lecionam e os que não lecionam a disciplina “ensino religioso”, concebem este ensino?
- b. Os professores de ambos os grupos (os que lecionam e os que não lecionam) percebem o ensino religioso como uma área do conhecimento?
- c. Como tratam a questão da diversidade religiosa?
- d. Como trabalham a interdisciplinaridade?

Vivemos em uma época de globalização com intensas trocas econômicas, sociais e culturais entre os países. Embora a globalização não seja um fenômeno recente é a rapidez com que as trocas ocorrem nos dias atuais que a torna um tema tão interessante e importante para ser tratado também no contexto escolar. Este fenômeno nos impulsiona a olhar o outro e o diferente como um próximo e com o qual temos que estabelecer um diálogo. A religião pode se tornar, ao mesmo tempo, um fator que une as pessoas em torno de uma única crença e um fator que exclui as que não compartilham da mesma crença. Esses argumentos dão suporte a esta investigação. Primeiramente, esta é uma disciplina complexa, pois lida com diversas modalidades religiosas, diversos pontos de vista. Em segundo lugar, vemos o seu potencial educacional por propiciar a interdisciplinaridade e o entendimento da diversidade. De uma maneira geral, encontramos no desejo de construir uma sociedade mais justa os esforços de se trabalhar com o respeito às diferenças e aos diferentes.

Resumindo, a questão-problema é saber o que os professores do ensino fundamental I e II têm a dizer sobre a disciplina ensino religioso na sua escola. Outro objetivo é comparar o que pensam os professores que ministram a disciplina “ensino religioso”, e os que não a ministram, mas que trabalham com esse tema de forma interdisciplinar, sobre a identidade desse componente curricular e sobre os conteúdos a serem trabalhados. Também procuraremos conhecer as opiniões desses sujeitos sobre a questão mais específica da diversidade religiosa, ou seja, observar se eles a concebem como importante e como pretendem discuti-la com seus alunos.

Como já foi dito anteriormente, pensa-se que os saberes sobre esta disciplina e sobre o tema diversidade religiosa poderiam estar enraizados nas crenças religiosas de cada professor, como também, nos “Temas Transversais dos PCN” e que estas teriam implicações nas suas práticas pedagógicas. Provavelmente, o professor de Ensino Fundamental atual não compreende a disciplina Ensino Religioso como área do conhecimento. Outra hipótese é que este ensino não seria trabalhado de forma interdisciplinar e que a diversidade religiosa não estaria em sua prática pedagógica.

A questão da diversidade religiosa na escola levanta problemas fundamentais, tais como: a diferença, a tolerância, a aceitação do outro e a relação com esse outro. Para o filósofo Lévinas (1980, 1997), não há maneira de conhecer a si mesmo ou saber sobre si mesmo, senão através do “outro”. Assim, ele completa que “O eu não é um ser que permanece sempre o mesmo, senão o ser cujo existir consiste em identificar-se, em buscar sua identidade, através de tudo o que acontece” (LÉVINAS, 2008 p. 63).

É importante saber como os professores trabalham com os processos de assimilação e de aceitação das diferentes formas do pensar e do viver a religiosidade. Sabe-se que as escolas devem ter como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Art.3º, Resolução CNE/CEB nº2, sete de abril de 1998). Portanto, o cotidiano escolar, por ser tecido de múltiplas conexões de aprendizagens e de inter-relações acadêmicas e sociais, pode proporcionar experiências na formação do aluno que vão refletir na construção de sua identidade como pessoa e como cidadão. Muitos dos princípios acima citados podem estar relacionados, direta e indiretamente, ao Ensino Religioso, pois ele pode constituir-se em um importante meio onde as dimensões humanas são refletidas.

Este ensino se desinstala do seu *habitat* histórico delineado por uma visão teológica e posteriormente interconfessional para uma posição com fundamentação teórica e metodológica para atingir uma autonomia científica. Este processo de autoafirmação ainda incipiente tem estimulado os diferentes setores da sociedade a participar do embate de ideias sobre o assunto, o Ensino Religioso no currículo regular.

Para que possamos contribuir para esse debate, o estudo vai buscar suporte na teoria das representações sociais idealizada por Moscovici (1978), que revitalizou o conceito de senso comum e mostrou a importância dessa modalidade de conhecimento para o estudo do comportamento humano. Para o autor, conhecer o que as pessoas pensam sobre um determinado tópico significa compreender suas atitudes, tomadas de decisões e julgamentos, pois estas são guiadas pelos conhecimentos populares, pelas crenças e tradições compartilhadas pelos grupos ao quais pertencem. Ancoradas em saberes culturalmente construídos, as práticas pedagógicas vão corresponder tanto às novas legislações quanto às tradições e saberes de senso comum. Compreender o diálogo entre as novas diretrizes e o que já se sabe sobre o ensino religioso pode auxiliar gestores, professores e toda a comunidade na definição dessa nova identidade.

O tópico ensino religioso no contexto escolar é especialmente interessante de ser estudado sob a ótica das representações sociais, pois essa teoria enfatiza a interação entre o individual e o coletivo. Essa interação produz um novo conhecimento, ou uma nova síntese, que se caracteriza por ser um saber popular acerca de um determinado tema que é de interesse e de preocupação pública. Segundo Moscovici (2003), além de serem consensuais, as representações sociais são prescritivas, ou seja, têm a função de regular e direcionar os nossos pensamentos e ações. Portanto, ao refletir sobre as representações sociais dos professores acerca do ensino religioso, será possível definir alguns dos elementos que estruturam essas representações, desvelar os significados que as representações têm para os professores em questão e compreender as implicações das representações nas práticas docentes.

Por serem compartilhadas pelas pessoas pertencentes a um mesmo grupo, as representações oferecem um sentido de identidade a esse grupo. Essa identidade grupal pode ou não encontrar formas de dialogar com outras identidades que se estruturam em torno de distintas ideias, valores e crenças. Como o estudo pretende desvelar os significados atribuídos ao ensino religioso pelos professores de escolas públicas do ensino fundamental e mais especificamente sobre como é trabalhada a diversidade religiosa, objetiva, assim, compreender como os professores compreendem as outras religiões e qual o nível de aceitação ou resistência ao que é considerado diferente, ou uma diferente religião. Essas

preocupações nos parecem importantes, pois o que o professor pensa sobre religião e sobre a diversidade religiosa nos informa sobre as ideias, valores e significados que estão sendo trabalhados ao longo das aulas. Seria interessante, então, observar até que ponto o outro, ou as outras crenças e religiões, são trabalhadas nas aulas em nível de conhecimento e aceitação.

A pesquisa conta também com a contribuição do pensador humanista, Alfonso López Quintás (1993), que apresenta uma teoria voltada para a formação integral da pessoa. Uma de suas realizações é a criação da “Escuela de Pensamiento y Creatividad” cujo projeto foca a formação do professor na perspectiva da valorização do jovem em como aprender a pensar com rigor e aprender a viver de forma criativa. Seus conceitos envolvem a ética, a responsabilidade com o outro, entendendo que o ser humano se encontra consigo mesmo, desde que sua vida consista em uma busca do outro. Outros aportes teóricos também estão contemplados para fundamentar a historicidade do Ensino Religioso relacionado à Educação no Brasil, além de recorrer à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (BRASIL, 1996) que se faz condição necessária para a contextualização do tema investigado.

O texto está distribuído em quatro capítulos. No primeiro abordamos o campo do tema ensino religioso oferecendo seu histórico no cenário brasileiro. O capítulo dois discorre sobre o referencial teórico das Representações sociais, um dos sustentáculos desta investigação. As abordagens de Serge Moscovici (2003) e de Denise Jodelet (1984,1994,1997) ocuparão a etapa inicial do capítulo e, sequencialmente, as contribuições de Jean-Claude Abric (1994), Pierre Vergès (1992) e de Laurence Bardin (1977) serão destacadas como aportes metodológicos para o estudo das representações sociais. O capítulo três é dedicado à metodologia, com a apresentação do desenvolvimento da pesquisa, dos instrumentos para a coleta de dados e os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos. No quarto capítulo encontraremos os resultados da pesquisa. E, por fim, a apreciação do texto como considerações finais.

CAPÍTULO 1 – HISTORICIDADE DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR NO BRASIL

Quando surgiu o Ensino Religioso no Brasil? Com que objetivos? Que figuras sociais participaram dessa implantação? Como o Ensino Religioso se comportou no âmbito legislativo do sistema educacional? Estas são as perguntas que se pretende responder ao longo deste capítulo.

A religião pode ser vista como integrada à organização social e política brasileira desde o início da colonização. Os vínculos entre o Império e Igreja Católica foram bem delineados de tal forma que, a partir de 1500 no Brasil, “a Igreja era uma instituição subordinada ao Estado e a religião oficial funcionava como instrumento de dominação social, política e cultural” (AZEVEDO, 2004).

Já em 1549, o primeiro grupo de padres jesuítas, chefiados por Manuel de Nóbrega, marcou o início da História da Educação no Brasil. Houve a expansão de instituições escolares em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Salvador, em Olinda, em Ilhéus e em outras cidades e vilas. Assim, os jesuítas trabalharam 210 anos voltados a uma educação que garantisse àqueles que tinham acesso à escolaridade, uma formação cultural enquadrada na moral e na doutrina católica. Era um ensino gratuito e público (CARVALHO, 1971 apud FISCHMANN, 2008). Os professores e catequizadores eram os próprios padres e para Oliveira (2004), foi um projeto que obteve resultados significativos, pois possibilitou a transmissão de uma educação homogênea, com a língua, mesma religião, mesma visão de mundo, mesmo ideal de cultura.

No entanto, em 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo - o Marquês de Pombal, na posição de Primeiro Ministro de Dom José I - Rei de Portugal, promoveu reformas nos setores administrativos, econômicos e políticos em Portugal. Estas reformas se estenderam à Educação, cujas medidas levaram à expulsão dos padres jesuítas em Portugal e, posteriormente nas colônias portuguesas.

Pombal não agia por intenção, mas pelas opções determinadas pela posição de Portugal no sistema de Estado mercantilista do século XVIII. No caso da expulsão dos jesuítas, o que pretendia era a supressão do domínio dos religiosos sobre a fronteira, acordada no tratado de Madri, onde estavam situadas as sete missões jesuíticas. Seu objetivo era que os índios fossem libertados da tutela religiosa e se

miscigenassem para assegurar um crescimento populacional que permitiria o controle do interior, nas fronteiras (CARVALHO, 1971, p.10)

No contexto do século XVIII a Europa ainda estava sob o sistema político do Absolutismo e Portugal também assumia este sistema que significava o domínio do Monarca em todas as instâncias do poder - o judicial, o legislativo e o religioso. Foi este o período que deu ao Marquês de Pombal a representação de déspota esclarecido. Esta representação se justificou pela forma com que seu governo estava centralizado e, ao mesmo tempo, pela influência dos Iluministas que o inspirou a promover o desenvolvimento cultural.

A partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas, o pensamento pedagógico incorpora características das ideias iluministas expressas no despotismo esclarecido que comandou as reformas pombalinas da instrução pública. Essa orientação, que abriu espaço para as ideias pedagógicas laicas, teve sequência no decorrer do período imperial com a influência do ecletismo espiritualista, do liberalismo e do positivismo no pensamento pedagógico, tornando-se o vetor da política educacional com a proclamação da República. A partir daí, instala-se um Estado laico e, em consequência, é abolido o ensino religioso das escolas públicas (SAVIANI, 2007, p. 14).

Surgiram, então, os conflitos sobre a questão religiosa nas escolas públicas no período da República e que foram muitos porque a Igreja Católica se mantinha ainda sólida e com representatividade na sociedade brasileira. Somente na Constituição de 1891 a laicidade nas escolas públicas foi definitivamente estabelecida.

1.1 Estado Laico e a Educação

Até o período republicano no Brasil, a religião como parte integrante do ensino escolar caminhou a passos harmônicos com a Igreja Católica Apostólica Romana imprimindo, assim, um Estado Confessional. Porém, a influência do contexto social, político e cultural europeu, em especial da França, que trazia para o cenário mundial a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão sob a inscrição “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, marcou a

primeira Constituição da República Federativa do Brasil, em 1891, pela separação da Igreja e do Estado ao por em vigor a condição de País laico.

Essa separação entre Estado e Igreja se fez sentir de várias maneiras, inclusive pela alternância de disciplinas, como aponta Cunha (1997, p. 2). “Durante alguns anos, no lugar da religião, foi introduzida a disciplina Moral nas escolas secundárias públicas, que os positivistas mais radicais gostariam que fosse a “religião da humanidade”, conforme a doutrina de Auguste Comte.”

Porém, com a Revolução de 1930, novas negociações entre o Estado e o Clero possibilitaram que o Governo Provisório de Getúlio Vargas junto a Francisco Campos, liderança católica e primeiro Titular do Ministério da Educação e Saúde, promoveram o Decreto n.º 19.941 – de 30 de abril de 1931, o qual reintegrou o artigo 133 da Constituição de 1891 que dispõe o Ensino Religioso na Escola Pública com algumas restrições como:

Art. 3º: Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos [...]; Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas; Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores; Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado; Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos; Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso; Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar (DECRETO N. 19.941 de 30/04/1931).

O que é possível afirmar é que a luta por um Estado laico, que significasse a inexistência do ensino religioso na escola pública, teve forte empenho pelos defensores do Movimento da Escola Nova que foi de certo modo retratado no documento de 1932 “Manifesto dos Pioneiros” e contou com a assinatura de vinte e seis representantes, entre eles os mais notórios, Fernando de Azevedo, Antonio de Sampaio Doria, Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Para eles, o ensino religioso na vertente desenvolvida nas instituições escolares tinha um caráter estritamente proselitista que prejudicava a formação do aluno. Um dos trechos desse documento sobre o Estado laico diz:

A laicidade que coloca o ambiente escolar acima das crenças e disputas religiosas alheio a todo dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 15º parágrafo).

Em 1934, quando da promulgação da Constituição, não se presenciou uma forte rigidez quanto à separação entre Igreja e Estado. Isto também se evidenciou nas Constituições posteriores.

Talvez a ideia de separação absoluta não tenha podido sobreviver pelo fato de o Estado tomar lugar como promotor e defensor das liberdades públicas e, dentre estas, da liberdade religiosa, aspecto da liberdade de pensamento tal como se observa não apenas nos documentos constitucionais como nos internacionais. Assim admite unanimemente a doutrina que a posição do Estado não será nesta matéria meramente negativa - não subvencionando religião, não adotando religião, não interferindo na religião – mas poderá ser positiva, por exemplo, ao tipificar como crimes atos que violentem ou menosprezem outras religiões, [...], ao facultar o ensino religioso em escolas públicas, embora, nesses casos, se trate da atuação do Estado como mero regulador do exercício da liberdade fundamental da religião (FERRAZ, 2008, p. 48-49).

Convém perceber que o conceito de laicidade não possui em seu território semântico um aspecto de unanimidade em função da definição de autores de diferentes academias - da jurídica, da filosófica e da teológica. De fato, ao tratar do tema do Estado laico, Celso Lafer (2007) identifica preliminarmente a existência de um "espírito laico" que caracteriza a modernidade. Ele entende que a laicidade é uma forma de pensar cuja centralidade passa a ser o próprio homem - *pela razão crítica e pelo debate*- na direção do seu destino, ou seja, há um deslocamento da esfera transcendente – caracterizada como *impulsos da fé e asserções de verdades reveladas* – para a esfera secular na questão das relações do homem com sua existência.

Isto não significa desconsiderar o valor e a relevância de uma fé autêntica, mas atribui à livre consciência do indivíduo a adesão, ou não, a uma religião. Nessa perspectiva, complementa lembrando que "o modo de pensar laico está na raiz do princípio da tolerância, base da liberdade de crença e da liberdade de opinião e de pensamento” (LAFER, 2007, p. 1-2).

E, ainda, em termos jurídicos,

Estado Laico é aquele que não se confunde com determinada religião, não adota uma religião oficial, permite a mais ampla liberdade de crença, descrença e religião, com igualdade de direitos entre as diversas crenças e descrenças e, no qual fundações religiosas não podem influir nos rumos políticos e jurídicos da nação (VECCIATTI, 2008, p. 2).

As divergências entre os autores aparecem ao relacionar Estado laico com a existência do componente curricular Ensino Religioso na escola pública, pois partem de paradigmas conceituais diferentes que escoam em direções também diferentes. Roseli Fischmann Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, afirma que o Estado laico se posiciona contra a adoção da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas. Para ela, a defesa do Estado laico insere-se em um debate mais amplo e complexo relativo aos direitos humanos, à tolerância e à democracia. “O Estado laico diz respeito, assim, à relação entre os direitos individuais e as liberdades públicas”. (FISCHMANN, 2008).

Alberto Amaral Júnior (2008) enfatiza que a relação entre o Estado laico e o ensino está inserida no campo dos direitos humanos. “Neste contexto, o tema ensino religioso guarda estrita relação com a problemática dos direitos humanos e à preservação da liberdade em um mundo essencialmente plural.” (Amaral, 2008, p. 14). Assim, ele alerta para o risco de um ensino religioso *homogêneo, homogeneizante*, que não considere as diferenças religiosas, violando assim os direitos humanos.

Para a socióloga, Sueli Carneiro (2008), em seu artigo, “Estado laico, feminismo e ensino religioso”, diz que a laicidade do Estado por si só indica uma radicalidade na questão dos direitos da mulher no trato de sua sexualidade e reprodução. E ela afirma que, “a educação religiosa nas escolas públicas constituiu-se em estratégia de normatização do comportamento feminino, de educar para a submissão” (CARNEIRO, 2008, p. 141).

Diante dessas concepções, o que se destaca é o tipo de abrangência conceitual que esses pensadores desenvolvem, e por vezes, participam de discussões sobre o tema sem aportarem a um lugar consensual. Muitos professores também se posicionam nesta questão da laicidade e do ensino religioso nas escolas públicas, respaldados por compreensões que concorrem ao não atendimento dos dispositivos da atual legislação.

Por conseguinte, vê-se a necessidade de ampliar esclarecimentos nos meios sociais, escola, mídia e nos demais ambientes da comunicação para uma conscientização da proposta

criada pelo Conselho Nacional de Educação em 1998 sobre o conhecimento do fato religioso na sua especificidade epistêmica. As razões desse mal entendido e da multiplicidade de opiniões sobre o ensino religioso pode ter suas raízes na polissemia de conceitos sobre o que é o Estado laico e nas sucessivas legislações sobre o ensino religioso.

Seria importante acrescentar que a relação entre Estado laico e Educação encontra eco na Declaração Universal dos Direitos do Homem – Organização das Nações Unidas (ONU) que diz:

Todo o homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular (Declaração Universal dos Direitos do Homem – ONU - 10/12/1948).

O Art. 210 da Constituição de 1988 § 1º expressa: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. É nesta direção da laicidade que o sistema educacional dispõe das Leis e Diretrizes e Bases da Educação – LDB, elegendo um espaço para o ensino religioso na escola pública.

É notório, para os estudiosos da Educação, que o marco fundador do sistema educacional foram as Leis de Diretrizes e Bases as quais se definiram em 1961, 1971 e 1996 e nelas encontram-se o componente ensino religioso sempre em convergência com a questão da facultatividade presente no artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Outro aspecto relevante é a aplicabilidade da norma, como afirma Ana Cândida da Cunha Ferraz (2008), segundo a qual essa aplicabilidade não é imediata porque demanda uma regulamentação que fixe condições para sua inclusão nos horários do ensino fundamental. A autora conclui dizendo que o Estado não tem possibilidade de interferir na disciplina ensino religioso em função de suas características de natureza não obrigatória.

1.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4.024/61; 5.692/71; 9.394/96 sob o enfoque do Ensino Religioso

O conjunto de leis, modelo LDB, foi instituído após diversos debates sobre os diferentes temas concernentes às disciplinas escolares. Na Constituição de 1946 houve uma adesão à criação de um estatuto que estabelecesse as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, durante dois anos uma comissão de educadores, sob a tutela do então Ministro da Educação, Clemente Mariani, elaborou a primeira LDB cuja aprovação pelo Congresso só se deu em 1949. Influências políticas como a do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, período de 1934 a 1945 seguido como Deputado Federal retardaram a concretização da primeira Lei em 1961.

A questão do ensino religioso sempre foi precedida de discursos polêmicos sobre a permanência deste ensino. Um dos exemplos foi a 4ª Conferência da ABE (Associação Brasileira de Educação) em dezembro de 1931 que resultou, como uma das propostas, a elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Para isso, educadores que tinham representatividade no campo da Educação traçaram as linhas de ação para uma política Nacional de Educação e de Ensino. No caso do Ensino Religioso, a votação por um ensino leigo levou a uma relação conflituosa a ponto dos católicos que participavam das decisões abandonarem seus assentos. Se de um lado considerava-se que a laicidade do Estado Brasileiro não comportaria tal disciplina, por outro, havia o discernimento de que esses dois elementos não são excludentes. Por fim, concluíram que seria possível traçar os limites entre as esferas da laicidade e do ensino religioso na escola pública.

Assim, a primeira LDBEN - Lei No 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 – que, para o nosso objeto de estudo, a relevância está em seu 13º título e artigo 97 em que enuncia alguns elementos importantes sobre o ensino religioso: a) Constitui disciplina dos horários das escolas oficiais; b) É considerado de matrícula facultativa; c) Será ministrado sem ônus para os poderes públicos; d) Será de acordo com a confissão religiosa do aluno; e) Ressalta o ensino religioso para qualquer número de alunos e o professor de ensino religioso terá a autoridade de sua confissão religiosa para registrar sua presença. Encontra-se nessas determinações o viés da confessionalidade, que coloca o foco na religiosidade do aluno.

A segunda LDBEN, a de Nº 5.692 - de 11 de agosto de 1971 – Diário Oficial da União de 12/8/71, foi redigida no momento em que vigorava no Brasil uma política ditatorial militar e a tônica era uma educação que assegurasse seus ideais. Assim, pode-se analisar o artigo 7º

que impõe a obrigatoriedade de incluir disciplinas como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. E acrescenta, em parágrafo único, o ensino religioso como disciplina facultativa em horários normais dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

É possível, então, identificar alterações em relação à primeira LDBEN, acima comentada, pois a única exigência para este ensino é que fosse facultativo. Dessa forma ficaram em aberto as decisões sobre quem ensina; o que ensina; como ensina; quando ensina.

A terceira LDBEN - lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao ser elaborada, contemplava a conquista da inclusão do ensino religioso na Constituição Federal de 1988. Esta conquista foi fruto de muitos esforços por parte dos grupos interessados na existência desse ensino na grade curricular o que rendeu uma Emenda Popular contendo 68.000 assinaturas. Porém, o Artigo 33 da LDB 9.394/96 ao versar sobre o trabalho do professor de ensino religioso declara que este ensino não implica ônus para os cofres públicos e, além disso, nos incisos I e II inclui, respectivamente, a confessionalidade e a interconfessionalidade como medida para assegurar o que consta no artigo quinto da Constituição de 1988 que dispõe sobre a inviolabilidade e a liberdade de consciência e de crença.

Estas determinações geraram uma reação que chegou às instâncias competentes sob a direção do Pe. Roque Zimmermann, e resultaram em uma nova redação suprimindo da LDB 9.394/96 a expressão “sem ônus para os cofres públicos” e os incisos em questão. O novo texto para o Artigo 33 define que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil vedadas quaisquer formas de proselitismo (Lei Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997).

Na realidade as discordâncias textuais tratadas pelos envolvidos nesta alteração da legislação abriram os horizontes quanto à disciplina Ensino Religioso que, segundo Sérgio Junqueira e Lilian Blanck Oliveira (2010), suscitaram maiores fundamentos para a identidade deste componente curricular. Para esses autores, o Ensino Religioso é uma disciplina que contempla os princípios da cidadania, da alteridade e da formação integral do educando. E que a negação da religiosidade não compromete a sua historicidade por ser um processo que pode ser comparado ao que ocorre biologicamente com a pessoa em relação à linguagem, ao

modus vivendi, pelo fato do ser religioso estar inserido no universo da antropologia e da cultura. Portanto, a perspectiva do Ensino Religioso evoluiu para uma definição no programa educacional como componente curricular que trata do conhecimento religioso.

E, esse conhecimento, não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber. Não significa, portanto, ensino de informações sobre o fenômeno religioso como aparece em livros de outras disciplinas ou como se fazia tradicionalmente nas aulas de religião. Necessita ser um conhecimento em relação que numa visão pedagógica progressista oportuniza o saber de si: o educando conhecerá ao longo do primeiro grau os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, para que possa entender melhor a sua busca do transcendente (JUNQUEIRA & OLIVEIRA, 2006, p. 7).

É interessante ressaltar que, em todos os períodos que antecederam as três LDBEN na questão da disciplina Ensino Religioso, muitos Pareceres e Projetos de Lei foram apresentados pelas autoridades do poder público para alterar as disposições sob as mais diversas justificativas.

1.3 Ensino Religioso concebido na atualidade sob o Parecer CNE/CBE nº2/98; PCNER; FONAPER

O “MEC”, na questão das diretrizes curriculares, ao estabelecer os conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum (LDB, artigo 4º) define que,

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular (Resolução CNE/CEB Nº 02/1998).

Este paradigma é constituído de dois blocos disciplinares em que o primeiro, chamado de parte diversificada, está direcionado para os temas transversais como saúde, sexualidade, trabalho, meio ambiente, e alguns mais, – que são aspectos que contemplam “as

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Resolução CNE/CEB Nº 02/1998).

Em outro bloco, encontram-se as áreas de conhecimento que diz,

A Base Nacional Comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o artigo 26. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada (Resolução CNE/CEB Nº 02/1998).

Em uma destas áreas de conhecimento, da Base Nacional Comum, constitui a disciplina Ensino Religioso que é definida nos seguintes termos: “A Educação Religiosa, nos termos da Lei, é uma disciplina obrigatória de matrícula facultativa no sistema público (artigo 33 da LDB)” (Resolução CNE/CEB nº 02/1998). Contudo, é necessário ter claro o que se entende por essa disciplina.

O FONAPER (1997) insere o ensino religioso no campo de sua cientificidade, como fenômeno religioso de produção cultural da história da humanidade. Para tanto, definiu os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso (PCNER) que se baseiam nos seguintes eixos temáticos: “Culturas e Tradições Religiosas”, “Textos e Livros Sagrados: orais e escritos”, “Teologias”, “Ritos” e “Ethos”. Para cada eixo, foi definido um conjunto de conteúdos disciplinares que ajudam a construir conhecimentos interpretando as diferentes identidades religiosas. Tais conteúdos em seus desdobramentos formam outros conteúdos direcionados para a formação integral da pessoa. Por exemplo, o eixo temático “Ethos” é composto pelos conteúdos “alteridade”, “valores” e “limites”.

Assim, os PCNER são, na realidade, uma grande orientação, uma linha norteadora para o trabalho do profissional em sala de aula, uma base nacional comum curricular e formativa para os docentes, que inclui, necessariamente, o estudo sobre a questão transcendental e o fenômeno religioso. (HOLANDA, 2010, p.53).

É dessa configuração que se extraíram algumas indagações quanto à visão do profissional da Educação, em particular, dos professores do Ensino Fundamental I e II, sobre os possíveis pontos de ordem legal, pedagógica, metodológica e de ordem avaliativa a

respeito do Ensino Religioso como disciplina de estatura convencional como são as disciplinas das áreas de conhecimento. Resta saber se eles percebem o ensino religioso como disciplina e que conteúdos consideram importantes para serem trabalhados. Com relação a isso, o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER) tem a acrescentar:

Embora a efetivação desse ensino esteja respaldada no contexto escolar pela legislação educacional, o ER está incluído e excluído ao mesmo tempo. Incluído como disciplina dos horários normais e área de conhecimento das escolas públicas de educação básica; e excluído quando mencionado de matrícula facultativa tanto na Constituição Federal de 1988 como na Lei nº 9.475/97 (FONAPER, 2010, p. 58).

O FONAPER é uma entidade privada que congrega diversas denominações religiosas e tem o propósito de contribuir nas discussões e encaminhamentos da questão do ensino religioso nas escolas públicas. Assim, os PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso com a primeira edição publicada em 1997 foram elaborados por um grupo do FONAPER e aceitos pelas autoridades educacionais brasileiras. Primeiramente, o FONAPER defende que:

O estudo e a decodificação do fenômeno religioso no contexto educativo são fatores de crescimento e de construção coletiva para professores e estudantes, num processo de reflexão crítica sobre a prática que estabelece significados, percebe a dimensão religiosa como um compromisso histórico diante da vida e do transcendente e contribui para a instauração de novas relações do ser humano como a natureza mediante o progresso das ciências e das técnicas (OLIVEIRA et al., 2007, p. 101-102).

Os conteúdos, para a disciplina de Ensino Religioso, preparados pelo FONAPER trazem objetivos que contemplam a interdisciplinaridade e a diversidade cultural e religiosa. Estas vertentes são necessárias por tratar-se de um ensino que propõe uma articulação com as diferentes áreas afins para desenvolver uma compreensão da religiosidade e a identificação do fenômeno religioso em sua complexidade cultural. Assim, a filosofia, a história, a sociologia e a psicologia relacionadas à tradição religiosa podem compor eixos de saberes que propiciarão aos alunos elementos de discernimento religioso e de uma cultura de alteridade, de convívio social a partir do *ethos* na direção de uma coexistência pacífica entre pessoas e o ecossistema. Outro destaque é dado ao tratamento metodológico, didático e pedagógico para um ensino. O

próprio FONAPER chama a atenção para a necessidade de formação adequada do professor de Ensino Religioso para responder aos apelos de uma disciplina definida no “âmbito da educação sistemática e formal, regida pela legislação brasileira” - LDB 9.475/97 referindo-se ao art.33 da LDB 9.394/96.

Portanto, a historicidade do ensino religioso escolar no Brasil demonstra que tem havido um debate em torno do tema e que novas propostas têm sido feitas gerando uma nova forma de se enxergar esse ensino no contexto escolar. Entretanto, fica a questão de como os professores enxergam esse ensino. Embora as novas legislações possibilitem e viabilizem que temas religiosos sejam tratados no ambiente escolar, de uma maneira ampla, sem proselitismos, e com o *status* de conhecimento, percebe-se que as reações contrárias a esse ensino são bastante fortes. Como foi dito anteriormente, o conceito de Estado laico parece não coexistir com o conceito de ensino religioso, justamente por ser este confundido com catequese. Ou, por vezes, nos parece haver uma tendência em confundir o ensino religioso com religiosidade ou culto e, até mesmo, reduzir o ensino religioso a um sistema dogmático que não combina com o avanço desse ensino. Hoje, o ensino religioso, tem seu lugar distinto no universo escolar como outras disciplinas que tratam questões essenciais da existência humana.

Representações, imagens, valores e ideias acerca de um determinado objeto social são tradições difíceis de serem transformadas. Com relação à religião, as representações parecem por demais rígidas e imutáveis. Portanto, seria interessante observar o que os professores pensam acerca desse ensino, justamente para podermos atuar sobre esse pensar e transformá-lo.

1.4 A Interdisciplinaridade do Ensino Religioso na Perspectiva de Alfonso López Quintás

Vários autores têm se dedicado a estudar o ensino religioso. Neste trabalho, pretende-se apresentar o pensamento de Alfonso López Quintás por acreditar que ele se constitui em um excelente material de reflexão e debate sobre esse tema.

A interdisciplinaridade para Quintás está alicerçada em um dos seus conceitos que é o pensamento relacional. Ele entende que no estilo relacional de pensar e de ensinar vê-se a

possibilidade de praticar o ideal da interdisciplinaridade, em que a informação esteja a serviço da formação, em que cada disciplina esteja a serviço do projeto curricular como um todo.

Destaque-se que a consideração de Quintás quanto à interdisciplinaridade vem colaborar com a afirmação dos educadores do FONAPER:

O componente curricular do Ensino Religioso, articulando com as demais disciplinas, contribui para a construção de outra visão de mundo, de ser humano e de sociedade, considerando o religioso na qualidade de questionamento e da atitude com que a realidade de cada um é abordada. Percebe o religioso como uma dimensão que vai além da superfície dos fatos, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações e auxilia o ser humano a interagir na sociedade de forma responsável e atuante (OLIVEIRA, et al., 2007, p. 101).

A proposta pedagógica de Alfonso Quintás tem como eixo as temáticas que focalizam a formação integral da pessoa, ou seja, traz uma concepção abrangente do ser humano, priorizando a sua formação integral em seus aspectos psíquico, social, moral, intelectual, afetivo e espiritual. Para Quintás, todo o ser está convocado à plena realização. Só que esta realização não acontece no vazio, no vácuo. É necessário que se crie um ambiente adequado para que se possa ocorrer essa transformação. Ter inteligência, ter liberdade e possuir a criatividade são capacidades inerentes ao ser humano. Todavia, dependendo de como tais capacidades são concebidas, poderá levar o indivíduo a não realização de sua vocação, transformando-o em mero objeto.

Contudo, o pensamento de Quintás está fundamentado em conceitos como: o âmbito, o encontro, as experiências reversíveis, o êxtase e a vertigem que englobam sua metodologia pedagógica denominada *Método Lúdico-Ambital*. Esse método também é nomeado de processo de autodescoberta. A justificativa de Quintás é que o aprendizado dos valores, sejam eles de cidadania ou de espiritualidade, não pode ser ensinado, mas só podem ser interiorizados por um processo de autodescoberta. Estes conceitos, inseridos no processo da autodescoberta, dão um amplo entendimento às ações que envolvem o papel de educar um ser humano em todas as suas dimensões.

Quintás (1993) parte da premissa de que todo o ser humano é em suas dimensões biológica e espiritual um ser de encontro. E, o encontro para ser realizado exige uma disponibilidade interior, uma generosidade, uma participação ativa e uma atitude de colaboração. São sob essas exigências que se descobrem os valores e as virtudes. Tais descobertas solicitam compromisso e atitude de decisão. E essa experiência de descoberta de

valores e virtudes oferece um grau profundo de satisfação pessoal e de entusiasmo que atrai a pessoa à busca do ideal de vida.

E López Quintás observa que essa busca de sentido requer uma concepção de ser humano a ser configurada interdisciplinarmente. Ou seja, disciplinas científicas e humanísticas precisam reconhecer-se vinculadas, precisam atuar em pé de igualdade a fim de encontrarmos métodos válidos com os quais conheçamos a realidade humana e, em geral, toda a realidade (PERISSE, 2004, p. 265).

Para Pozzer et al. (2010), um dos objetivos que constitui o Ensino Religioso é “proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando”. A interdisciplinaridade na perspectiva quintasiana pode ser uma escolha positiva para desenvolver os conteúdos desse ensino. Oliveira et al. (2007) também segue uma perspectiva similar. Os autores apontam para o fato de a disciplina contemplar uma dimensão planetária e de ensino integral, expondo a necessidade de superar a visão restrita de simples catequese.

Portanto, o que se pretende com o Ensino Religioso não se restringe à identificação do fenômeno religioso, mas visa à gradual descoberta e releitura de seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social. É de vital importância que esse componente curricular supere e ultrapasse a dimensão das informações e das curiosidades e se empenhe para alcançar uma educação para a ação transformadora numa perspectiva de planetariedade. O Ensino Religioso, como elemento normal do sistema escolar brasileiro, não deve ser entendido como o ensino de uma religião ou como o ensino das religiões nas escolas, mas, sim, como um componente curricular centrado na antropologia religiosa (OLIVEIRA et al., 2007, p.102).

Uma visão antropológica deste ensino encontra conformidade na proposta de Quintás, pois ele considera que o ser humano é uma *realidade ambital* por excelência, por seu dinamismo, por sua irredutibilidade, por sua condição inteligente, por sua condição de ser livre, de ser capacitado a dar respostas criativas e, inesperadas aos estímulos que recebe cotidianamente, portanto, capacitados a gerar vínculos significativos com outras pessoas e com o seu entorno.

Por isso, o Ensino Religioso na perspectiva de Alfonso López Quintás nos mostra que é possível desenvolver um ensino religioso interdisciplinar nas escolas que respeite as diversas religiões, pois esse ensino transcende as especificidades das diversas denominações

religiosas. Esse ensino trata de uma antropologia religiosa, ou seja, de um entendimento do humano e do espiritual.

Quintás, em sua teoria de formação integral da pessoa, impõe pensar interdisciplinarmente as informações, conceitos e as percepções veiculadas nos processos de interação e de comunicação do próprio meio escolar. Assim, o ensino religioso no universo curricular das dez disciplinas do Ensino Fundamental poderá gerar uma integração do conhecimento numa totalidade de significação completa em que a dimensão da espiritualidade humana poderá enriquecer substancialmente a formação integral da pessoa.

1.5 A diversidade Cultural e Religiosa na Perspectiva de Emmanuel Lévinas

A diversidade cultural e religiosa está presente na escola. Isto ocorre na medida em que ela também está na sociedade que é pluralista e democrática. Desta forma, não se pode negar a manifestação cultural e religiosa de cada pessoa. Sabe-se que a função social da escola está diretamente ligada à sociedade visto que os conhecimentos, valores, atitudes construídos e apreendidos nas interrelações que acontecem no meio escolar, certamente refletirão no conjunto das relações sociais, ou seja, dentro e fora da escola.

Quanto ao tema “Ensino Religioso na escola” entende-se que a diversidade religiosa, ou seja, as diferentes crenças, pensamentos, tradições religiosas das diferentes origens – ocidental, oriental, afro entre as quais figuram as religiões monoteístas, politeístas e holísticas, que compõem a realidade escolar pode ser tratada com objetivos definidos para uma perspectiva da alteridade. Mas antes, seria preciso inserir-se no cenário da educação escolar para identificar os desafios que as instituições escolares vêm enfrentando no que concerne ao tema diversidade. Percebe-se que problemas de preconceitos, *bullying*, de destruição pelas drogas, de atos de violência de uns contra outros, regidos por relações de egoísmo, de consumismo abre um espaço relevante para se construir uma cultura da alteridade.

Assim, outro autor participa eminentemente nessa pesquisa. Emmanuel Lévinas (1980, 1993, 1997, 1998, 2003, 2008) aprofunda a questão da alteridade e suas ideias informam esta pesquisa por viabilizar a compreensão do ensino religioso enquanto um instrumento mediador das relações humanas. Para Lévinas alteridade significa relacionar-se eticamente com o outro. “Alter” – do latim “outro”, princípio na ótica da existência do outro. “O outro é sentido por si só”. (Lévinas, 1997, p.15). Trata-se de uma ética que se fundamenta na responsabilidade com

o outro. E esta responsabilidade só é permitida no contexto da experiência, uma experiência irreduzível porque se dá não por síntese, mas no face a face. “Ninguém pode permanecer em si: a humanidade do homem, a subjetividade é uma responsabilidade pelos outros.” (Lévinas, 1993, p.124).

[...] a experiência sensível do rosto em tanto que ligada às atitudes expressas do outro, não pode conceber-se como uma relação cognitiva, nem sensitiva. Ao contrário, toda relação para com um rosto estará sempre condenada a ser ética, quer seja para o bem ou para o mal. (LÉVINAS, 1980, p. 241).

Nesse sentido, este conceito está relacionado ao ensino religioso porque traz embutido o conteúdo da solidariedade, do respeito ao outro, da responsabilidade pelo outro sob as diferentes circunstâncias. A própria LDB em seu artigo 33 declara que este ensino deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa. Uma diversidade que pode ser objeto de encontro, de aproximação, de construção de conhecimentos e de valores. Assim, “a relação interpessoal que estabeleço com o outro devo também estabelecê-la com os outros homens” (Lévinas, 2008, p.75).

Teria o professor de ensino religioso uma orientação para desenvolver práticas educativas que gerem comportamentos ou posturas de valorização do outro? Que exigências decorreriam do pensamento levinasiano para a atuação do professor no campo da diversidade religiosa?

A filosofia de Lévinas realça a ética como o motor que impulsiona todas as formas de interação. Não como relação de dominação que segundo o autor, isto seria o modo de reduzir o outro de sua alteridade, é olhar para o rosto do outro e se fixar apenas no formato dele, como,

[...] quando você vê um nariz, uns olhos, uma face, um queixo, e pode descrevê-los, então você se volta para o outro como um objeto; a melhor maneira de encontrar o outro é de nem se quer dar-se conta da cor de seus olhos (LÉVINAS, 2008, p. 71).

O rosto, em Lévinas, é revelação, é infinito e estabelece uma comunicação, uma fala comigo.

O fato é que a concepção do termo alteridade toma uma configuração baseada na relação ética. Uma relação em que, no convívio escolar, exige uma tolerância calcada no respeito por aquilo que, nas relações interpessoais, diferencia e separa, como também, por aquilo que atrai e unifica.

A ética na visão contemporânea está na ordem inversa da proposta de Lévinas, porque centraliza o eu como lugar de partida e de chegada em uma relação com o outro. Então, o entendimento levinasiano vem contrapor esta visão do eu autocentrado sob a justificativa da responsabilidade pela existência do outro.

A psicóloga, Elza Brander, em sua reflexão sobre Lévinas, expressa que “o Eu tem, por assim dizer, que abdicar do seu centro, tem de se retirar deste mesmo centro” (BRANDER, 2004, p.9). Mais adiante, explica que,

é deste modo que o Eu pode descobrir que a justificação de sua própria existência está enraizada na responsabilidade pelo Outro. A humanidade do Eu é precisamente este ato de responsabilidade, este ato de negligência de si próprio (BRANDER, 2004, p. 11).

Para Levinas, em sua ética, a compreensão do Outro está em considerar o que existe nele de humanidade. Ele vê o humanismo do Outro como um humanismo ético-religioso. Para Melo (2003), Lévinas justifica a dimensão ético-religiosa ao definir que o homem ideal é aquele que se responsabiliza pelo próximo, e isso se configura em uma prática religiosa, pois esta não o reduz a um ser centrado nele mesmo.

Esta visão de Lévinas é aprofundada na temática “Alteridade” que ele desenvolveu em suas obras. Para o Ensino Religioso, com sua nova estruturação curricular que tem em seu seio garantir o respeito à diversidade cultural e religiosa, pode-se utilizar o ideário levinasiano como instrumento mediador das relações humanas.

Entretanto, como a Lei não especifica o “como fazer”, o FONAPER trabalhou no sentido de auxiliar a compreensão deste “como”. Uma das sugestões seria valorizar a pluralidade religiosa no contexto escolar.

Como foi dito, a perspectiva levinasiana repousa na responsabilidade radical para com o outro. Ele explica que a proximidade do outro está “no fato de que o outro não está próximo a mim simplesmente no espaço, [...], e, sim, porque se aproxima essencialmente de mim em tanto que eu sinto e sou responsável por ele” (LÉVINAS, 2008, p.80). Tal responsabilidade

para com o outro implica acolher esse outro inserindo-se nos diferentes rostos para responder aos apelos próprios das diferentes realidades da vida humana em seus níveis de desenvolvimentos intelectual, afetivo, religioso e cultural. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), a valorização da diversidade religiosa no âmbito escolar só será possível se propiciar ao educando o conhecimento dos elementos que caracterizam o fenômeno religioso a partir do universo religioso que ele vivencia. Esse conhecimento inclui as diferentes tradições religiosas, a análise de suas estruturas, suas manutenções culturais e suas manifestações socioculturais.

Assim, a perspectiva de Emanuel Lévinas vem sensivelmente contribuir neste contexto para enfrentar os desafios do pluralismo religioso que necessita ser compreendido pelo respeito ao outro em sua alteridade. Ele afirma que “O único valor absoluto é a possibilidade de dar, em relação a si, prioridade ao outro” (LEVINAS, 2003, p.119).

Por ser a alteridade uma condição que implica diálogo, aceitação do outro e compreensão, quando trabalhada no contexto do ensino religioso pode construir relações de tolerância, de respeito ao outro, de solidariedade e de superação de divisões religiosas. Isto oferece à disciplina uma configuração epistemológica para a experiência religiosa de forma que possibilite questionamentos e reflexões que integrem a outras formas de saber. A história, a geografia e as ciências, por exemplo, são disciplinas que poderiam se beneficiar de um ensino religioso uma vez que a religião historicamente estudada permeia locais, períodos de tempo, fatos que possam projetar uma orientação ética diante do outro e diante da vida.

CAPÍTULO 2 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FUNDAMENTO DA PESQUISA

A mola propulsora que levou Moscovici (1961) à construção da Teoria das Representações Sociais foi a percepção de que a psicologia tratava os problemas do homem sob uma perspectiva individual. Moscovici também percebeu que a Sociologia enxergava as questões humanas apenas sob a perspectiva da coletividade. Isto se explica porque as Ciências se estabeleciam hermeticamente em torno de seus objetos, ou seja, para a Psicologia o individual e para a Sociologia o social. Não se admitia haver entre as duas Ciências uma relação que enxergasse o coletivo nos sujeitos e o individual nas coletividades.

Moscovici surge com a proposta de superação das fronteiras dessas duas Ciências trazendo sangue novo para a Psicologia Social e contribuindo para a definição de sua especificidade. Porém, sua Teoria foi alvo de muitas críticas que para contrapor-las Moscovici apresenta a abordagem sociogenética das representações sociais que explica como os conhecimentos do cotidiano, do senso comum são produzidos e apreendidos, como esses se mobilizam no grupo social e, ainda, como o individual exerce influência sobre o social e seu inverso. A citação a seguir vem pontuar que:

A "novidade" dessa teoria, contudo, não está no reconhecimento da interação entre indivíduo e meio. Interessava a Moscovici (1976), a interface dessa relação, uma vez que a representação é uma construção do indivíduo, mas sua origem é social, e mais, seu destino também é social. Assim, para Moscovici, a questão não era estudar um ou outro aspecto da relação entre sujeito e meio social, nem tão pouco constatar que, nessa relação, o indivíduo vai ampliando suas capacidades cognitivas, motoras, etc. Importava, sim, entender o dinamismo dessa relação, ou seja, como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem (ALMEIDA & COSTA, 2003, p. 132).

Este enfoque moscoviciano para a Psicologia Social traz conceitualmente um caráter relacional, porque esse “conhecimento é sempre produzido através da interação e da comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados” (DUVEEN, 2003, p. 9).

2.1 Serge Moscovici e a Teoria das Representações Sociais

O estudo das representações sociais vê o ser humano enquanto ele tenta conhecer e compreender as coisas que o circundam e tenta resolver os enigmas centrais de seu próprio nascimento, de sua existência corporal, suas humilhações, do céu que está acima dele, dos estados das mentes de seus vizinhos e dos poderes que o dominam: enigmas que o ocupam e preocupam desde o berço e dos quais ele nunca para de falar (MOSCOVICI, 2003, p. 42).

As reflexões que Serge Moscovici desenvolveu em torno dos estudos dos cientistas Émile Durkheim, Jean Piaget e Sigmund Freud contribuíram para a realização de sua tese de doutoramento na área da Psicologia Social, em 1961, intitulada *Psicanálise, sua Imagem e seu Público*. Mais tarde, outras áreas das Ciências Humanas como a Sociologia, a História e a Educação absorveram essas ideias em seus campos de pesquisa. Alguns estudiosos como Gerard Duveen, Denise Jodelet e Jean-Claude Abric contribuíram na divulgação e no aprofundamento do seu trabalho. Logo, o que são as representações sociais? Como elas são construídas e que funções elas desempenham?

Para Moscovici (2003) as representações são:

...entidades quase tangíveis. Elas circulam, entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

Com essa afirmação, Moscovici explica que uma representação social é como um conhecimento bastante presente no dia-a-dia das pessoas, que tem a função de produzir comportamentos e de propiciar a comunicação entre elas. A contribuição de Denise Jodelet vem aprofundar esse entendimento ao afirmar que “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2007, p.86). Segundo a autora, esse conhecimento pertence à categoria de senso comum e tem um papel importante por orientar as condutas das pessoas no seu cotidiano. Por isso, segundo ela, as representações

por sua origem e constituição, nunca podem ser estudadas de forma genérica; ou seja, são sempre representações de algo – um objeto, um conceito, um fenômeno socialmente implicado sobre o que se fala – de quem se fala e da onde se fala (JODELET, 1994, apud MENIN & SHIMIZU, p. 95).

Com relação à sua formação, as representações sociais surgem quando se reúnem várias condições: a informação, a particularidade do objeto social e a focalização do grupo social. Deschamps e Moliner (2009) ressaltam que as condições necessárias para essa formação são a dispersão e importância que certos aspectos dos objetos têm para os sujeitos.

Antes de tudo é necessário que a informação relativa ao objeto seja dispersa na sociedade, de tal sorte que os indivíduos sejam incapazes de tornar a juntá-la em sua integralidade. Em seguida, é preciso que o grupo social se focalize num aspecto particular do objeto. Isto é, que em razão de sua posição na sociedade, de seus interesses ou de seus valores, o grupo vá concentrar sua atenção num ponto que o preocupa mais particularmente. Por exemplo, como consumidores, o ponto que mais nos preocupa a propósito dos *Organismos Geneticamente Modificados* refere-se mais provavelmente aos perigos que eles podem representar para a nossa saúde. É preciso, enfim que os indivíduos sintam certa pressão à inferência, isto é, que eles tomem consciência de que o objeto em questão é importante e que é necessário desenvolver conhecimentos a seu respeito (DESCHAMPS & MOLINER, 2009, p. 126).

No estágio em que todas as condições sejam contempladas, há o confronto de informações com as necessidades dos indivíduos. Ou seja, os membros de um mesmo grupo social que possuem interesse pelos mesmos aspectos de um determinado objeto buscam impregná-lo de qualidades, falando sobre ele, usando a mídia e as discussões para torná-lo “comunicável”. Logo, os saberes acerca desse objeto se tornam saberes de senso comum, um saber construído à margem do saber científico, mas compartilhado por um grupo de pessoas, que o valoriza.

Moscovici buscou demonstrar que as pessoas participam do processo de construção de uma realidade social ao mesmo tempo que são influenciadas por essa realidade. Foi a partir dessa premissa que ele estruturou a teoria que tem no conhecimento do senso comum o seu objeto de estudo. A noção de realidade social ocupa, portanto, o conceito principal para a assimilação de sua teoria. Nesta via, ele argumenta que “todos os nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e de outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas” (MOSCOVICI, 2003, p. 242).

Para justificar a cientificidade de seu projeto ele utiliza dois mecanismos, denominados ancoragem e objetivação, como processos que propiciam a formação das representações sociais. Com esses processos, o objeto social, ora considerado estranho para o grupo, alcança sua familiaridade que, de acordo com Moscovici, passa do estado de estranheza para o estado de familiaridade. Essa passagem é a finalidade das representações sociais.

2.2 Os Conceitos de Ancoragem e Objetivação

O processo de ancoragem, situado numa relação dialética com a objetivação, articula as três funções de base da representação: função cognitiva de integração do novo, função de interpretação da realidade, função de orientação das condutas e das relações sociais. (JODELET, 1997, p. 365)

Os mecanismos de ancoragem e de objetivação explicam como transformar o não-comum em comum, o mundo da especificidade científica em mundo consensual, o saber científico em saber do senso-comum. Moscovici define ancorar como uma ação de classificação. Para ele ancorar é:

um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...]. Assim para os aldeões do estudo de Denise Jodelet, os doentes mentais colocados em seu meio pela associação médica foram imediatamente julgados por padrões convencionais e comparados a idiotas, a vagabundos, [...]. No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nelas. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar com o objeto ou com a ideia. (MOSCOVICI, 2003, p. 61)

Categorizar alguém ou alguma coisa significa relacioná-la a algo que já é conhecido ou com um repertório de imagens que já possuímos com o objetivo de tornar esse “novo” algo familiar. Isso nos ajuda a julgá-lo como algo positivo ou negativo, certo ou errado. Jodelet explica que “A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um

sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo.” (JODELET, 1984 apud SÁ, 1998, p. 46).

Com relação à objetivação, Jodelet (1993) ressalta que ela é uma operação formadora de imagens. Outros autores apontam que “através da objetivação, busca-se tornar concreto e materializado aquilo que é abstrato (MENIN & SHIMIZU, 2003, p. 96). O mecanismo da objetivação é um processo que “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade.” (MOSCOVICI, 2003, p. 71). Objetivar, neste entendimento é descobrir a qualidade imagética de uma ideia, ou seja, é “reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Para Denise Jodelet e outros estudiosos, os processos de objetivação e de ancoragem estão inter-relacionados e são fundamentais para a formação das representações sociais. À medida que a ancoragem ocorre ao absorver as imagens desenvolvidas pela objetivação há um movimento de reconstrução de novas imagens justamente pela interação das anteriores com as do processo em ação produzindo assim novos conceitos.

2.3 Jean-Claude Abric e a Teoria do Núcleo Central

A contribuição de Jean-Claude Abric para o estudo das representações sociais tem a ver com a dimensão cognitiva-estrutural das representações. Com essa perspectiva ele instaura um avanço que vem definitivamente integrar o estudo sistematizado por Serge Moscovici porque demonstra como se estruturam as representações e como seus elementos formadores se articulam.

A teoria do núcleo central retoma em grande parte as análises de Serge Moscovici, mas não limitando esse núcleo imaginante ao papel genético. Nós pensamos que o núcleo central é o elemento essencial de toda a representação constituída e que ele pode [...] superar o simples quadro do objeto da representação para encontrar sua origem diretamente nos valores que o transcendem e que não exige nem aspectos figurativos, nem esquematização, nem mesmo concretização (ABRIC, 1994, apud SÁ, 2002, p. 21).

Abric (1994) conseguiu demonstrar que a representação é sustentada por elementos nucleares que assumem um caráter de estabilidade, pois esses estão ancorados na memória

coletiva onde estão os conteúdos mais significativos dos sujeitos. Ela é também sustentada por elementos periféricos que se movimentam em torno do núcleo central da representação. Esses são mais flexíveis e influenciam mais criteriosamente o núcleo central. Com isso, os elementos periféricos garantem o *status* do núcleo central e por estar num ambiente interativo da comunicação atuam, grosso modo, como um filtro na construção de novas representações sociais.

Identificar as representações que os professores possuem sobre temas relacionados à religião e ao ensino religioso significa compreender os conhecimentos populares e de senso comum que circulam nos discursos, influenciam os comportamentos e as práticas docentes. Identificar os elementos centrais que compõem as representações implica em analisar o que nelas é cristalizado e ancorado nas memórias coletivas e nas culturas. Identificar os elementos periféricos significa encontrar o que há de mais atual, subjetivo e relativo ao dia-a-dia das pessoas.

Por fim, os estudos em representações sociais têm como objetivo acessar os saberes de senso comum e tentar identificar suas origens e ancoragens, pois qualquer esforço no sentido de transformá-las esbarra na compreensão de suas origens e processos de transformação.

CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A metodologia no campo das representações sociais suscita, por parte do pesquisador, uma postura investigativa criativa para delinear técnicas e procedimentos metodológicos que facilitem a expressão de representações. Reconhece-se, pelos estudos já praticados, que diferentes métodos e instrumentos de coleta de dados podem ser complementares e permitir que representações surjam de maneira espontânea, em um primeiro momento, e depois, de uma maneira mais refletida, racionalizada. Um conjunto de métodos e instrumentos tem como objetivo propiciar que representações sejam expressas por diferentes linguagens. A análise desses dados, primeiramente individual e depois comparada, permite uma maior compreensão de como as representações vão sendo construídas, como também o acesso às representações que não são facilmente expressas por alguns canais. Ou seja, o que não for dito pelas palavras pode ser “dito” por meio de desenhos, dos seus títulos, ou por meio de julgamentos e reflexões sobre narrativas que exploram o tema de como os professores entendem o ensino religioso nas escolas públicas. Portanto, um conjunto metodológico plural permitiria uma reflexão bastante ampla e aprofundada do objeto de pesquisa. Escolheu-se, então, para esse estudo um instrumento tri-facetado que comporta a técnica de evocação ou associação livre de palavras, o teste do desenho, com títulos e justificativas e a técnica do questionário projetivo.

Desenvolveu-se, inicialmente, uma pesquisa exploratória que possibilitou uma familiaridade com os instrumentos de pesquisa e auxiliou na definição dos critérios a serem utilizados na seleção dos sujeitos e das escolas.

De posse dos dados da pesquisa exploratória partiu-se para a pesquisa propriamente dita com professores do Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino de Santos.

As Escolas Municipais de Santos/SP têm o apoio da Secretaria da Educação de Santos/SP para desenvolverem a disciplina Ensino Religioso. As escolas dispõem de uma equipe interdisciplinar que atua em nível de orientação educacional para ditar as diretrizes e os conteúdos desse ensino junto às escolas do Ensino Fundamental I e II. Para a equipe interdisciplinar o ensino Fundamental I, constituído de alunos do 1º ao 5º ano, trabalha a disciplina Ensino Religioso na direção da construção de valores e atitudes para o exercício da cidadania. Para os alunos de 6º ao 9º ano, os conteúdos são ensinados em sua dimensão social. Trata-se, assim, de uma educação religiosa que se respalda na Resolução CNE/CEB nº 02 de

7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esta resolução, como já se observou, atende à disciplina Ensino Religioso e coloca a cargo das escolas a definição das ações pedagógicas. Estas ações, em princípio, têm o objetivo de propiciar ao aluno uma formação baseada em conteúdos históricos sobre os fatos religiosos e que conseqüentemente podem intervir nas relações interpessoais para suplantiar os desafios no convívio entre as diferentes escolhas religiosas.

Todos os instrumentos utilizados nesta pesquisa tiveram a intencionalidade de proporcionar as melhores condições para a expressão de representações sobre o ensino religioso, sobre os temas diversidade e interdisciplinaridade.

Para facilitar a visualização de como a pesquisa se desenvolveu o quadro 1- abaixo apresenta, na primeira coluna, os instrumentos de coleta de dados utilizados. Na segunda coluna, o quadro lista os tópicos abordados por cada instrumento e na terceira, descreve os métodos de análise dos dados.

Quadro 1 - Relação dos instrumentos de pesquisa, os tópicos abordados e os procedimentos para a análise dos dados.

Instrumentos	Tópicos	Análise
1. Questionário de perfil	Gênero; estado civil; formação acadêmica; idade; denominação religiosa; tempo de experiência docente.	Quantitativa
2. Associação livre de palavras	Termos indutores: ensino religioso; ensino religioso e currículo; ensino religioso e diversidade; ensino religioso e escola.	<i>Software</i> EVOC
3. Desenho	Tarefa: Fazer um desenho que tem como tema o ensino religioso.	Análise de conteúdo
4. Questões projetivas - narrativas	Tarefa: Ler uma história e completar a narrativa da maneira que desejar.	Análise de conteúdo

Os sujeitos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e só participaram da pesquisa após a assinatura do termo (apêndice, p. 109). Os docentes que participaram da investigação receberam informações de que se tratava de uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) na área da educação, mas os objetivos da pesquisa não foram expostos em detalhe aos participantes.

3.1 Questionário de Perfil

Este questionário reúne questões que ajudam a compreender quem são os sujeitos participantes da pesquisa (apêndice, p. 112). Como as representações são construídas pelos sujeitos nas suas relações com familiares, amigos, colegas de trabalho, enfim, com o grupo de pessoas com as quais convivem, informações sobre quem esses sujeitos são, de onde eles vêm, qual a sua idade, que experiências profissionais possui e qual a sua denominação religiosa, auxiliam a definir esse perfil e a compreender as pertencas sociais. Algumas dessas informações auxiliam inclusive na compreensão das ancoragens das representações, que são as referências usadas pelas pessoas em várias situações onde são requisitadas a fazer julgamentos, dar explicações, fazer categorizações.

3.2 Associação Livre de Palavras – ALP

Na Associação Livre de Palavras - ALP (apêndice, p. 109) os sujeitos são convidados a evocar as primeiras quatro palavras que lhes vierem à mente ao ouvirem alguns termos. Esses termos são chamados de termos indutores, pois eles trazem à mente representações ligadas ao termo, que são então expressas por palavras. Os termos indutores selecionados foram: *ensino religioso*; *ensino religioso e currículo*; *ensino religioso e diversidade*; *ensino religioso e escola*. A ideia é que a tarefa facilita a expressão, de forma espontânea, das imagens relacionadas aos termos indutores.

A proposta foi colocada da seguinte maneira: “Escrevam as primeiras quatro palavras que lhes vêm à mente quando digo ‘ensino religioso’”. Após o término da escrita das quatro palavras, o experimentador coloca o segundo termo e espera o tempo necessário para que todos os sujeitos terminem de escrever, e assim por diante.

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto permitir o acesso, muito mais fácil e rapidamente do que uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC, 1994b, apud SÁ, 1988, p. 91).

O *software EVOC* (2000) analisa as palavras ao cruzar dados como a frequência e a ordem de evocação. Este *software* de análise textual foi elaborado por Pierre Vergès (1992) e popularizado após um trabalho acadêmico realizado no campo das representações sociais. Com ele é possível identificar os possíveis elementos centrais e periféricos das representações e a observar como esses elementos estão articulados.

As palavras mais frequentes tornam-se importantes, pois a saliência de uma ideia pode ser observada e explicada pela frequência de aparição dessa ideia nos discursos dos componentes de um mesmo grupo. A frequência de evocação e a ordem média de evocação possibilita o levantamento dos elementos centrais e periféricos das representações (Sá, 1996).

O *software* gera uma tabela com quatro possíveis agrupamentos, ou quadrantes. As palavras com alta frequência e prontamente evocadas podem ser encontradas no quadrante superior esquerdo da tabela. Elas indicam os elementos constituintes do núcleo central da representação. Elas foram as mais salientes pela alta frequência e pronta evocação. As palavras altamente frequentes, mas pronunciadas menos prontamente podem ser encontradas no quadrante superior direito da tabela. Elas correspondem aos elementos periféricos da representação. O mesmo ocorre com as palavras encontradas no quadrante inferior esquerdo e no quadrante inferior direito. São palavras com baixa frequência, mas pronunciadas prontamente (terceiro quadrante) e palavras com baixa frequência pronunciadas não prontamente (quarto quadrante).

3.3 Método Projetivo por Desenho

O segundo instrumento de investigação foi o desenho (apêndice, p.110) que é considerado uma maneira de manifestar representações com conteúdos subjetivos e sociais. Os sujeitos foram convidados a fazer um desenho que tivesse como tema o ensino religioso. Os desenhos podem estar revelando imagens, conceitos, ideias e tradições acerca do tema proposto. Após finalizarem os desenhos, os sujeitos foram requisitados a dar um título a eles e a justificar esses títulos em um espaço reservado na folha de papel. A análise transcorreu da seguinte maneira. Os desenhos foram agrupados segundo a semelhança de seus temas. Esses agrupamentos formaram categorias temáticas. Assim, todos os desenhos que continham imagens de objetos ou símbolos religiosos, como a cruz e a vela, foram classificados na

mesma categoria “símbolos religiosos”. Desenhos que tinham imagens de pessoas foram classificados na categoria “pessoas”, e assim por diante. Alguns desenhos continham mais de um elemento temático, por exemplo, símbolo religioso e pessoas. Esses desenhos foram classificados em duas categorias. Portanto, símbolos religiosos só foram classificados na categoria “símbolos religiosos”, entretanto, desenhos com variedades de elementos temáticos poderiam ser classificados em mais de uma categoria. Assim, as categorias eram excludentes, mas o mesmo desenho poderia ser classificado em diferentes categorias. A contagem transcorreu da seguinte maneira. Os elementos temáticos classificados em uma categoria foram somados e divididos pelo número total de elementos temáticos analisados nos desenhos. Desta forma, foi possível visualizar a distribuição dos temas em relação ao todo que foi produzido.

O mesmo ocorreu com os títulos dados aos desenhos e com as justificativas dadas aos títulos. As palavras foram agrupadas segundo sua semelhança temática em categorias. Títulos que possuíam as mesmas palavras, ou palavras com o mesmo sentido e significado, foram classificados na mesma categoria. Computou-se o número de palavras em cada categoria e calculou-se sua frequência em relação ao número total de palavras analisadas.

3.4 Método Projetivo por Narrativas

O questionário projetivo é composto por uma pequena história com uma personagem fictícia, a professora Sônia (apêndice, p. 111). Essa história não estava completa. Os sujeitos deveriam completá-la com suas próprias palavras. A história é a seguinte:

“A professora Sônia foi convidada para preparar um curso de Ensino Religioso na Escola D. Pedro I para adolescentes entre 12 a 15 anos. A professora, sabendo das necessidades dos seus futuros alunos, pensou em elaborar um curso de forma que esse curso suprisse tais necessidades, que segundo a professora eram Quando ela pensou em trabalhar essas necessidades, ao preparar o curso, fez uma lista de atividades a serem desenvolvidas, tais como..... Assim, a professora Sonia acredita que suas aulas de Ensino Religioso poderão contribuir com os alunos, as alunas e, também, com a escola pois.....”

Este instrumento tem como objetivo diminuir o grau de implicação pessoal dos sujeitos nas suas respostas e facilitar a expressão de opiniões que não seriam comunicadas por meio do questionário convencional.

Os dados do questionário projetivo foram tratados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Foi feita uma primeira leitura flutuante que possibilitou a identificação de alguns tópicos que se repetiram com maior frequência. Logo em seguida, fez-se uma segunda leitura mais atenta que possibilitou o agrupamento de palavras semelhantes na mesma categoria.

3.5 População Pesquisada

O grupo de sujeitos que compartilharam desta pesquisa são professores, em exercício, do Ensino Fundamental da Rede do Ensino Municipal de Santos. Contou-se, assim, com 50 professores de três escolas do Fundamental I e 53 professores de seis escolas do Fundamental II em que, nessas, incluem na grade curricular a disciplina Ensino Religioso. As informações sobre eles tratam-se dos itens: gênero; idade; tempo de docência; religião.

As escolas estão situadas em bairros distintos. As escolhas se basearam em seus locais socioeconômicos: local de periferia; local do centro da cidade; local de classe-média.

Ressalta-se que a Secretaria de Educação (SEDUC- Prefeitura de Santos) tem 40 escolas sob sua administração e 16 delas são do Ensino Fundamental II. Ela dispõe de uma equipe interdisciplinar, Setor de Formação (SEFORM), que atua na formação do corpo docente que desenvolve as aulas de ensino religioso oferecendo-lhe subsídios formativos previstos na legislação LDBEN e PCNER. Para o Ensino Fundamental I, segundo o SEFORM, o Ensino Religioso foca o tema “Educação e Valores” porque o professor é polivalente e não tem a formação prevista no PCNER.

A SEFORM tem por objetivo principal a formação continuada dos Assistentes de Direção, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais das Unidades Municipais de Educação – UMEs de Educação Infantil, Educação Especial e Ensino Fundamental. Também promove formações pontuais para funcionários da educação e formação (presencial e na modalidade Educação a Distância) para professores que ministram *Ensino Religioso* na rede municipal. Para subsídios ao professor e fixação de conteúdos para o aluno, a SEFORM, também conta com dois profissionais

responsáveis pela elaboração de Módulos do *Ensino Religioso* para a Conexão do Saber (UNICAMP) (www.santos.sp.gov.br).

De preferência os professores de Ensino Religioso são aqueles que trabalham as disciplinas de História e Geografia, porém, professores de outras disciplinas podem lecionar ensino religioso. Segundo o SEFORM, a esses professores são oferecidos uma formação de Ensino Religioso na perspectiva do conhecimento.

A pesquisa desenvolverá uma análise comparativa dos dados coletados nos dois grupos de professores, Fundamental I e II.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 Perfil dos Sujeitos – Professores do Ensino Fundamental I e II

Participaram da pesquisa 50 professores do ensino fundamental I e 53 do ensino fundamental II. Com relação aos professores do fundamental I, todos eram do gênero feminino. Já no grupo dos professores do fundamental II, 40 eram mulheres e 13 eram homens. As professoras do ensino fundamental I eram polivalentes, pois ministravam todas as disciplinas. Já o grupo de professores do fundamental II era composto por professores que ministravam diferentes disciplinas: Matemática = 11; Língua Portuguesa = 8; Arte = 6; Ciências = 6; Geografia = 6; História = 5; Inglês = 4; Ed. Física = 4; Informática = 3.

A disciplina Ensino Religioso é desenvolvida por professores de Geografia, de História, de Artes de Matemática. São cinco professores, sendo que dois trabalham a disciplina de História. Quanto ao gênero dois são masculinos e três são femininos. Para o tempo de docência os sujeitos estão situados em faixas diferentes, como mostram as tabelas 1 e 2. Quanto à religião a distribuição dos sujeitos pode ser visualizada nos gráficos 1 e 2.

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos – professores do fundamental I (50).

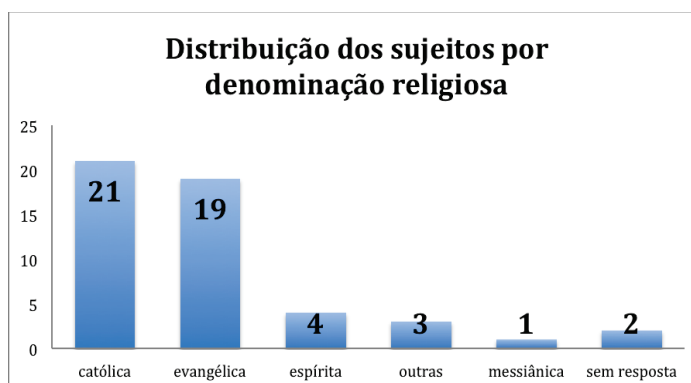
Faixa etária (anos)			Tempo de docência (anos)		
20 a 25	01	2%	1 a 5	07	14%
26 a 30	06	12%	6 a 10	16	32%
31 a 35	10	20%	11 a 15	06	12%
36 a 40	03	6%	16 a 20	08	16%
41 a 45	06	12 %	21 a 25	13	26%
46 a 50	10	20%			
Acima de 50	14	28%			

Tabela 2 - Perfil dos sujeitos – professores do fundamental II (53).

Faixa etária (anos)			Tempo de docência (anos)		
20 - 25	0	0%	1 a 5	03	5.66%
26 a 30	04	7.54%	6 a 10	10	18.86%
31 a 35	05	9.46%	11 a 15	10	18.86%
36 a 40	08	15.09%	16 a 20	11	20.75%
41 a 45	06	11.32%	21 a 25	12	22.64%
46 a 50	13	25.52%	Acima de 25	07	13.20%
Acima de 50	17	32.07%			

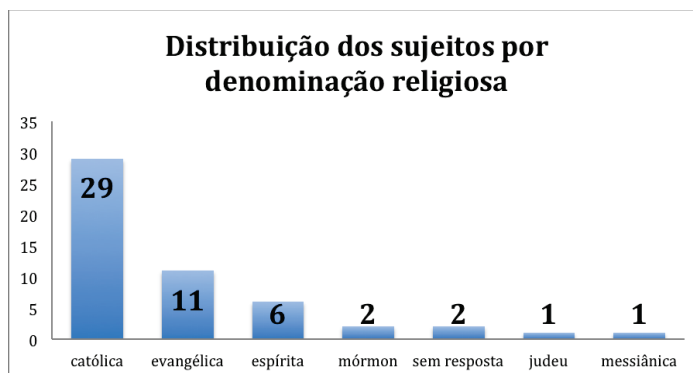
Como é possível perceber, o perfil dos professores do fundamental II é bastante semelhante ao perfil dos professores do fundamental I com relação à variável idade e tempo de docência, pois a maior parte dos sujeitos encontra-se acima dos 40 anos de idade e possuem entre 10 e 25 anos de trabalho como professores.

Com relação às denominações religiosas, a maior parte dos sujeitos do fundamental I se denomina católicos (42%) e 19, (38%) evangélicos. Com relação aos professores do fundamental II, 29 se dizem católicos (54.7%) e 11 (20.75%) evangélicos. Os gráficos a seguir ilustram essa distribuição.

Gráfico 1 - Perfil dos professores do ensino fundamental I – denominação religiosa.

No grupo de professores do ensino fundamental I as religiões, cristãs de católicos e evangélicos, são as preponderantes e elas se encontram em porcentagem aproximadas entre si.

Gráfico 2 - Perfil dos professores do ensino fundamental II – denominação religiosa.



Um dado importante para essa investigação tem a ver com a religião que cada participante possui. Isto porque essa análise gerou um quadro em que aparecem seis religiões. A legenda “sem resposta” refere-se a dois participantes, porém, ressalva-se que um deles se nomeou “ateu”. O maior grupo foi o católico (55%), seguido pelo grupo dos evangélicos (21%) e, por fim, 11% do grupo espírita. Estes dados podem indicar que a religião cristã é predominante na população investigada, e as denominações podem influenciar a visão que os sujeitos têm sobre o ensino religioso.

4.2 Análise da Associação Livre de Palavras

4.2.1 Termo Indutor: Ensino Religioso

Com relação ao termo indutor ensino religioso, quatro vocábulos do primeiro quadrante da tabela 1, abaixo, “deus”; “fé”; “respeito”; “valores”, indicam as prováveis ideias constituintes do núcleo central dessa representação. Isto significa que, provavelmente, esses elementos fazem parte da memória coletiva dos sujeitos. Ou seja, representam a tradição cultural compartilhada por eles sobre este ensino. Esse núcleo central está composto por duas

ideias principais. A primeira é a crença em Deus, que a palavra fé simboliza. A outra, representada pelas palavras respeito e valores faz referência a comportamentos e atitudes voltados ao social, às relações humanas.

Tabela 3 - Termo indutor – Ensino Religioso (professores do ensino fundamental I).

	Principal ordem de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 10	Deus Fé Respeito Valores	16 – 1.688 21 - 2.000 15 - 2.267 18 - 2.167	Amor Paz	21 – 2.524 7 - 2.857
≤ 7	-		Família	5 - 2.800

O segundo quadrante possui as palavras “amor” e “paz”. Elas fazem parte dos elementos periféricos, pois apresentaram alta frequência de enunciação, mas não foram evocados prontamente. Elas parecem estar reforçando a questão dos valores e do respeito contidos no núcleo central, quando fazem referência a um sentimento (amor) e estado (de paz), próprios da humanidade. Os sujeitos parecem indicar que acreditam que esse ensino promove a paz e fortalece o sentimento de amor entre as pessoas.

O quarto quadrante teve o vocábulo “família”. Ele foi enunciado por último e por poucos sujeitos. Estas informações sugerem duas possibilidades de interpretação. Primeiramente, os sujeitos podem estar atribuindo às famílias a responsabilidade por esse ensino. Outro modo de se interpretar esse dado seria uma crítica com relação à distância que a família estabelece com este ensino.

Portanto, o que se pode sublinhar com relação ao primeiro termo indutor é que os professores de Ensino Fundamental I da escola pública associam o Ensino Religioso como um ensino ligado à religiosidade e à cidadania. Sabe-se que o núcleo central está ligado à memória coletiva dos sujeitos e à história do grupo em questão, cujas práticas se definem pela coerência e estabilidade deste “pensar” o ensino. Os outros quadrantes indicam os elementos que compõem essa representação que se relacionam com o contexto imediato, com o dia-a-dia das pessoas, suas preocupações e interesses. Mas, por haver poucas palavras classificadas nos

quadrantes intermediários, é possível que haja uma representação bastante ancorada nas tradições com elementos claros e definidos nos extremos da primeira periferia. Interessante notar que a escola, enquanto local e instituição onde esse ensino poderia ocorrer, não foi mencionada. Por outro lado, a família, apareceu como o local e instituição onde esse ensino poderia ocorrer. Isto pode estar indicando um “pensar” o ensino religioso fora do contexto escolar.

Os resultados obtidos com os professores do ensino fundamental II na associação livre de palavras para o termo indutor ensino religioso está na tabela abaixo.

Tabela 4 - Termo indutor – Ensino Religioso (professores do ensino fundamental II).

	Principal ordem de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 10	Deus	14 – 1.71	Amor Respeito Valores	10 – 2.600 17 – 2.529 11 – 2.636
≤ 8	Crença Espiritualidade Ética Religião	8 – 2.125 5 – 2.400 7 – 1.714 7 – 1.714	Conhecimento Paz	5 – 2.600 6 – 2.833

A palavra Deus está no primeiro quadrante e indica sua centralidade na representação desse termo. É possível dizer que a representação está associada ao conceito de transcendente. A palavra amor, no segundo quadrante, indica que este sentimento humano se liga à ideia de um Deus. Já as palavras respeito e valores expressam que esse ensino promove uma consciência cidadã.

No terceiro quadrante encontramos três possíveis significados. A palavra crença tem a ver com fé, enquanto que espiritualidade nos remete à ideia de transcendência. A palavra ética já manifesta um sentido de princípio que rege as relações sociais. Embora no último quadrante, a palavra conhecimento indique uma referência à atual perspectiva deste ensino, é a palavra paz que sobressai e pode ser interpretada como expressando um desejo, uma expectativa de se alcançar esse estado de paz. Diferentemente dos professores do fundamental

I, neste caso houve um maior número de elementos nas periferias, o que pode estar indicando uma relação mais “real” com esse ensino, e menos ancorada nas tradições. Esse grupo de professores lida com as questões do ensino religioso mais fortemente, pois as escolas em que trabalham têm em seus planejamentos de curso a proposta de desenvolver essa disciplina. Mesmo que nem todos os professores lidem diretamente com ele, é possível que exista uma proximidade com o tema que os professores do fundamental I não tiveram. A palavra “conhecimento” no último quadrante é significativa, pois esse ensino, tal como prevê a legislação vigente, deve trabalhar com conhecimentos sobre religiões.

4.2.2 Termo Indutor: Ensino Religioso e Currículo

A tabela 2 abaixo traz os resultados da análise feita pelo *software* Evoc para o termo indutor ensino religioso e currículo dos professores do Fundamental I. Os dois vocábulos encontrados no primeiro quadrante, “respeito” e “valores” são os que provavelmente pertencem ao núcleo central.

Tabela 5 - Termo indutor - Ensino Religioso e Currículo (ensino fundamental I).

	Principal ordem de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 7	Respeito Valores	11 – 2.000 17 - 1.588	-	
≤ 7	Amor Conteúdo	6 – 2.333 4 – 2.000	Ética Amizade	4 – 2.500 4 – 2.750

O que se pode sublinhar para o segundo termo indutor é que os professores de Ensino Fundamental I associam o Ensino Religioso e Currículo a conteúdos que contemplam a formação do aluno como cidadão. A palavra “respeito” indica uma preocupação com a convivência entre as pessoas, assim como a palavra “valores”. O terceiro quadrante é composto por “amor”, “conteúdo” e “solidariedade”, com maior ênfase na palavra amor. Entretanto, a palavra conteúdo nos parece significativa, pois indica uma referência a

conhecimentos a serem trabalhados nesta disciplina. O quarto quadrante teve os vocábulos “amizade” e “ética” que foram ditos por último e por poucos sujeitos. Isto pode indicar que a preocupação com o convívio social reforça o núcleo central, e põe em pauta a questão dos princípios que regem as relações humanas.

A próxima tabela traz os resultados dos professores do fundamental II.

Tabela 6 - Termo indutor - Ensino Religioso e Currículo (ensino fundamental II).

	Principal ordem de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 10	Respeito Valores	11 – 2.455 17 - 1.900	-	
≤ 7	Educação Ética História	7 – 1.714 6 – 2.000 7 – 2.286	Conhecimento	7 – 2.714

As palavras respeito e valores compõem o núcleo central dessa representação, como no grupo anterior. Possivelmente, elas ocupam este quadrante porque os sujeitos entendem que os conteúdos para este ensino devem tratar de temas formativos, ou seja, que respaldam questões de comportamento e de relacionamento que permeiam as discussões entre gestores e professores. Essas seriam ideias sobre esse ensino enraizadas nas culturas, nas tradições. Para a teoria do núcleo central, são ideias que possuem um caráter de rigidez, que dificilmente se transformam. Estão ligadas à memória coletiva, são consensuais e estáveis. Mudar o núcleo central seria mudar a própria representação (Sá, 1996).

No terceiro quadrante, as palavras “educação” e “história” fazem referência ao currículo, pois a disciplina história é a que pode ser usada para se trabalhar temas de cultura religiosa. A palavra “ética” vem dar ênfase à questão de princípios que norteiam o comportamento humano. No último quadrante, aparece um só vocábulo, “conhecimento”, que justamente sustenta a ideia de um currículo. Neste quadrante estariam as ideias mais relacionadas com o cotidiano, e menos relacionadas às memórias sociais, às tradições. Os elementos que compõem os três outros quadrantes são ideias que permitem a integração das

experiências e das histórias individuais, que suportam a heterogeneidade do grupo e são também mais flexíveis (Sá, 1996).

Uma análise comparativa desses quadrantes indica que, para esses professores, o conhecimento é uma preocupação presente e real e que complementa o primeiro quadrante. Ou seja, uma possível interpretação desses dados é a seguinte: É necessário o conhecimento para que se respeite e se valorize os outros, as outras religiões.

4.2.3 Termo Indutor: Ensino Religioso e Diversidade

A tabela 7 traz os resultados do Evoc para os termos indutores ensino religioso e diversidade para aos professores do fundamental I. As duas palavras que aparecem no primeiro quadrante “respeito” e “valores” são as que possivelmente pertencem ao núcleo central.

Tabela 7 - Termo indutor - ensino religioso e diversidade (ensino fundamental I).

	Principal ordem de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 7	respeito valores	31 - 1.938 12 - 2.333		
≤ 7	amor cultura diferenças preconceito	8 - 2.250 6 - 2.333 9 - 2.111 6 - 1.833	Conhecimento	4 - 2.750

O que se pode ressaltar é que os professores relacionam ensino religioso e diversidade a conteúdos que contemplam a formação do aluno como cidadão, como ocorreu nas análises anteriores. No terceiro quadrante a questão da diversidade aparece por meio das palavras “diferenças” e “preconceito”, que ampliam o tema do respeito e do valor que surgiram no núcleo central. Isto pode estar indicando que, para os professores, o ensino religioso

possibilita desenvolver uma atitude de aceitação para com o diferente. Por último, a palavra que está no quarto quadrante pode revelar um atual entendimento da diversidade enquanto um tópico a ser trabalhado na disciplina e que conhecer outras religiões e culturas religiosas pode facilitar posturas de aceitação. O conhecimento teria pouco a ver com as memórias sociais sobre esse ensino e muito a ver com os discursos atuais, as experiências pessoais e com as necessidades dos alunos no que tange a convivência social.

A próxima tabela traz os resultados dos professores do fundamental II.

Tabela 8 - Termo indutor - ensino religioso e diversidade (ensino fundamental II).

	Principal ordem de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 10	Respeito Valores	11- 2.455 10 – 1.900		
≤ 7	Educação Ética	7 – 1.714 6 – 2.000 7 – 2.286	Conhecimento	7 – 2.714

As palavras “respeito” e “valores”, tal como no grupo dos professores do ensino fundamental I, indicam a centralidade da problemática da convivência e da socialização no ensino religioso. Entretanto, diferentemente do grupo anterior, os professores do fundamental II não evocaram palavras relacionadas à diversidade ou às diferenças. Mas, a palavra “conhecimento” surgiu novamente no último quadrante. Por ser esse um quadrante que agrega palavras ligadas ao cotidiano das pessoas, com pouca influência das memórias coletivas e culturais, pensa-se que esse ensino começa a ser percebido por esses sujeitos como uma área do conhecimento. Há menos elementos nas periferias, quando comparado com o grupo do fundamental I. Isso pode estar indicando uma certa clareza e rigidez na composição dessa representação, com poucas variedades nos seus elementos periféricos. Esse resultado mostra que educação e ética são os elementos próprios do grupo do fundamental II, ou seja, não apareceram nos quadrantes do fundamental I. Seu aparecimento na terceira periferia pode estar indicando uma preocupação recente e atual com questões mais amplas de formação integral do ser humano, e questões ligadas a uma racionalidade, a uma reflexão sobre a ação

humana, sobre acontecimentos que envolvem a tomada de decisões, como a responsabilidade ética e moral diante de problemas atuais.

4.2.4 Termo Indutor: Ensino Religioso e Escola

A tabela 9 apresenta os resultados do Evoc para o termo indutor ensino religioso e escola. As palavras “respeito” e “valores”, mais uma vez, podem estar compondo o núcleo central da representação. Elas vêm pontuando o caráter formativo do cidadão, como nas outras análises.

No terceiro quadrante, as palavras “amor”, “diversidade”, “ética” e “união” fazem parte do mundo atual, da realidade concreta dos sujeitos. O quarto quadrante agrupou os vocábulos “amizade” e “comportamento”. Foi interessante observar como o comportamento esteve associado ao ensino religioso nas escolas. Essa associação reforça a ideia da necessidade de lidar com um problema atual que os professores enfrentam no dia-a-dia escolar, que é o da indisciplina. Aparentemente, para eles o ensino religioso vem a atender a essa necessidade por trabalhar com a questão do respeito (primeiro quadrante) e com a questão da união (terceiro quadrante).

Tabela 9 - Termo indutor - ensino religioso e escola (ensino fundamental I).

	Principal ordem de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 7	Respeito Valores	19 – 2.053 20 - 2.050	-	
≤ 7	Amor Diversidade Ética União	5 - 2.400 7 - 2.000 6 - 2.167 4 - 2.000	Amizade Comportamento	4 - 2.500 4 - 2.500

Interessante observar que as palavras “respeito” e “valores” apareceram em todos os termos indutores no primeiro quadrante. Esta situação oferece algumas pistas neste estudo das representações sociais dos professores. Eles, possivelmente, consideram esse ensino com uma função escolar única: a de formar cidadãos. Os outros propósitos do ensino como trabalhar o conhecimento do fenômeno religioso, sua historicidade, a diversidade de crenças e de tradições religiosas, não estavam no núcleo central, que é na verdade o que define a representação. A tabela seguinte traz os resultados dos professores do fundamental II.

Tabela 10 - Termo indutor - ensino religioso e escola (ensino fundamental II).

	Principal ordem de evocação			
	< 2.5		> 2.5	
≥ 10	Respeito Valores	17 – 18 -	-	
≤ 7	Amor Diversidade Ética	5 – 2.400 7 – 2.000 6 - 2.167	Respeito	5 – 4.000

Para esse termo indutor as palavras “respeito” e “valores” também apareceram com muita frequência. Uma primeira leitura pode estar relacionada às necessidades prementes dos alunos. É também possível dizer que estas palavras sintetizem o pensar religioso desses sujeitos. A palavra respeito aparece novamente e sozinha no quarto quadrante e trata-se de um conteúdo que, no contexto atual, está colocado como um dos problemas não só da escola, mas também da família e da sociedade, enquanto uma atitude necessária para que se possa conviver bem com os outros. Mas, o fato de aparecer no primeiro e no quarto quadrantes do termo indutor escola, indica que “respeito” é um item significativo no contexto escolar, que está na memória coletiva dos sujeitos quando pensam em ensino religioso e está também refletindo um problema atual da escola. Nesse termo, ensino religioso foi integrado ao contexto escolar por meio da problemática do convívio com os outros. As ideias de Lévinas suportam essa integração, pois pode-se trabalhar as questões do respeito aos “Outros” também

no contexto escolar e que o ensino religioso pode ser um dos “momentos” em que esse “saber” pode ser estudado.

A presença constante dessas palavras nos núcleos centrais de todos os termos indutores pode indicar que as representações sociais sobre ensino religioso são muito claras, definidas e rígidas. Mesmo acrescentando ao termo ensino religioso as variáveis: escola, currículo e diversidade, não ocorreram substanciais diferenças nas representações desse ensino. Também não foram significativas as variâncias entre os professores do fundamental I e os do fundamental II. Mas, quando se analisa os elementos periféricos, veem-se as especificidades das ideias sobre esse ensino, e como diferentes professores têm diferentes opiniões sobre ele.

O perfil dos sujeitos nos mostra que eles são, em sua maioria, profissionais experientes, que lecionam há algum tempo. As tentativas de relacionar a idade e o tempo de docência com os resultados obtidos com a associação livre de palavras nos permite dizer que a leitura que eles fazem da disciplina ensino religioso na escola pode estar ancorada primeiramente nas memórias coletivas, e daí as palavras respeito e valores, e também nos “Temas Transversais dos PCN”, nas experiências de vida de cada um, por meio das palavras amizade, conhecimento, respeito, comportamento e família.

Outro ponto de ancoragem pode ser encontrado na história desse ensino no Brasil. Ele foi visto, até pouco tempo, como um momento de formação catequética. Somente com o Parecer CNE/CBE Nº 2/98 este ensino adquiriu um caráter disciplinar e foi considerado como uma área de conhecimento, articulada com as outras áreas como Língua Portuguesa, Geografia, História, etc. Portanto, possivelmente, os professores ainda têm uma concepção de um ensino religioso ligado à catequese e à Igreja Católica. O perfil dos sujeitos nos mostra que eles são, em sua maioria, católicos. Portanto, a ênfase na catequese pode ser explicada por esse maior número de sujeitos ligados à religião católica, que tem sua história no Brasil vinculada ao ensino de uma específica religião no contexto escolar.

O seu espaço na escola pública, assim, não é reivindicado, pois o Estado laico é compreendido como separado da Igreja.

4.3 Análise dos Desenhos

A tarefa solicitada foi a de elaborar um desenho que representasse o ensino religioso. O procedimento da análise transcorreu em dois momentos. Primeiramente, foi feita uma análise panorâmica dos desenhos. Ela permitiu observar que algumas representações eram comuns a muitos sujeitos. Foi possível, então, formar agrupamentos, e em um segundo momento de análise, conseguiu-se estabelecer categorias e classificar esses desenhos em relação à essas categorias.

4.3.1 Desenhos dos Professores do Ensino Fundamental I

A análise dos desenhos dos professores do fundamental I (gráfico 3) permitiu identificar 76 itens gráficos que foram agrupados em 8 categorias temáticas. Na categoria “pessoas” enquadraram-se desenhos, ou itens, que continham imagens de pessoas. Na categoria “símbolos naturais” foram reunidos desenhos que retratavam árvores, flores e pássaros. Na categoria “corpo” foram classificadas desenhos de corações, mãos e rostos. Na categoria “símbolos religiosos” foram agrupados desenhos de estrelas e cruzes. Já na categoria “palavras” temos algumas expressões e frases que apareceram nos desenhos. Na categoria “símbolos outros” foram reunidos símbolos distintos como setas e nuvens. Na categoria “símbolos geométricos” foram classificados desenhos de figuras circulares e triangulares. Por fim, na categoria “local - casa” estava agrupado o desenho de uma casa. O gráfico e a tabela abaixo (tabela 11) trazem a distribuição dos desenhos e o cálculo da frequência de cada categoria respectivamente. A frequência foi calculada sobre o total de desenhos identificados para essa análise - 76.

Gráfico 3 - Distribuição das categorias dos desenhos (ensino fundamental I).

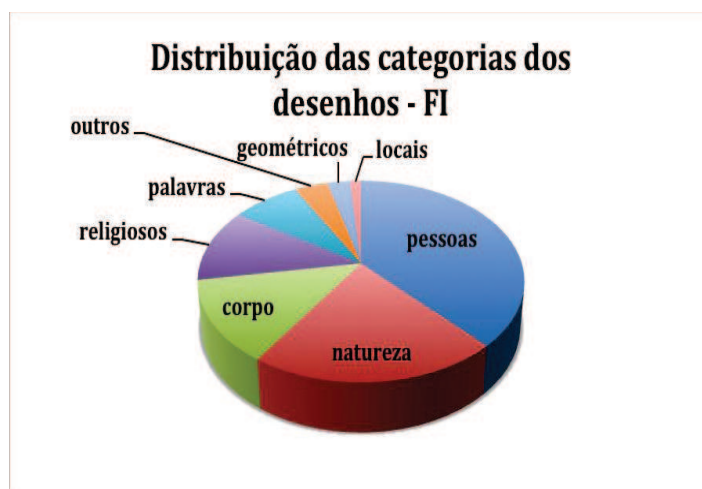


Tabela 11 – distribuição (%) dos desenhos em categorias temáticas (professores do ensino fundamental I).

pessoas	29 – 38.15%	palavras	6 – 7.89%
símbolo naturais	16 – 21.05%	símbolos outros	3 – 3.94%
corpo	10 – 13.15%	símbolo geométrico	2 – 2.63%
símbolo religiosos	9 – 11.84%	Local - casa	1 – 1.31%

A leitura da tabela 11 auxiliada pelo gráfico 3 pode informar como os professores do Ensino Fundamental I interagem com o tema ensino religioso. A relação do elemento “pessoas” com os demais elementos sugere o quanto este tema está ligado às necessidades dos indivíduos, às relações humanas e suas implicações na vida cotidiana. E, isto tem a ver com a formação integral da pessoa. Para Quintás (1993) a formação integral das pessoas é um ponto a ser considerado no contexto escolar. Esses resultados mostram então que os professores associam esse ensino também com essa formação integral, e a imagem de pessoas pode estar representando esse pensamento.

Das oito categorias apresentadas, os três maiores elementos, pessoas, natureza e corpo somam 72,35%. Eles podem estar integradas entre si, embora a principal categoria “pessoas”, possivelmente encontra-se enraizada na memória coletiva dos sujeitos. Isto porque, segundo

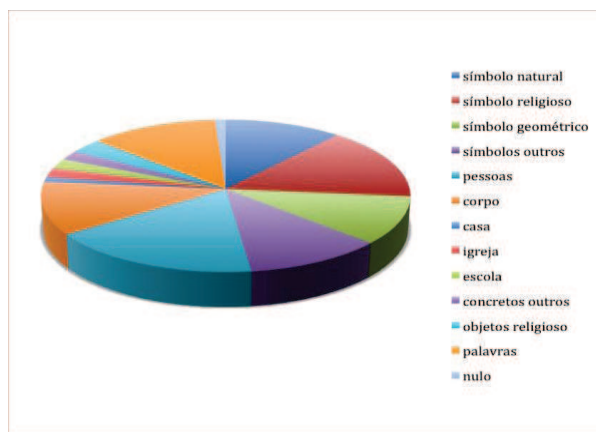
Moscovici (2003), a frequência com que o objeto aparece simboliza a sua predominância enquanto um valor, um significado para os componentes do grupo. Assim, há a possibilidade de entender que para os sujeitos pesquisados a concepção deste ensino diz respeito à qualidade das relações entre pessoas, e que natureza funciona como o cenário onde o homem vive. Aliás, na narrativa do Gênesis, a natureza foi feita primeiramente, para que o homem pudesse habitá-la. Pode-se concluir desses dados que o que povoa o imaginário dos sujeitos é a origem da vida segundo o cristianismo.

É possível que esta compreensão esteja relacionada com a proposta do Setor de Formação (SEFORM) para o Ensino Fundamental I sobre o ensino religioso cujo foco é a Educação e Valores, que privilegia a formação do homem.

4.3.2 Desenhos dos Professores do Fundamental II

A análise dos desenhos dos professores do fundamental II permitiu identificar 98 itens ou elementos que compunham os desenhos que foram classificados em 12 categorias (gráfico 4). Na categoria “símbolo natural” foram classificados os desenhos que continham elementos da natureza como sol e flores, além de paisagens de campos e árvores. Na categoria “símbolo religioso” foram classificados desenhos que continham símbolos cristãos, judaicos e islâmicos como a cruz, a estrela de Davi e a lua islâmica. Na categoria “símbolo geométrico”, encontrou-se desenhos como o círculo. Já na categoria “símbolos outros”, foram classificados desenhos que continham setas e caminhos. Na categoria “pessoas” a classificação foi dos desenhos com imagens de pessoas em grupo ou sozinhas. Logo a seguir, na categoria “corpo” enquadraram-se os desenhos que continham partes do corpo humano como mãos e corações. Na categoria “casa”, fez-se o agrupamento aos desenhos de moradias. Já na categoria “igreja” os desenhos agrupados traziam representações de igrejas e capelas. Na categoria “escola”, foram enquadrados os desenhos que mostravam as escolas. Também foi possível definir a categoria “concretos outros” onde foram classificados desenhos que continham objetos não religiosos como vasos. Já na categoria “objetos religiosos” a classificação foi desenhos como bíblias e velas. Por fim, alguns desenhos apresentavam palavras e expressões e foram classificados na categoria “palavras” e foram compostas por “paz”, “amizade”, “deus”, “amor” e “fé”.

Gráfico 4 - Distribuição dos desenhos – número total e categorias temáticas – professores do fundamental II.



Os dados coletados também podem ser visualizados segundo uma distribuição de frequência (%) calculada sobre o número total de ocorrências, e não sobre o número total de sujeitos. Isto porque, alguns desenhos foram classificados em mais de uma categoria. A tabela 12 abaixo traz essa distribuição que, em paralelo ao gráfico acima, possibilita uma reflexão mais precisa dos dados.

Tabela 12 – distribuição (número total e %) dos desenhos em categorias temáticas – professores do fundamental II.

Pessoas	17 - 17.35	objetos religiosos	3 - 3.26
símbolo religioso	15 - 15.3	igreja	2 - 2.4
palavras	12 - 12.24	escola	2 - 2.4
símbolo natural	11 - 11.23	concretos	2 - 2.4
símbolo outros	11 - 11.23	objetos outros	2 - 2.4
Corpo	11 - 11.23	casa	1 - 1.2
símbolo geométrico	10 - 10.2	nulo	1 - 1.2

Tanto o gráfico quanto a tabela acima podem ser interpretados da seguinte maneira. Pessoas e símbolos religiosos foram os elementos mais frequentes dos desenhos. Isso indica que, para os sujeitos, o ensino religioso pode estar associado tanto à convivência humana quanto à espiritualidade, em sua dimensão mais individual. Além de refletirem a espiritualidade, os símbolos religiosos são convenções, e nesse sentido têm que ter o mesmo significado para um grupo de pessoas, têm que representar uma cultura religiosa. Para ser um símbolo, é necessário que todos o reconheçam como representando algo. Essas ideias também são comunicadas por palavras. Daí o aparecimento de palavras e frases junto com os desenhos.

Os locais onde esse ensino pode ser realizado, como nas escolas, nas residências e nas igrejas, pouco foram desenhados. As demais categorias se apresentam com os índices inferiores a 3,26% das ocorrências, sublinhando, aqui, a categoria escola com 2,4%. É possível deduzir que, para esses sujeitos, o ensino religioso não esteve associado ao contexto escolar. Ao fazer uma relação entre esse experimento e o da associação livre de palavras, percebe-se que foram poucas as referências ao local escola enquanto um espaço onde esse ensino possa ocorrer. Esses dados podem estar indicando que os sujeitos não relacionam o ensino religioso à escolaridade. Entretanto, como as famílias e as igrejas foram temas que surgiram em poucos desenhos, uma interpretação possível é que as representações sobre esse ensino estejam mais enraizadas na sua natureza abstrata, transcendental e espiritual do que na sua dimensão atitudinal, comportamental e conectada com o dia-a-dia das pessoas.

4.3.3 Análise dos Títulos dos Desenhos

Os sujeitos foram solicitados, após a execução dos desenhos, a nomeá-los dando-lhes um título. Os títulos foram tratados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Primeiramente, foi feita uma leitura flutuante dos títulos produzidos. Essa primeira leitura permitiu identificar alguns temas mais frequentes. Logo depois, cada um deles foi agrupado segundo similaridades temáticas que geraram categorias.

4.3.3.1 Análise dos Títulos dos Desenhos dos Professores do Ensino Fundamental I

A análise dos títulos dos desenhos dos professores do fundamental I permitiu identificar 58 itens de significação ou palavras que compunham os títulos. As palavras com os mesmos sentidos foram classificadas em 10 categorias. Na categoria “relacionamento” foram classificadas palavras como “relacionamento”, “amizade” e “união”. A categoria “ensino religioso” agrupou palavras como “ensino religioso”, “educar” e “ciclo do ensino”. Na categoria “diversidade” foram reunidas as palavras “diferente”, “diversidade” e “conflito”. As palavras “paz”, “harmonia” e “equilíbrio” foram classificadas na categoria “espiritualidade”. A categoria “conduta” surgiu agrupando todas as palavras “respeito” que surgiram nos títulos. Já a categoria “sentimento” trouxe as palavras “amor” e “carinho”. A palavra “família” foi classificada na categoria “instituição familiar”, as palavras “o mesmo” e “igual” na categoria “igualdade” e a palavra “fé” na categoria “fé”. A palavra “valores” apareceu na categoria “valores”. O gráfico 5 e a tabela 13 abaixo trazem a distribuição dessas categorias com o número total e as frequências (%) que foram calculadas sobre o número total de palavras produzidas pelos sujeitos.

Gráfico 5 - Distribuição (número total e porcentagem) dos títulos dos desenhos em categorias temáticas – professores do fundamental I.

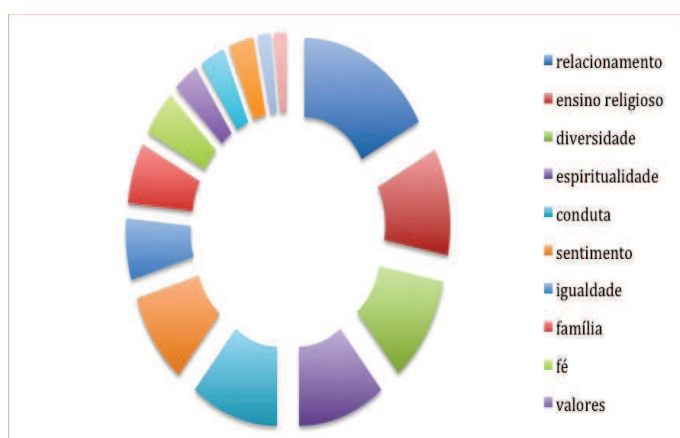


Tabela 13 – distribuição (número total e porcentagem) dos títulos dos desenhos em categorias temáticas – professores do ensino fundamental I.

relacionamento	11 – 18.96	sentimento	6 – 10.34
ensino religioso	7 – 12.06	Instituição familiar	4 – 6.89
diversidade	7 - 12.06	igualdade	4 – 6.89
espiritualidade	7 – 12.06	Fé	3 – 5.17
conduta	7 – 12.06	valores	2 – 3.44

O elemento preponderante “relacionamento” possivelmente mostra a preocupação dos sujeitos deste grupo com a questão da convivência. Esta sinalização se dá pelas palavras “união” e “amizade” contidas na primeira categoria. As quatro categorias seguintes “ensino religioso”, “diversidade”, “espiritualidade” e “conduta” apresentam o índice “12, 06” e esta similaridade pode ser entendida na perspectiva de um ensino que pode ser articulado com os outros elementos presentes no convívio escolar. A LDBEN – 9394/96 em seu artigo 33, Parecer 9475/97 informa que o Ensino Religioso é uma disciplina que deverá ser conduzida sem proselitismos, no sentido de atender a diversidade própria desses contextos sociais. Um dos objetivos do PCNER é “refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano.” (PCNER, 2005). Então, vê-se uma ênfase na dimensão atitudinal, de respeito aos outros e à diversidade. Assim, os títulos trazem à tona esse ideal de convivência e que o ensino religioso promoveria a aprendizagem de formas de relacionamento comunitário.

4.3.3.2 Análise dos Títulos dos Desenhos dos Professores do Ensino Fundamental II

O gráfico 6 e a tabela 14 abaixo ilustram a distribuição das categorias encontradas na análise dos títulos dos desenhos dos professores do fundamental II. As 49 palavras ou itens de significação foram classificadas em 10 categorias temáticas. As categorias foram as seguintes: a. união, b. sentimento, c. perspectiva, d. diversidade, e. homem, f. Jesus, g. corpo, h. natureza, i. símbolo religioso e j. local. Na categoria “união” estão agrupadas palavras como

“respeito”, “tolerância” e “próximo”. Na categoria religião, foram agrupadas as palavras Deus, Jesus e cristianismo. Já na categoria “sentimento”, encontramos as palavras “amor”, “aceitação”, “felicidade” e “paz”. Na categoria “perspectiva” temos as palavras “crescimento” e “caminho”. Na categoria “diversidade” foram agrupadas todas as palavras “multiculturalismo”, e na categoria “homem”, temos as palavras “humanidade” e “homem”. A palavra “Jesus” foi classificada na categoria “Jesus” e as palavras “mãos” e “coração” na categoria “corpo”. Na categoria “natureza” foram agrupadas as palavras “sol” e “amanhecer”, e na categoria “símbolo religioso”, a palavra “cruz”. Por fim, na categoria “local” encontramos a palavra “escola”.

Gráfico 6 - Distribuição dos títulos dos desenhos em categorias temáticas – ensino fundamental II.

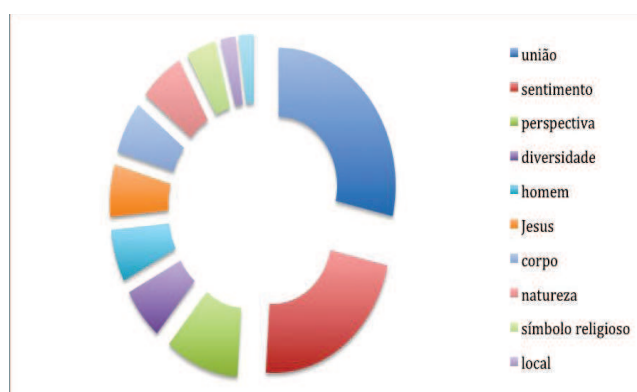


Tabela 14 - Distribuição dos títulos dos desenhos em categorias temáticas – ensino fundamental II.

União	14 – 29.78%	Jesus	3 – 6.38%
Sentimento	10 – 21.27%	Corpo	3 – 6.38%
Perspectiva	5 – 10.63%	Natureza	3 – 6.38%
diversidade	3 – 6.38%	Símbolo religioso	2 – 4.25%
homem	3 – 6.38%	Local	1 – 2.12%

No ensino fundamental II, a categoria “união” está mais marcante, pois informa que o índice de “29,78%” dá a centralidade das representações dos sujeitos. Percebe-se, também, a existência de representações comuns entre o grupo anterior fundamental I e este grupo – fundamental II. Para esses indivíduos, as categorias mais frequentes “relacionamento” e “união” podem significar que o ensino religioso tem um sentido ético que propicie respeito e diálogo diante da realidade escolar.

Comparados com os elementos encontrados nas análises dos desenhos, vê-se que nos desenhos imagens de pessoas, natureza e corpo, juntamente com símbolos forma frequentes. Já nos títulos, as ideias de relacionamento e união foram preponderantes. Diferentes linguagens podem facilitar a transmissão de diferentes ideias e informações. Nos discursos dos sujeitos expressos pelos títulos, palavras como relacionamento e união expressam as “necessidades”. Nos desenhos, as imagens comunicam os atores e os cenários onde eles convivem. Aparentemente, atrelado a esse ensino estão imagens e ideias bastante abstratas e bucólicas, distantes do mundo atual. Desenha-se e fala-se de um mundo ideal, de um futuro. Esse ensino pode estar sendo compreendido como um espaço para construir um melhor futuro.

4.3.4 Análise das Justificativas dos Desenhos – Professores do Ensino Fundamental I

O gráfico 7 e a tabela 15 abaixo ilustram a distribuição das categorias encontradas na análise das justificativas dadas aos títulos dos desenhos dos professores do fundamental I. A análise ocorreu sobre 100 palavras extraídas das justificativas dos 50 professores. Essas palavras foram identificadas como significativas, pois relacionavam-se diretamente com o tema do estudo. Elas foram agrupadas segundo suas similaridades temáticas, e esses agrupamentos geraram 14 categorias.

Gráfico 7 - Distribuição das justificativas aos títulos dos desenhos – professores do ensino fundamental I

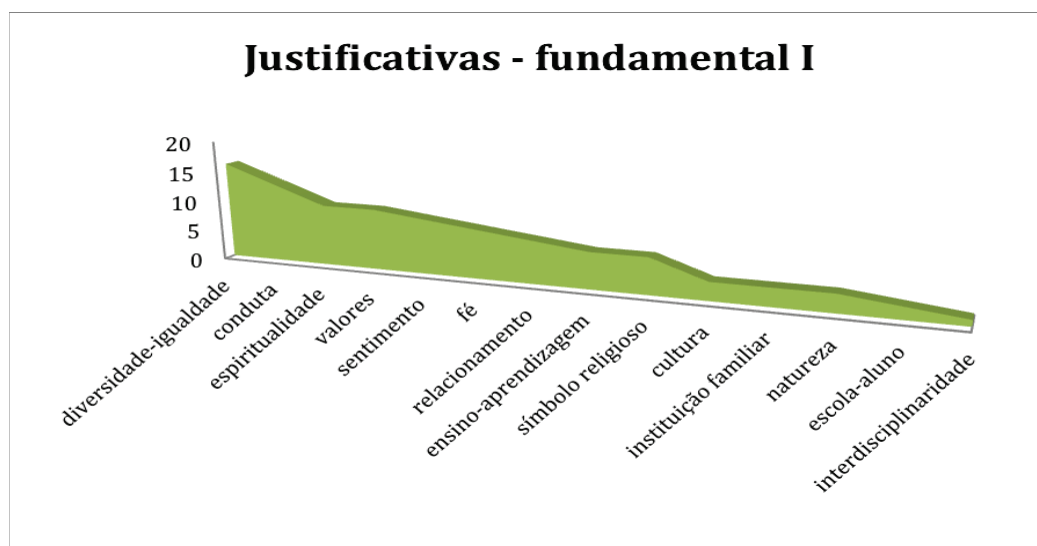


Tabela 15 - Distribuição das justificativas aos títulos dos desenhos – professores do ensino fundamental I

Diversidade -igualdade	16 – 16.49%	Ensino-aprendizagem	6 – 6.18%
conduta	13 – 13.40%	Símbolo religioso	6 – 6.18%
espiritualidade	10 – 10.30%	cultura	3 – 3.09%
Valores	10 – 10.30%	Instituição familiar	3 – 3.09%
sentimento	9 – 9.27%	natureza	3 – 3.09%
Fé	8 – 8.24%	escola-aluno	2 – 2.09%
relacionamento	7 – 7.21%	interdisciplinaridade	1 – 1.03%

O quadro é iniciado de forma decrescente com a categoria diversidade-igualdade e termina com a categoria interdisciplinaridade. Elas são importantes porque participam dos objetivos desta pesquisa. No caso da primeira, pode revelar que os professores do ensino fundamental I consideram que as diferenças culturais e religiosas coexistem no contexto escolar, e que podem gerar o *bullying*, o preconceito e a discriminação. A diversidade religiosa é um tópico cultural marcante na sociedade e, também, na escola onde as manifestações de intolerância, de desrespeito aos outros têm chamado à atenção dos

profissionais da educação. Lévinas (1997) fala da responsabilidade pelo outro, que implica em não se ignorar o outro, o diferente. Portanto, ao manifestarem as justificativas, os sujeitos deixaram entrever que também consideram importante compreender o outro. Este autor trata a temática da diversidade a partir do conceito de alteridade e vem responder o quanto é pertinente neste estudo acadêmico, pois essa categoria diversidade-igualdade evidencia a sua centralidade nas representações dos sujeitos pesquisados.

No extremo direito da escala a interdisciplinaridade como categoria só aparece uma vez e pode demonstrar que este aspecto não é considerado como importante. Isso pode significar um desconhecimento de como o ensino religioso se articula com as outras disciplinas. Mas, no caso do fundamental I, esse desconhecimento ou desconsideração é impactante uma vez que as professoras são polivalentes e deveriam tratar qualquer conhecimento de uma maneira interdisciplinar.

É relevante, já dito anteriormente, considerar que os sujeitos em questão, professores do F I, cumprem um papel polivalente na sala de aula e o ensino religioso, prescrito pela SEFORM, está diretamente relacionado com uma formação para a cidadania – Educação e Valores. As categorias “conduta” e “valores” apresentam certa expressividade, no total de 23,7%. Pode-se inseri-los em um mesmo campo semântico o que vem reforçar as representações dos sujeitos da categoria diversidade/igualdade.

A questão relacionada ao aspecto religioso, como espiritualidade (10,30%) e fé (8,24%), soma-se 18,54%, o que apareceu com pouca expressividade. Para os sujeitos, a diversidade/igualdade é a categoria principal e que justifica e abarca a ideia desse ensino nas escolas.

Gráfico 8 - Distribuição das justificativas aos títulos dos desenhos – professores do ensino fundamental II.

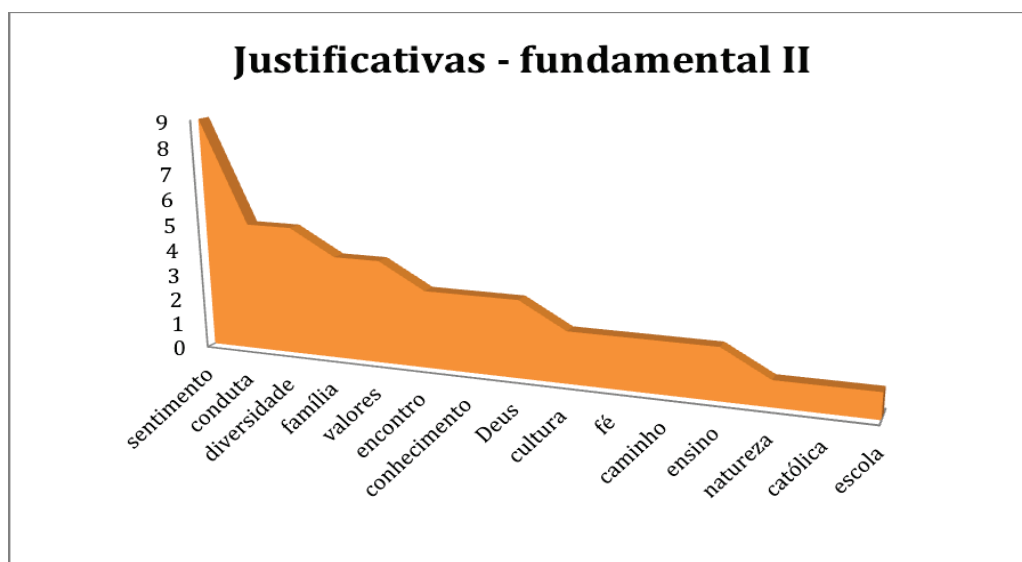


Tabela 16 - Distribuição das justificativas aos títulos dos desenhos – professores do ensino fundamental II

sentimento	9 - 15,25%	cultura	3 - 5,08%
conduta	6 - 10,17%	fé	3 - 5,08%
diversidade	6 - 10,17%	caminho	3 - 5,08%
família	5 - 8,47%	ensino	3 - 5,08%
valores	4 - 6,78%	natureza	2 - 3,39%
encontro	4 - 6,78%	católica	2 - 3,39%
conhecimento	4 - 6,78%	escola	2 - 3,39%
Deus	3 - 5,08%		

As justificativas aos títulos dos desenhos apresentados pelo grupo fundamental II estão agrupadas com maior frequência na categoria “sentimentos”. Segundo a teoria das representações sociais essa categoria “sentimentos” faz parte do núcleo central das representações e pode ser, então, que os sujeitos possuam uma imagem do ensino religioso associada à afetividade, pois esta categoria “sentimentos” envolve as palavras amor e carinho.

Observa-se que nos dois gráficos, do fundamental I e do fundamental II, a categoria “conduta” aparece como segunda mais frequente. Esta categoria é formada principalmente pela palavra respeito. Talvez, esta configuração pode ser dada porque os professores, sujeitos da pesquisa, valorizam o ensino religioso como um aspecto dos “Temas Transversais-PCN” que colabora na formação cidadã e no comportamento disciplinar dos alunos.

A categoria “escola” ocupa uma posição inexpressiva nos dois grupos. É possível que para esses sujeitos que não haja conexão entre escola e ensino religioso. Pode ser que eles pressuponham que ensino religioso esteja associado à instituição igreja. Esses dados corroboram com os encontrados no instrumento da associação livre de palavras.

4.4 Análise das Narrativas

4.4.1 Necessidades dos Alunos – Professores do Ensino Fundamental I

O gráfico 9 abaixo ilustra a distribuição das categorias encontradas na análise das respostas dos docentes ao questionário projetivo, com relação ao que eles consideram ser as necessidades dos alunos pelos professores do fundamental I. A análise ocorreu sobre 142 palavras, ou itens de significação, extraídas das respostas. Essa análise de conteúdo fez surgir 11 categorias. Na primeira, “conduta” foram classificadas palavras como “respeito” e “falta de respeito”. Na segunda, “relacionamento”, foram agrupadas palavras como “falta de amizade” e Bullying”. A terceira categoria reuniu todas as palavras “respeito” que apareceram nas respostas dos professores. Na quarta categoria, “diversidade” foram agrupadas palavras como “diversidade” e “diferente”. A categoria “comportamento/indisciplina” reuniu palavras como “sem limites”, “violência” e “brigas”. A categoria “sentimento” agrupou “amor” e “solidariedade”. Fé foi classificada na categoria “fé” e “família” na categoria “instituição familiar”. As palavras “reflexão” e “consciência” estiveram associadas à categoria “reflexão” e “aprendizagem” à categoria “aprendizagem”.

Gráfico 9 - Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as necessidades dos alunos – Professores do fundamental I.



A partir deste gráfico, as categorias de maior frequência, “conduta” e “relacionamento”, podem estar relacionadas aos acontecimentos do cotidiano escolar como a violência, as brincadeiras de “mau gosto”, a falta de responsabilidade com os afazeres escolares, maus tratos com os colegas e com os professores. As palavras “respeito” e “falta de respeito”, “falta de amizade” e “*bullying*” que estão contidas nas duas categorias, provavelmente, confirmam esta análise.

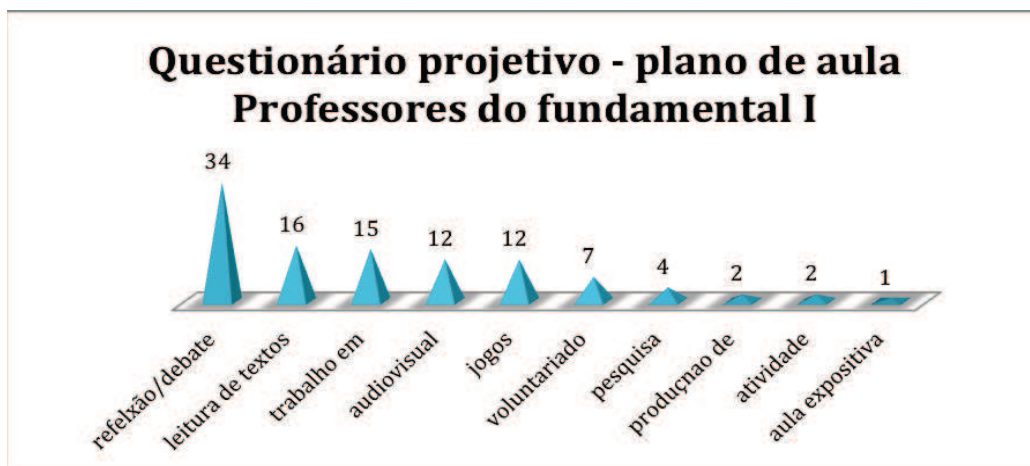
Sabe-se que a “Educação Básica”, em suas diretrizes curriculares, estabelece parâmetros para uma formação cidadã, chamada de “Área Diversificada”. É uma proposta que deve ser articulada com aspectos como “Vida Familiar e Social”, “Meio Ambiente”, Cultura e Linguagens” entre outros. No entanto, o ensino religioso não é um aspecto a ser articulado com outros temas e sim uma disciplina da “Área do Conhecimento” que engloba a Base Nacional Comum.

A categoria “aprendizagem” e a categoria “reflexão” foram as que menos apareceram nas representações dos sujeitos pesquisados o que pode indicar que eles não fazem a relação ensino religioso e conhecimento. Portanto, é possível que esses sujeitos entendam um ensino religioso com conteúdos para formação de valores, ou seja, direcionado para aos “Temas Transversais-PCN”, os quais de certa forma constam na “Área Diversificada” das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998.

4.4.2 Atividades dos Alunos – Professores do Fundamental I

O gráfico 10 abaixo ilustra a distribuição das categorias encontradas na análise das respostas dos docentes ao questionário projetivo, com relação ao plano de aula. A análise ocorreu sobre 112 palavras, ou itens de significação, extraídas das respostas. Essa análise de conteúdo fez surgir 10 categorias. Elas expressam as atividades que os professores escolheram para trabalhar o ensino religioso.

Gráfico 10 - Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as atividades dos alunos – Professores do fundamental I.



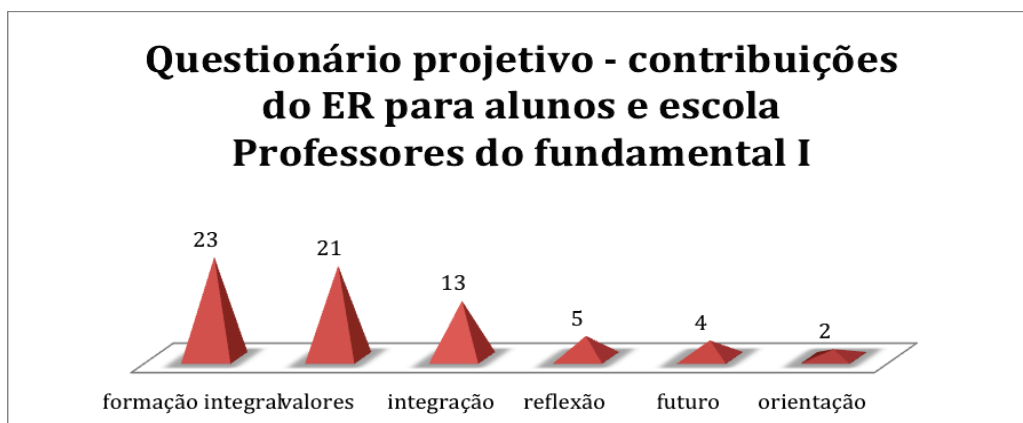
Analisando no gráfico acima a categoria “reflexão/debate” aparece como atividade mais importante e significativa visto que as demais estão classificadas no mínimo 50% abaixo dela. Se colocarmos em pauta os resultados do gráfico anterior, que apresenta as necessidades dos alunos para a formação de valores, pode ser que para esses sujeitos os debates sejam a estratégia mais eficaz para tematizar os fatos no dia-a-dia escolar.

A categoria “voluntariado”, que foi pouco frequente, tem em seu universo semântico uma relação com solidariedade, com generosidade. Essa seria uma atividade ligada às situações concretas, do dia-a-dia das comunidades. Ela tiraria do ensino religioso o seu caráter abstrato que ao longo da pesquisa veio surgindo nas falas e nos desenhos dos sujeitos. A ênfase na abstração encontra na atividade “debate” a sua ligação.

4.4.3 Contribuições para os Alunos – Professores do Fundamental I

O próximo gráfico traz a distribuição das categorias encontradas na análise das respostas dos docentes ao questionário projetivo, com relação ao que eles consideram ser as contribuições do ensino religioso para os alunos e para as escolas. A análise ocorreu sobre 112 palavras, ou itens de significação, extraídas das respostas. Essa análise de conteúdo fez surgir 6 categorias. Na categoria “formação integral” estiveram agrupadas as expressões “formação de um cidadão” e “formação significativa”. Na categoria “valores” encontra-se a palavra “valores”, e na categoria “integração” as palavras “socialização” e “comunidade”. Na quarta categoria “reflexão” foram classificadas as palavras “reflexão” e “falar sobre”. As palavras “futuro” e “jovens de amanhã” foram enquadradas na categoria “futuro”. Por fim, “orientação” e “ajudando a lidar” são as palavras reunidas na categoria “orientação”.

Gráfico 11 - Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre a contribuição do ensino religioso para os alunos e escolas – Professores do fundamental I.



Neste gráfico a categoria “formação integral” e a categoria “valores” são as mais frequentes. Elas fazem referências às contribuições do ensino religioso para os alunos e também para a escola. Porém, essas categorias corroboram com um pensamento de ensino religioso que apareceu nos dois gráficos anteriores, que mostram uma concepção de ensino para a cidadania enquadrado na “Área Diversificada” das diretrizes da Educação para o ensino fundamental. Quintás fala muito dessa formação, e vemos que provavelmente suas ideias

podem sustentar as concepções dos professores e as suas práticas em sala de aula com relação a esse ensino.

4.4.4 Necessidades dos Alunos – Professores do Ensino Fundamental II

O gráfico abaixo ilustra a distribuição das categorias encontradas na análise das respostas dos docentes do fundamental II ao questionário projetivo, com relação ao que eles consideram ser as necessidades dos alunos. A análise ocorreu sobre 111 palavras, como nos estudos anteriores. Realizou-se uma análise de conteúdo que fez emergir 16 categorias.

Na primeira categoria, “valores”, foram agrupadas a palavra “valores”. Na segunda categoria, “conduta”, foram reunidas as palavras “respeito”. Na terceira, “relacionamento” foram classificadas as palavras “convivência” e “atividades sociais”. Na quarta categoria “diversidade”, encontram-se as palavras “pluralidade” e “diversidade”. Em “sentimento” aparecem as palavras “amor” e “sentimentos”. Na categoria “aprendizagem” foram classificadas as expressões “ensino”, “educação básica”, “matérias sociais”. A categoria “cultura” incluiu as palavras “cultura” e “cultura religiosa”. As categorias “ensino religioso”, “religião” e “fé” contêm as palavras e expressões: “cultura religiosa”, “pluralidade religiosa”, “cristianismo” “fé”, “acreditar” e “temor a Deus”. Para a categoria “instituição familiar” correspondeu “família”. A categoria, “espiritualidade” foi relacionada às palavras “espiritualidade”, “caminho para a paz” e a palavra “prece”. Na categoria “autoconhecimento” associou-se as expressões “encontro pessoal”, “reforma íntima” e “experiências pessoais”. A categoria “comportamento” teve a palavra “agressividade”. Por fim, as categorias “orientação” e “futuro” se formaram pelos seus próprios vocábulos “orientação”; “futuro”.

O gráfico 12 apresenta a distribuição dessas categorias para os professores do fundamental II. Como pode ser visto, as quatro primeiras categorias são as que tiveram um maior número de palavras agrupadas e suas significações reúnem elementos que se convergem para uma educação que propicia a formação integral do aluno. “Valores”, “conduta”, “relacionamento” e “diversidade” são elementos contemplados nos “Temas Transversais-PCN” e, também, nos conteúdos da “Área Diversificada” das “Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998”.

Gráfico 12 - Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as necessidades dos alunos – Professores do fundamental II.



É possível que os professores, desta pesquisa, façam uma estrita relação com os problemas que estão presentes na sociedade e na escola como a discriminação de raça, de crença, de sexo, e que esses problemas afetam diretamente os alunos. Tanto a categoria relacionamento como a categoria diversidade pode sinalizar esta relação.

Uma segunda análise desses resultados nos permite dizer que as percepções e ideias que os sujeitos têm acerca do ensino religioso e das necessidades dos alunos podem estar ancoradas na legislação que põe a disciplina ensino religioso em caráter facultativo, como prescreve o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e que dá suporte ao artigo 33 da LDB 9394/96. Assim, as necessidades dos jovens podem estar sendo delegadas aos outros locais de formação e inclusive à família. O caráter facultativo pode estar reproduzindo esse pensar.

4.4.5 Atividades dos Alunos – Professores do Ensino Fundamental II

O gráfico 13 ilustra a distribuição das categorias encontradas na análise das respostas dos docentes do fundamental II ao questionário projetivo, com relação às atividades do plano de aula. A análise ocorreu sobre 101 palavras que foram classificadas em 9 categorias. A primeira, “reflexão e debate”, reúne as palavras “discussão”, “palestras”, “rodas de conversa”.

A segunda, “audiovisuais”, agrupa as seguintes palavras: “vídeo”, “filmes”, “teatro”. A categoria “produção de textos” contém as palavras “redação”, “dissertação”, “produção de texto”. Outra categoria é “leitura de texto” envolve as palavras e expressões “leitura”, “estudo dos evangelhos”, textos sobre os temas. Os “jogos” são uma categoria formada pelas palavras “gincana”, “jogos cooperativos”. A categoria “trabalho em grupo” contempla a palavra “grupo” e as expressões “atividade em grupo”, “apresentação em grupo”. “Voluntariado” é a categoria que tem a expressão visitas a asilos, à creche, a orfanato. As duas últimas categorias “contextualização” e “pesquisa” têm, respectivamente, as palavras “experiência” e “pesquisa”.

Gráfico 13 - Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as atividades do plano de aula – Professores do fundamental II.



O gráfico das atividades do plano de aula de ensino religioso pelo grupo dos professores de ensino fundamental II mostra que a categoria mais relevante em nível de frequência é “reflexão/debate”. Nota-se então que ocorre o mesmo comportamento no gráfico das atividades do ensino fundamental I.

Os recursos “audiovisuais” ocupa a segunda colocação no gráfico. Possivelmente, pode-se deduzir que esta categoria pode ter um papel complementar no desenvolvimento da primeira categoria.

A pergunta que se sobressai dessas informações é a seguinte: se as propostas de ensino religioso orientadas pelo SEFORM têm perspectivas diferentes para o ensino fundamental I e

para o fundamental II, como os sujeitos podem ter a mesma compreensão de como esse conteúdo deve ser trabalhado? Também observa-se que, mais uma vez, o caráter abstrato e racional do ensino religioso prevalece e encontra nas atividades didáticas – debate e audiovisual – a sua correspondência. Mais uma vez, voluntariado e agora, atividades artísticas aparecem com pouca frequência, o que denota um pensar bastante limitado de como se pode trabalhar esse ensino com os alunos.

Um dos pressupostos é que estes sujeitos professores do ensino fundamental II compartilham de representações ancoradas nas propostas de desenvolvimento dos valores éticos e morais que perpassam o currículo da educação básica. Outras representações podem estar ancoradas nas necessidades prementes das demandas escolares que, por exemplo, àquelas que concernem o suprimento das cargas horárias dos docentes, tendo em vista os processos de atribuição de aulas.

4.4.6 Contribuições para os Alunos – Professores do Ensino Fundamental II

O gráfico 14 ilustra a distribuição das categorias encontradas na análise das respostas dos docentes do fundamental II ao questionário projetivo, com relação às contribuições desse ensino para os alunos e para as escolas. A análise ocorreu sobre 62 palavras que foram classificadas em sete categorias.

Na categoria “valores” encontram-se a palavra “ética” e a palavra “valores”, e a expressão “valores bíblicos”. As palavras “relacionamento”, “união”, “interação”, “relação” são algumas que correspondem à categoria “integração”. A seguir vem a categoria “reflexão” que é composta pelas palavras “concentração”, “reflexão”, “educação”, “assuntos da sociedade”. A categoria “diversidade” compreende as expressões “diversidade religiosa” e “diferentes culturas”. Para a categoria formação corresponde a palavra “respeito” e “educação”. As duas categorias finais são “autoconhecimento” e “interdisciplinaridade”. Elas contêm as palavras “autoconhecimento” e “posicionamento” para a primeira e a expressão “ajuda nas demais disciplinas” para a segunda.

Gráfico 14 - Distribuição das respostas ao questionário projetivo sobre as contribuições do ensino religioso para alunos e escolas – Professores do fundamental II.



Este gráfico contempla a categoria “valores” como a mais frequente e, sendo assim, é a categoria mais importante, como contribuição da disciplina ensino religioso para a educação escolar no seu todo. A segunda categoria “integração” pode ser analisada a partir da composição das palavras “relacionamento”, “união”, “interação”, “relação” que de alguma forma podem ser embutidas na primeira categoria. Uma formação para a cidadania que atenda a categoria “valores” e refere-se às contribuições do ensino religioso no meio escolar, evidencia que as representações dos sujeitos do fundamental II comungam das mesmas representações dos sujeitos do fundamental I neste tópico. O ensino religioso apresenta-se, provavelmente, como uma prática para a formação de atitudes e da ética nas relações humanas.

Em linhas gerais, a maioria dos gráficos e tabelas, ao serem analisados produziu um impacto no trato da disciplina ensino religioso. As categorias “valores”, “relacionamento”, “diversidade” foram prevalentes nas questões trabalhadas. E isto pode mostrar uma compreensão de ensino religioso desfocado do que propõem os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso. Estes parâmetros definem como objeto desse ensino o “fato ou fenômeno religioso” estudado pelas perspectivas da reflexão histórica, epistemológica e didática. Para tais perspectivas as categorias “cultura”, “pesquisa”, “interdisciplinaridade” que estiveram pouco presentes nos discursos, seriam as mais importantes.

É considerável destacar que a diversidade e a interdisciplinaridade constam no título e suas inserções no desenvolvimento desta dissertação refletiram resultados distintos. Isto, talvez, possa ser explicado pela categoria “diversidade” que reúne as palavras “diversidade”, “diferenças”, “diferentes” e se destaca com considerada frequência por estar vinculada a um dos itens mais discutidos nos temas escolares que é a alteridade. Neste trabalho, a alteridade está fundamentada nos aportes levinasianos porque é um dos conteúdos do PCNER subsidiando o conteúdo “ETHOS”. A diversidade também é conteúdo desenvolvido nos temas que trabalham a formação cidadã, especialmente na temática “Valores Humanos”. Por meio dessa temática vinculam as relações de respeito ao outro, que é uma proposta de alteridade.

A categoria “interdisciplinaridade” de pouca expressividade pela sua frequência nas manifestações dos sujeitos é um dos aspectos importantes da metodologia que integra o processo de ensino e a aprendizagem escolar. O ensino religioso, componente curricular com epistemologia própria, requer tratamento didático dos conteúdos que possibilitem ao aluno interagir com os conhecimentos e informações de forma articulada com os diferentes saberes.

4.5 Análise dos dados dos Professores de Ensino Religioso – Ensino Fundamental II

A tabela abaixo apresenta a religião dos professores que ministram a disciplina ensino religioso e tem por objetivo analisar o que os professores que ministram esse ensino pensam sobre ele e sobre sua prática docente. Se no passado havia uma exigência de perfil profissional adequado a uma opção e prática confessional específica, hoje este perfil está mais alinhado à formação profissional nas áreas acadêmicas, de preferência nas Ciências Humanas.

Portanto, foi feito um recorte na pesquisa para que se pudesse analisar separadamente os dados coletados dos cinco sujeitos que eram professores de ensino religioso do grupo do fundamental II. A tabela abaixo ilustra a distribuição desses sujeitos segundo as suas denominações religiosas.

Tabela 17 - Religiões dos professores de ensino religioso – fundamental II

RELIGIÃO	QUANTIDADE DE DOCENTES
Evangélico	2
Católico	1
Espírita	1
Ateu	1

Observa-se que é um grupo muito pequeno de professores em relação ao grupo inicial de 53 sujeitos do fundamental II do qual fizeram parte nas análises anteriores. Entretanto, focar apenas nos que lecionam esse ensino pode mostrar se existem diferenças nos resultados em relação aos outros professores que convivem com esse ensino nas suas escolas, mas não a lecionam. A pergunta que se levanta é se o fato de ministrarem a disciplina influencia a forma de compreender esse ensino.

4.5.1 Análise da Associação Livre de Palavras

4.5.1.1 Termo Indutor: Ensino Religioso

Com relação ao termo indutor ensino religioso, as palavras foram: autoestima (1); espiritualidade (1); intolerância (1); respeito (4); fanatismo (1); ética (2); amizade (1); dignidade (1); crença (1); doutrina (1); participação (1); diversidade (1); opção (1); valores (1).

A palavra “respeito” foi evocada com maior frequência. Entretanto outras palavras como “ética”, “amizade”, “dignidade” e “valores” podem compor ao lado da palavra “respeito” um mesmo referencial para o ensino religioso. O que, possivelmente, evidenciaria um imaginário social para esse ensino na perspectiva da Educação para a cidadania. Estas são construções de saberes próprios da cultura escolar relacionadas às práticas pedagógicas, pois a temática cidadania tem sido teclada com muita ênfase no meio educacional. Pode-se

perceber que não houve diferença significativa entre os resultados obtidos com esses sujeitos e os resultados encontrados com o grupo maior dos professores do fundamental I e II. Isso indica que, os que lecionam a disciplina têm as mesmas representações sobre esse ensino que os que não lecionam. Realmente, as representações sobre o ensino religioso apareceram bastante cristalizadas e permitem observar que o seu núcleo central é muito definido e que os elementos complementares ou periféricos são os mesmos para todos os sujeitos, independentemente da variável “quem leciona a disciplina”.

4.5.1.2 Termo Indutor: Ensino Religioso e Currículo

Com relação ao termo indutor ensino religioso e currículo, as palavras foram: ética (1); cidadania (1); etnia (1); história (1); colaboração (1); companheirismo (1); participação (1); história (1); o outro (1); diferente (1); morte (1); autoestima (1); diversificação (1); integração (1); disponibilidade (1).

A categoria “relacionamento” poderia envolver as palavras “integração” “colaboração”, “companheirismo”, “disponibilidade” e “participação” que relacionada ao termo “ensino religioso e currículo” pode indicar uma articulação com conteúdos voltados às relações humanas. É importante observar que a palavra “história” apontada por duas vezes, tem ligação com currículo, elemento do termo indutor e pode estar presente no pensar desses professores sobre o ensino religioso, o que sugere uma compreensão de um saber mais científico. A história foi a única disciplina que apareceu relacionada ao ensino religioso.

4.5.1.3 Termo Indutor: Ensino Religioso e Diversidade

Com relação ao termo indutor ensino religioso e diversidade, as palavras foram: compreensão (1); respeito (1); tolerância (1); conhecer (1); credos (1); sabedoria (1); crença (1); valores (1); transcendental (1); ego (1); futuro (1); unido (1); multipluralidade (1); diversificação (1); expansão (1); interligação (1); (meio-ambiente (1).

O termo indutor “ensino religioso e diversidade” pode ser compreendido pelas evocações “tolerância, multipluralidade, diversificação, expansão, compreensão”. Isto

corresponde, aproximadamente, à terça parte das palavras evocadas. Essa distribuição pode sinalizar que as representações desses sujeitos pertencem à categoria “diversidade” e estão, de certo modo, em conformidade com um dos tópicos privilegiado nos conteúdos desse ensino. A palavra “credos” no plural ilustra o reconhecimento dessa pluralidade. As manifestações de diversas culturas, como as religiosas, estão presentes no espaço escolar, lugar onde os conflitos de natureza religiosa têm sido tratados, por vezes, de maneira imediatista, sem a devida reflexão pedagógica. Esse ensino pode vir a colaborar para um entendimento da pluralidade religiosa que afeta o dia-a-dia dos jovens alunos.

4.5.1.4 Termo Indutor: Ensino Religioso e Escola

Com relação ao termo indutor ensino religioso e escola, as palavras foram: cidadania (1); sociedade (1); valores (2); troca (1); entrosamento (1); expressão (1); família (1); diversidade(1); história(1); mediador (1); ética (1); respeito (2); solidariedade (1); imparcialidade (1); laico (1); tolerância (1).

Nesta exposição de dados, a categoria “valores” é a principal. Mas, o que chama a atenção é a presença das palavras “imparcialidade” e “laico”. São palavras que contemplam a legislação constitucional no artigo 210 que estabelece para o ensino religioso o caráter facultativo e não proselitista. É um dos pontos fortes do debate sobre a inclusão do ensino religioso na escola pública. Talvez esse seja um dos argumentos que mais resiste a uma implementação mais estruturada desta disciplina nas escolas públicas.

4.5.2 Análise dos Desenhos

4.5.2.1 Desenhos dos Professores de Ensino Religioso – Ensino Fundamental II

Os desenhos foram identificados pelas seguintes categorias: Símbolos religiosos (1); natureza (2); outros (1); palavras (1); pessoas (1); local (1). O que se manifesta com maior frequência é o elemento natureza. Relacionar natureza com o “termo indutor ensino religioso”

pode revelar uma associação com as coisas não acessíveis ao homem que vive na cidade. Nos desenhos, a categoria natureza agrupa elementos como o sol, a montanha, a paisagem rural. É comum encontrar uma associação de espiritualidade com a natureza. Novamente, o bucólico, o romântico e os “cenários” são os temas que estão associados ao ensino religioso. O distanciamento do dia-a-dia nas cidades e os problemas da atualidade não apareceram nos desenhos dos professores, nem mesmo nos que lecionam essa disciplina.

4.5.2.2 Análise das Categorias dos Títulos dos Desenhos

As palavras e expressões dadas pelos professores de ensino religioso para os títulos dos seus desenhos foram: multipluralidade; crescimento constante; tranquilidade; tolerância; a família. A principal categoria é “valores”. Outra observação é a palavra “tranquilidade”. Ela estava relacionada à categoria “natureza” que apareceu na análise dos desenhos. Possivelmente, o desejo de paz e tranquilidade está relacionado ao ensino religioso enquanto um objetivo a se alcançar no futuro. A ideia de futuro é bastante presente.

4.5.2.3 Análise das Justificativas dos Desenhos

As justificativas que se seguem estão relacionadas ao instrumento dos desenhos. “Religião tem várias vertentes, todas com seu valor e conhecimento”; “O ensino auxilia o desenvolvimento do indivíduo que aos poucos vai se encontrando com outros indivíduos e com isso formando uma sociedade”; “uma paisagem traz tranquilidade”; “Ensino Religioso é forma ideal de se trabalhar na escola!” “Sem cobranças: os três símbolos – o cristianismo, a lua crescente (o islã) e o ateísmo, se respeitado”; “Porque a família para mim é o começo, meio e o fim”.

Em uma análise horizontal, as palavras “conhecimento”, “ensino”, “escola” aparecem nas justificativas de três sujeitos. Elas podem sugerir certa familiaridade com os conteúdos. As palavras “cristianismo”, “islã”, “ateísmo”, aparecem na justificativa de um sujeito. Isso pode indicar uma perspectiva para a diversidade religiosa. O último sujeito justifica o desenho pela palavra “família”. Esta pode indicar uma compreensão deste ensino para a formação de

valores humanos. Para os professores que lecionam essa disciplina, essas justificativas parecem bastante amplas e vagas. Elas citam o “quê”, mas não o “como”, ou o “por que”, ou o “para quem” desse ensino.

4.6 Análise das Narrativas

4.6.1 Necessidades dos Alunos Segundo os Professores de Ensino Religioso

Os professores apresentaram as necessidades de seus alunos: autoestima; respeito ao meio ambiente; cidadania; compreensão de outros povos e culturas; valores morais e éticos; respeito à diversidade; colaboração, companheirismo, participação; o respeito; a amizade; o perdão; valores, entrosamento, liberdade de pensamento.

As palavras podem ser classificadas em três categorias principais: “valores humanos”, “diversidade” e “cidadania”. Essas categorias podem refletir uma imagem centrada em saberes para a valorização das relações pessoais e interpessoais. Esta compreensão consolida as análises das necessidades mencionadas pelos 50 sujeitos do ensino fundamental I e pelos 53 sujeitos do fundamental II dos quais esses cinco sujeitos fazem parte. Portanto, não houve diferenças significativas entre todos os professores do fundamental I e II e os professores que lecionam essa disciplina especificamente. O mesmo poderá ser visto na próxima análise dos planos de aula.

4.6.2 Atividades dos Alunos Segundo os Professores de Ensino Religioso

As atividades elencadas pelos professores da disciplina são semelhantes às encontradas no grupo maior dos professores do fundamental I e II. Elas são: dinâmicas; vídeo; textos; conhecer religiões completamente desconhecidas; estudar povos e países populosos e distantes; estudar conflitos religiosos; grupos de trabalho; recorte e colagem; participação de todos e desenho; ponto de vista; trabalho em grupo, filme; textos que explorassem o tema; discussão com a classe sobre essa atividade, diversidade de explanação. O que se pode

ressaltar neste grupo de cinco sujeitos é que por serem professores de ensino religioso, um deles mencionou as atividades “conhecer religiões” e “estudar conflitos religiosos”. Isto pode indicar que existe uma preocupação com os fatos mais atuais que envolvem a religião e a história. Portanto, para esse professor, o conhecimento, a informação e o debate sobre os problemas atuais foram considerados importante na sua disciplina.

4.6.3 Contribuições para os Alunos e para a Escola de acordo com os Professores de Ensino Religioso

As contribuições elencadas foram as seguintes: “o respeito às regras, perceber a necessidade de se preservar o meio-ambiente”; “maior conhecimento do mundo, e as diversas culturas que nele habitar, bem como uma situação de aceitação e tolerância”; “os alunos juntos poderão elaborar um cartaz que incentiva a participação de todos”; “essas informações e posteriores reelaboração dos conhecimentos permitirão aos alunos desenvolverem e aperfeiçoarem o seu caráter diante de si e da sociedade”; “conseguir trabalhar com valores em todas as turmas”.

As justificativas “respeito às regras”, “preservar o meio-ambiente”, “situação de aceitação e tolerância”, têm, em sua maioria, ingredientes do processo educativo para a área diversificada do currículo (Diretrizes Curriculares Nacionais/98), porque contemplam conteúdos formativos para promover nos alunos a construção da identidade e da vida cidadã. Com relação à formação para a cidadania, esses discursos se assemelham aos dos outros professores do fundamental I e II. Mais uma vez, vemos um discurso aberto, amplo que parece traduzir um falar sobre o tema que se perpetua na cultura popular e que tem pouca reflexão por parte dos sujeitos.

Seria interessante pontuar que um dos sujeitos desse grupo se denominou ateu, entretanto, considerou relevante o ensino religioso nas escolas. Este dado sugere que uma futura pesquisa poderia ser desenvolvida para analisar a opinião de professores que não possuem uma religião específica, mas que mesmo assim lecionam o ensino religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer as representações sociais dos professores do ensino fundamental I e II sobre o ensino religioso na escola pública. O debate que este tema tem produzido em diversos espaços sociais e educacionais indica que existe uma resistência com relação à inclusão desse ensino na escola pública e que a identidade desse ensino ainda está em processo de configuração. Apesar de estar a legislação atual de acordo para que esse ensino se dê na escola pública, tem-se como hipótese que só a legislação não basta para que ele se torne uma realidade e que contribua para o conhecimento do fenômeno religioso. O conhecimento de senso comum que as pessoas possuem sobre um determinado tema tem sido objeto de interesse da psicologia social, especificamente de um ramo dessa psicologia que vem trabalhando com a teoria das representações sociais. Para os estudiosos dessa teoria os conhecimentos de senso comum guiam as atitudes, os comportamentos e as práticas muito mais que os conhecimentos científicos acumulados na academia e as normatizações trazidas pelas legislações. Portanto, conhecer o que os professores pensam sobre esse ensino pode nos dar pistas de como eles realmente trabalham com ela. Um dos objetivos foi procurar encontrar em que fatos históricos e em que experiências individuais, das histórias de vida dos sujeitos, estão ancorados os conhecimentos de senso comum. Para tal, foi feita uma breve reconstituição dos fatos históricos e das legislações relacionados a esse ensino no Brasil. Também procurou-se compreender quem eram os sujeitos pesquisados, qual era a sua idade, gênero e denominação religiosa. As atuais representações podem estar enraizadas nesses acontecimentos. Portanto, foi preciso conhecer o que se pensa sobre o ensino religioso e de onde surgiu esse pensar para que se possa contribuir para a definição da identidade desse ensino e para a formação do professor que ministra essa disciplina nas escolas.

O trajeto histórico do ensino religioso no Brasil pontuado pelas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional geradas no ano de 1961, 1971 e 1996 foi desafiado por estudiosos de temas educacionais, por especialistas de assuntos religiosos, por políticos e, também por outros setores da sociedade. Desde sempre, as posições convergentes e divergentes se manifestaram em relação à aceitação deste ensino na escola pública.

Sabe-se que o ensino religioso no período republicano passou grande parte de sua história atrelado à hegemonia da Igreja Católica Apostólica Romana que prevaleceu até meados do ano de 1965, coincidentemente, ano de encerramento do Concílio Vaticano II. Por

consequente, sob essa conjuntura, o ensino religioso escolar compartilhou as mesmas performances do ensino catequético.

Importante lembrar que desde a primeira Constituição (1891) o Brasil ao instaurar a separação entre Igreja e Estado pôs em vigor a condição de país laico e, também, acentuou a existência de uma liberdade religiosa. Desde então, o conceito de laicidade vem sendo debatido. Entretanto, nota-se que em vários momentos Estado laico é confundido com não religiosidade, o que veio contribuir para a presença de posições contrárias a esse ensino no contexto escolar público.

Este debate tem se prolongado passando pelas LDB 4024/61, LDB 5692/71, LDB 9394/96 que mantém o ensino religioso no currículo escolar de forma facultativa, salvo o período militar que concerne a LDB 5692/71 como um ensino obrigatório e de caráter confessional. A partir de 1998, o ensino religioso foi admitido pelo CNE/CBE nº2/98 integrando o conjunto das disciplinas das áreas de conhecimento para a Educação Básica. Apoiado nessa legislação, esta pesquisa buscou conhecer a concepção dos professores de ensino fundamental sobre a disciplina ensino religioso. A hipótese é de que as legislações não bastam para mudar a forma de pensar esse ensino. É preciso conhecer o que as pessoas pensam sobre ele, o senso comum, o conhecimento popular sobre ele, e identificar as raízes desse conhecimento. Ou seja, identificar as origens desse conhecimento popular. Só assim, de posse dessas informações seria possível delinear práticas formativas de professores que possibilitem uma verdadeira mudança na maneira como esse ensino é conceituado e praticado pelos professores.

Para isso, a teoria das representações sociais, sistematizada por Moscovici (1978) veio fundamentar este estudo. Com os instrumentos aplicados - associação livre de palavras (ALP), teste projetivo por desenhos e teste projetivo por narrativas, foi formado um conjunto integrado de métodos de coleta de dados que envolveu 103 sujeitos, todos eles professores de escola pública atuando nas salas de aula.

O grupo de professores do fundamental I, 50 sujeitos, identificou-se que a maioria está inserida nas religiões cristãs, com 42% católicos e 38% de evangélicos. Enquanto o fundamental II tem 55% de católicos e 21% de evangélicos. Este perfil de sujeitos, com predominância de católicos, pode ajudar a compreender as representações expressas sobre esse ensino ao longo da pesquisa.

Com relação à “associação livre de palavras – ALP”, os professores do ensino fundamental I e os professores do fundamental II compartilham de um mesmo entendimento de ensino religioso no cômputo dos termos indutores. Para “ensino religioso” a primeira

palavra é Deus, para os demais termos como “ensino religioso e currículo”, “ensino religioso e diversidade”, “ensino religioso e escola” o núcleo central é “valores e respeito”. A representação que emerge destes dados concentrados em “valores e respeito” vislumbra uma ancoragem no foco da área transversal dos PCN porque esta transversalidade de temas é identificada com frequência nos planejamentos dos gestores escolares.

No “teste projetivo dos desenhos”, o desenho mais presente, nos dois grupos foi o de pessoas e a maioria dos professores relacionaram a disciplina ensino religioso à categoria “pessoas”. Essa relação “ensino religioso e pessoas” pode significar que os sujeitos considerem a religião como uma realidade importante da dimensão humana. Nos títulos desses desenhos os dois grupos também se aproximaram em suas representações. As categorias “relacionamento” e “união” se complementam. Quanto às justificativas dos desenhos, o que sobressaiu para o grupo de 50 sujeitos foi a categoria “diversidade/igualdade” e para o grupo dos 53 sujeitos a categoria “sentimento”. Essas duas categorias estão implicadas entre si, e se complementam, se pensarmos que amor e compreensão são requisitos para se respeitar a diversidade.

O que se lê desses dois instrumentos é que as representações desses sujeitos podem estar ancoradas nas memórias coletivas, nas tradições, nas culturas religiosas, de predominância católica e também na transversalidade de temas – aspectos dos PCN. Para Moscovici (1978) as representações sociais são construídas no processo de interação e comunicação e vão tomando forma e se ajustando pela influência do entorno. Elas vão sendo passadas de geração a geração, agregando novos elementos, mas mantendo um núcleo comum, bastante rígido e inflexível às mudanças sociais. É na periferia das representações, que se observam os indícios de novos elementos que giram em torno dos centrais como ocorreu com as palavras “conhecimento”, “escola” que quase não estiveram presentes. Para os mais falados, os pertencentes ao núcleo central, esses dizem respeito às instituições escolares e suas complexidades, onde temas como “diversidade”, “interação”, “valores” e “respeito” são rotineiramente falados e debatidos.

As narrativas vieram conjugar os resultados sob a mesma perspectiva da associação livre de palavras e dos desenhos, pois as necessidades dos alunos foram expressas pelas categorias “conduta” e “valores” para os dois grupos de sujeitos. Para as atividades e para as contribuições desse ensino para as escolas, as respostas dos dois grupos de sujeitos foram similares: “formação integral” e “valores”. É oportuno apontar que a “formação integral” no pensar quintasiano valoriza a interdisciplinaridade como um aspecto essencial nas práticas pedagógicas e didáticas em função da proposta da “formação integral” do aluno. Entretanto, a

interdisciplinaridade foi um tema pouco comentado pelos professores. A palavra “valores” surgiu com muita frequência nas falas dos professores o que reforça uma ancoragem na área que trata dos aspectos da formação para a cidadania os quais estão contidos nos “Temas Transversais-PCN”.

O que se observou ao dispor as representações dos sujeitos desta pesquisa é que os diferentes grupos – ensino fundamental I, ensino fundamental II e professores que lecionam essa disciplina são bastante semelhantes entre si. E, portanto, que ancoragens explicariam as concepções que eles têm sobre a disciplina ensino religioso?

Esta exposição de dados possibilitou fazer uma síntese construída a partir da articulação dos resultados. Assim, os significados atribuídos ao ensino religioso pelos sujeitos pesquisados podem ter suas ancoragens em alguns pontos nucleares cujas representações assumem um caráter estável, rígido como ressalta Abric (1994). Esses pontos, neste contexto, podem ser a influência que a igreja católica teve na história do Ensino Religioso no Brasil; as constituições brasileiras ao adotar Estado laico; à proposta dos PCN, sobretudo, os “Temas Transversais” como aspectos da formação cidadã.

A questão da interdisciplinaridade não teve notoriedade, mas a questão da diversidade marcada com certa relevância nesta pesquisa de campo pode estar ancorada na perspectiva dos “Temas Transversais”.

Então, para confrontar as hipóteses desta investigação com os resultados, é possível afirmar que a concepção dos professores sobre o ensino religioso não se ajusta à Resolução CNE/CEB nº2/98 que define o ensino religioso como disciplina das áreas de conhecimento e, portanto, não entendido como um componente curricular convencional.

Este objeto de estudo “o ensino religioso na escola pública” com a configuração trazida pelos resultados abre muitas vertentes de desafios para ajudar a colocá-la “de pé”, para estabilizar seu *status* curricular ou até para alterar seu *habitat* na legislação educacional, pois pensar que este ensino tem suas ancoragens nas bases históricas, que encontra na laicidade e na influência eclesial católica a sua estrutura principal e, também, nos temas transversais, será preciso pensar nos professores que vão lecioná-la e também em todos os atores escolares que de alguma forma vão entrar em contato com ela direta ou indiretamente.

Com o intuito de colaborar para que diretores, professores, alunos e pais possam interagir com essas legislações, compreendendo-as, interpretando-as e que possam pensar sobre elas criticamente, sugere-se que alguns tópicos devam fazer parte de reuniões escolares, reuniões de pais e reuniões pedagógicas.

O trabalho com o tópico “Valores” ao relacionar com o ensino religioso pode encontrar nos PCNER o conjunto de conteúdos disciplinares que compõem o eixo temático “Ethos” e que, também, abrange a questão da alteridade que é parte importante para a compreensão da diversidade. O pensamento de Lévinas (1997) pode ser um referencial para enriquecer as propostas de ensino escolar porque sua essência é estimular o reconhecimento da existência do “Outro”.

Os professores falam muito sobre “Valores”, mas não ficou claro o que eles entendem por “Valores”. O mesmo para a “Ética”. Sugere-se, portanto, que nesses encontros esses dois temas possam ser debatidos por meio de leitura textos ou por meio de palestras. Esses temas surgiram em conjunto com a problemática do comportamento dos alunos, e, portanto, para trabalhar esses “comportamentos” seria necessário entender melhor o que os professores concebem por valores e ética.

O tópico que trata a definição de Estado Laico poderia também ser discutido. Pelos dados coletados nessa pesquisa, parece que não está claro o que significa laicidade para os professores. Seria interessante, portanto, que essas escolas desenvolvessem grupos de discussão e debate sobre esse tema. Essas reuniões poderiam ocorrer após a leitura de alguns textos que levantassem essa definição e que trouxessem as diferentes interpretações que são feitas sobre ele. As escolas poderiam também convidar palestrantes que pudessem discorrer sobre o tema Estado Laico de forma a motivar o debate e esclarecer as dúvidas que possam existir.

A interdisciplinaridade é também um tema que merece a nossa atenção. Embora ela tenha sido pouco comentada, seria interessante discuti-la com os professores, com o intuito de perceber o que eles entendem por interdisciplinaridade. A leitura, o debate, a palestra, os filmes e a análise de dados históricos podem ajudar a incentivar o debate entre professores e diretores. Esse tema pode ser expandido para considerar também as diferentes formas de se trabalhar com esse ensino que ultrapassem os debates. Que outros métodos de ensino podem ser utilizados? Que outros espaços podem ser usados para se trabalhar o ensino religioso? Que atividades podem despertar nos alunos o desejo de saber mais sobre religiões? A proposta de Alfonso Quintás seria um material muito apropriado para desenvolver este tópico – a interdisciplinaridade. Quintás (1993) se mostra atento à formação integral do aluno, em suas obras coloca a busca de ideal como premissa para a pessoa fazer essa experiência formativa. Seus conceitos de ensino e aprendizagem sobre as temáticas “Valores Humanos” e “Formação Integral” passam por uma perspectiva relacional do ser humano com as outras realidades. Para

esse autor esse aprendizado se dá por um caminho de autodescoberta, mediado pelo professor, em que o aluno vai estruturando seu modo de ser e de conviver.

Assim, as contribuições tanto de Emmanuel Lévinas como de Alfonso Quintás no contexto desta investigação foram relevantes por suas visões humanistas e poderiam ser cruzadas entre si, pois elas supõem estabelecer uma dialogicidade, uma interrelação de complementaridade, de integralidade por, a priori, reconhecerem a primazia do ser humano como uma realidade irreduzível e de excelência. Esta compreensão envolvendo os tópicos diversidade e interdisciplinaridade pode suscitar respostas a alguns dos desafios revelados nesta pesquisa referente ao ensino religioso na escola pública.

Outro tema pouco comentado é o trabalho voluntariado enquanto uma atividade valorizada nesse ensino. Seria interessante apresentar esse tema para a discussão e promover iniciativas desse trabalho entre os jovens. Assim, alguns temas do ensino religioso deixariam de ter o caráter abstrato, que foi preponderante nas representações.

Percebe-se, portanto, que o ensino religioso desenvolvido nesta pesquisa é um tema instigante, que vem sendo debatido por muito tempo, mas que merece um olhar mais sensível e corajoso que considere o que os professores pensam sobre ele, que sugestões eles possuem, que críticas fazem. Só assim, de posse de todos esses conhecimentos, pode-se formular uma proposta de ensino religioso que seja realmente significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. *A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico*, 1994.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira & COSTA, Wilse Arena da,. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 72, 1984. p. 129-144.

AMARAL JUNIOR, Alberto do. *Direitos humanos e a Constituição brasileira de 1988*. In: FISCHMANN, Roseli. (Org.). *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/ MacArthur Foundation, Factash, 2008, p. 23-41.

AZEVEDO, Dermi. *A Igreja Católica e seu papel político no Brasil*. Estudos Avançados. UFPR: Paraná, 2004, v.18, n. 52, p.109-120.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Celso. Apud FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. Registro histórico documental: Parecer Jurídico apresentado ao Governador do Estado de São Paulo. In: FISCHMANN, Roseli (Org.) et al. *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. São Paulo: Factash, 2008, p.48-49.

BRANDER, Elza Cristina de L. A. A. *Ética como responsabilidade na filosofia de Emmanuel Lévinas*. Porto Alegre: EdPuc, 2004.

BRASIL. DECRETO N. 19.941 - DE 30 DE ABRIL DE 1931. *Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal*. Senado Federal Subsecretaria de Informações. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1931.

_____. Lei 5.692/71. Brasília: MEC, 1971.

_____. Lei 9394, 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Diário Oficial da União. 20 de dezembro de 1996. Seção 1.

_____. Lei 9.475, 1997 dá nova redação ao art.33 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, *que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Diário Oficial da União. 23 de julho de 1997. Seção 1.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB sobre *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*.

CARNEIRO, Sueli. Estado laico, feminismo e ensino religioso em escolas públicas. In: Fischmann, Roseli (Org.) et al. *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. São Paulo: Factash, 2008, p.123-142.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *Introdução ao estudo da história da educação brasileira*. Encontro Internacional de Estudos Brasileiros e 1º Seminário de Estudos Brasileiros/Institutos de Estudos Brasileiros. São Paulo: INEP, 1971.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Laicidade em Xequê: religião, moral e civismo na educação brasileira - 1931/97*. Observatório da Laicidade. 2007, p.1-15.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, nº 17, jun., 1993, p. 20-37.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, 2004, n. 27, p.183-191. Disponível em <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 15 de ago. 2011.

DESCHAMPS, J-C. & MOLINER, P. *A identidade em psicologia social dos processos identitários às representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DUVEEN, Gérard. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. Registro histórico documental: Parecer jurídico apresentado ao Governador do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas). In: FISCHMANN, Roseli (org.). *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. São Paulo: FEUSP, 2008.

FISCHMANN, Roseli. In: FISCHMANN, Roseli (org.). *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. São Paulo: FEUSP, 2008.

_____. *Estado Laico*. Observatório da Laicidade do Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.

_____. *Inconstitucional: o ensino religioso em escolas públicas em questão*. In: Notandum, v. 28, Universidade do Porto, p. 5-16, jan.-abr., 2012. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/notand28/05-16Roseli.pdf> >. Acesso em 05 de fevereiro.

FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: o currículo do ensino religioso em debate. *Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: S. MOSCOVICI (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984, p.357-378.

_____. *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*, in *Psychologie sociale*, Paris : PUF, Le psychologue, 1997, p. 365.

JODELET, Denise 1994, Menin e Shimizu. *Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período 2000 a 2003*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.93-130.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. & ALVES, Luiz Alberto. O contexto pluralista para a formação do professor de ensino religioso. *Revista Diálogos Educacional*. Curitiba, v.5, n 16, set/dez 2005, p. 229-246.

_____; & OLIVEIRA, Lilian Blanck. A construção histórica de um componente curricular brasileiro: ensino religioso. *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro: UFU*, 2006, p. 278.

_____. *História, legislação e fundamentos do ensino religioso*. Curitiba: IBPEX, 2008.

LAFER, Celso. Estado laico. *O Estado de São Paulo*, 20, mai. p. 1-2, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. [tese de 1961]. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. *Entre nós. Ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Da existência ao existente*. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. *Ética e infinito*. Madri: Gráficas Rógar S. A., 2008.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: Ghirardelli Jr., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Nélvio Vieira de. *A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2003, p. 311.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *As origens da Educação no Brasil – Hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. Rio de Janeiro: Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ. v.12, p. 946. 2004.

POZZER, Adecir (Org.). *Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

QUINTÁS, Alfonso López Quintás. *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*. Madrid: Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas, 1993.

SÁ, Celso. Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAVIANI, Demerval. *O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez., 2007.

SEBBAH, François-David. *Lévinas*. Paris: Perrin, 2010.

VECCIATTI, Paulo Roberto Iotti. Tomemos a sério o princípio do Estado Laico. *Revista Jus Navigandi*. Jun, 2008, p.1-3. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista>>. Acesso em 05 jan. 2012.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la definition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, Paris, Tomo XLV, 405, 203-209, 1992.

_____. *(L'analyse Evoc 2000*. <http://www.theses.univ-lyon2.fr/.../getpart.php?id=lyon2>. Acesso em 10 out. 2011

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a compreensão dos professores sobre a disciplina “Ensino Religioso” na escola pública. A participação nesta pesquisa é uma opção livre e os dados coletados serão incluídos no estudo acadêmico de Terezinha de Souza Pacheco. Os nomes dos participantes não serão divulgados. O pesquisador utilizará os dados somente para a pesquisa.

Assim, com esse esclarecimento, manifesto livremente meu consentimento em participar nesta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura e RG

01	_____
02	_____
03	_____
04	_____
05	_____
06	_____
07	_____
08	_____
09	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____

APENDICE II

ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

1) PALAVRAS

a) Escreva quatro palavras que vêm à sua mente quando digo:

“Ensino Religioso”

_____ () _____ () _____ () _____ ()

b) Escreva quatro palavras que vêm à sua mente quando digo:

“Ensino Religioso e Currículo”

_____ () _____ () _____ () _____ ()

c) Escreva quatro palavras que vêm à sua mente quando digo:

“Ensino Religioso e Diversidade”

_____ () _____ () _____ () _____ ()

d) Escreva quatro palavras que vêm à sua mente quando digo:

“Ensino Religioso e Escola”

_____ () _____ () _____ () _____ ()

APENDICE III

2) Título: _____



Por que você fez esse desenho?

APENDICE IV

NARRATIVAS

Complete esta história da forma que quiser.

A professora Sônia foi convidada para preparar um curso de Ensino Religioso na Escola D. Pedro I para adolescentes entre 12 a 15 anos. A professora, sabendo das necessidades dos seus futuros alunos, pensou em elaborar um curso de forma que esse curso suprisse tais necessidades, que segundo a professora eram:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Quando ela pensou em trabalhar essas necessidades, ao prepara o curso, fez uma lista de atividades a serem desenvolvidas, tais como:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Assim, a professora Sonia acredita que suas aulas de Ensino Religioso poderão contribuir com os alunos, as alunas e, também, com a escola pois, _____

APÊNDICE V

SUJEITOS DO FUNDAMENTAL II – PERFIL

PERFIL DOS SUJEITOS – PESQUISA – ENSINO RELIGIOSO

Gênero: 1 = feminino 2 = masculino;

Faixa etária: A = 20-25; B = 26-30; C = 31-35; D = 36-40; E = 41-45; F = 46-50; G = acima de 50

Tempo de docência: A=1-5; B=6-10; C=11-15; D=16-20; E=21-25; F=acima de 25

Religiões dos docentes: A = católica; B = evangélica; C= espírita; D = ateu; E = mórmon; F = judeu;

G = sem; H = messiânica

GÊNERO feminino -1 Masculino- 2	FAIXA ETARIA	DISCIPLINA EM QUE ATUA	TEMPO DE DOCÊNCIA	RELIGIÃO	ENSINO RELIGIOSO
1	G	matemática E R	E	C	relevante
1	G	matemática	E	E	relevante
1	F	artes	A	C	relevante
1	D	ciências	D	A	relevante
2	C	geografia	B	B	relevante
2	F	inglês	E	A	pouco relev.
2	F	matemática	F	A	relevante
1	F	ciências	C	A	irrelevante
1	G	inglês	B	A	relevante
1	G	geografia	F	A e C	relevante
1	E	E. Religioso	E	E	relevante
1	G	Historia	F	A	relevante
1	G	LPortuguesa	F	A	relevante
2	D	matemática	C	B	relevante
1	D	ciências	D	B	relevante
1	E	geografia	C	A	Pouco relev.
1	F	L. Portuguesa	E	B	relevante
1	D	L. Portuguesa	C	A	Pouco relev.
2	F	Artes/ER	C	B	Pouco relev.
2	G	Matemática	E	A	Relevante
1	D	Arte	B	B	Relevante
1	F	Arte	C	A	Relevante
1	F	Geografia	D	F	Pouco relev.
1	G	Ciências	F	C	Relevante
1	D	Matemática	E	A	Irrelevante

2	E	L. Portuguesa	B	G	Relevante
1	E	L. Portuguesa	D	A	Pouco relev.
1	F	História	E	A	Irrelevante
1	B	Informática	C	B	Relevante
2	E	Ed. Física	D	B	Pouco relev.
1	D	L. Portuguesa	D	A	Relevante
2	C	Ed. Física	B	G	Relevante
1	B	Informática	C	A	Relevante
1	G	História/ER	F	B	Relevante
1	G	Matemática	F	A	Irrelevante
1	E	Inglês	C	A	Pouco relev.
1	G	Informática	D	C	Relevante
1	B	Matemática	A	A	Relevante
1	F	Geografia	D	B	Relevante
2	C	Matemática	B	A	Relevante
2	G	História/ER	B	D	Relevante
1	G	Arte	B	C	Relevante
1	G	Ciências	E	A	Relevante
1	C	Ed. Física	C	A e C	Relevante
2	C	L. Portuguesa	B	H	Relevante
1	D	Matemática	D	A e C	Relevante
1	F	História	E	A	Relevante
1	G	Ciências	D	C	Relevante
1	G	Ed. Física	A	A	Relevante
1	G	Arte	F	A	Relevante
1	B	Matemática	B	A	Relevante
1	F	L. Portuguesa	E	B	Relevante
2	F	Inglês	E	A	Pouco relev.

Religião dos pesquisados:

A = católica = 29 sujeitos (55%)

B = evangélica = 11 sujeitos (21%)

C = espírita = 6 sujeitos (11%)

D = ateu = 1 sujeito (2%)

E = mórmon = 2 sujeitos (4%)

F = judeu = 1 sujeito (2%)

G = sem = 2 sujeitos (4%)

H = messiânica = 1 sujeito (2%)

Categoria gênero:

40=feminino = 76%

13=masculino = 24%

Categoria de idade

17 sujeitos acima de 50; (32%)

13 sujeitos 46-50; (25%)

08 sujeitos 36-40; (15%)

06 sujeitos 41-45; (11%)

05 sujeitos 31-35; (9%)

0 sujeito 20-25; (0%)

04 sujeitos 26-30; (8%)

Tempo de docência

12 sujeitos de 21-25 anos; (23%)

11 sujeitos de 16-20 anos; (21%)

10 sujeitos de 6-10 anos; (17%)

10 sujeitos de 11-15 anos; (17%)

07 sujeitos acima de 25 anos; (14%)

03 sujeitos de 1-5 anos; (6%)

APÊNDICE VI

INSTRUMENTO DE COLETA

DESENHOS (FUNDAMENTAL II)

Espírito desenvolvido – amor no coração	Corpo; s. religioso cristão; palavras	nada
união	corpo	Objetivo – viver em comunhão
nulo	nulo	nulo
Eu sou feliz	Local; pessoas; palavras	A essência é a família
Multipluralidade	Natural; palavras	Religião valores e conhecimento
Amanhecer	natural	Renovação
Refletir	Pessoas; (s)outros	Diversidade de temas
Respeito	Símbolos religiosos diversos	Conceito imparcial
A natureza e o homem	Natural Pessoas	Deus é o princípio de tudo
Cruzamento de 2 madeiras	Símbolo religioso cristão	Cruzamento de etnias
Pregação	Pessoas; religioso	Ensino e prática
Conjunto vazio	s. geométrico	Sem família não há religião
A vida	natural	A vida; nascimento; amor
Iluminação	natural	Sol- Ser Supremo
Crescimento constante	(s)outros	Desenvolvimento -encontro
Crucifixo	s. religioso ; palavras	Sou católica - importante
União e respeito ao próximo	Pessoas;	Respeito e crença em Deus
Integração	Palavras; local; pessoas;(s) outros	nada
Influência do ER na escola	(s)Outros; local;	Melhora a <u>escola</u> em tudo
Todos com um único objetivo- Fé	Pessoas; s. geométrico; religioso; (L)outro	Religião centro de todos; diversidade e respeito
Diversidade	Geométrico; local; objeto; religioso; (o)religioso	Cultura religiosa e liberdade de crença
O sol que ilumina toda a humanidade	Natural; geométrico; (L)outro;	Transmissão de valores
Coletividade	Pessoas; ;(s) outros; local	Viver e agir na coletividade

Vivendo valores	Pessoas; (s) outros	Valores tarefa diária
Importância do diálogo	Pessoas; s. geométrico	Debates; ensino de Valores
Humanização do ser humano	Natural; pessoas	Ser humano digno de respeito
Fragilidade	Objeto; natural	Fragilidade do homem – educar para a paz
Tudo o que eu quero	Pessoas; (s) outros; palavra	A crença está inserida na <u>escola</u>
Amor ao próximo	corpo	Pq falta amor entre as pessoas
Amor, lei de Deus para obter paz	Corpo; palavra	O amor leva à paz
Jesus Vivo	s. religioso	Conhecimento; cristianismo – ressurreição de Jesus
Amor, vida eterna.	corpo; geométrico	A vida é amor. Sem é ódio e revolta
Caminho	(s)outro	Encontrar um caminho
Sacrifício de Jesus	Corpo; s.religioso	Jesus – equilíbrio, família e amigos
Equilíbrio e harmonia	s. geométrico ; s. religioso	Equilíbrio é solução de problemas
Valores, respeito e tolerância.	Pessoas;	ER – valorização dos sentimentos
Respeito	Pessoas	Aumento de cultura; respeito à diversidade
Tranquilidade	s. natural	ER – olhar sem cobrança
nada	(s)Outro; geométrico	Infinito – necessário e permanente
nada	palavra	nada
nada	palavra	Respeito e crença
O desabrochar	natural	<i>Criança; jovem</i> precisa – ER sim, sem religião
Tolerância	s.religioso	Diversidade religiosa
As escolhas do coração	Corpo; palavra; (s)outro	Decisão pessoal
A paz	natural	Paz; natureza; motivação; existência
Amor ao próximo	corpo	Família, amor e respeito
Símbolos	s. religiosos; geométrico; (o)religioso	Diversidade religiosa
A família	Corpo; pessoas; palavras	ER – Alicerce da Instituição <u>escola</u>
Deus em suas grandes histórias	Palavras; s. geométricos; (s)outros	A Religião está em cada um

Jesus nos ama	s. religioso cristão	Sacrifício de Jesus por nós
Luz da Vida	Pessoa; s. religioso cristão; corpo	Harmonia com o ser superior
O futuro em nossas mãos	corpo	nada
Respeito às diferenças	Pessoas; religioso	Amara e respeitar o próximo

LEGENDA:

Coluna 1 – Título

Valores = 9; Transcendente = 8; Pessoas = 7; Diversidade = 7; Sentimento = 6;

Amor = 6; Perspectiva = 6; Natureza = 4; Nulo = 4; Símbolo = 4; Corpo = 3

Refletir = 1; Escola = 1

Categorias Temáticas

Valores = 24 (valores = 9; sentimento = 6; corpo = 3; amor = 6)

Religião = 16 (transcendente = 8; símbolo = 4; natureza = 4)

Diversidade = 12; (diversidade = 7; pessoas = 7)

Conhecimento = 08 (perspectiva = 6; escola = 1; refletir = 1; nulo = 4)

Coluna 2 – Desenho

Pessoas = 17; Religiosos = 15; Palavras = 12; Naturais = 11; Outros = 11; Corpo = 11;

Geométricos = 10; Locais {(1);(2);(2);(2)} = 7; Objetos religiosos = 2; Objetos normais = 1;

Nulo = 1; Categoria dos símbolos = 47; categoria concretos = 35; categoria palavras = 12

Coluna 3 – Justificativa

Categorias Temáticas

Valores = 24; Catequese = 05; Diversidade = 10; Conhecimento = 05; Religião -

(transcendente) = 08; Nulo = 5

APÊNDICE VII

INSTRUMENTO DE COLETA

DESENHOS (FUNDAMENTAL I)

ENSINO FUNDAMENTAL I		
TÍTULO	DESENHO	JUSTIFICATIVA
Ensino religioso – parâmetro cultural	Pessoas; palavras	Parâmetros éticos que ajudam o ser humano a dar sentido à vida e seu papel social
Ligados	Pessoas; outros	Prática para a compreensão da igualdade humana
Acreditar	Corpo; s. natural; pessoas	Fé como caminho para o bem
A união independente da religião	Pessoas	União entre homem e mulher independente de religião sexo ou cor
A igualdade de seres diferentes	Pessoas; s.natural	Independente de raça, cor, sexo e credo todos somos habitantes do planeta terra. Importância das diferenças .
Paz (respeito à diversidade cultural	Símbolo religioso	Pomba símbolo da paz. Pelo conhecimento da diversidade cultural tem -se o respeito para que haja a paz dos povos.
Paz e união	Símbolo religioso; corpo	Representa a paz e o amor e o respeito de um pelos outros e aceitar as diferenças
Diversidade	Pessoas; s.geométrico	Pelo e. R. Trabalha a diversidade com o objetivo de integração com solidariedade.
Amor e carinho	Pessoas;	O amor é a religião universal; amor e carinho de mãos dadas para a

		construção do ser maravilhoso - Deus
Respeito e diversidade	S. Natural; pessoas	Independente de sua crença religiosa devemos ter respeito às diversas formas de cultura
Harmonia	Pessoas	Harmonia e o respeito entre os povos independente de sua religião
Somos mais, somos um	Pessoas	União dos diferentes e das diferenças. O e.r. Deve ensinar a ter ética, tolerância com o diferente.
Metamorfose	S. Natural	Autoconhecimento que nos dá asas para ir além
Depois da tempestade vem a bonança	S. Natural; outros	Deus é o centro que quando passamos por tempestades vem tranquilidade. (vida com valores morais e perseverança)
Paz e respeito	S. Religioso	Incentiva sentimento de paz e amor ao próximo. Hoje tão difícil de encontrar na sala de aula.
Família	Pessoas	Família com respeito e fé
Família	Pessoas	Família é a base de tudo
Família, escola, ética e cidadania	Pessoas; corpo	Nada
Família	S.natural; pessoa; palavra; local	Família é primordial porque influencia qualquer resultado
A amizade	Pessoas	A religião ajuda transmitir os valores de união, amor e amizade.
Educar para a cidadania	Pessoas; s. Natural	Nada
Respeito	Pessoas	Nada
Somos todos iguais	Pessoas	Precisamos uns dos outros pois aprendemos e construímos valores.
O mesmo sol brilha para todos	Pessoas; s. Natural	Indica respeito às diferenças porque o mesmo sol brilha para todos independente de crenças
Unidade	Pessoas	As pessoas procuram religião para sentirem-se completas, exercendo sua fé, independente de

		formação, sexo ou raça.
Diversidade mais respeito é igual paz no mundo	Pessoas; s.natural	O respeito às crenças, etnias, pensamentos é o único meio para viver em harmonia e ter a liberdade de expressão.
Amor, união , diversidade	Pessoas	São coisas importantes para serem trabalhadas
Valores humanos	Pessoas	Para salientar a importância de trabalhar valores humanos
Um mundo melhor	Corpo; s. natural	Uma meta do e.r.é a busca de um mundo melhor para todos.
Mundo unido	S. Geométrico; s. natural; pessoas	Cidadãos conscientes de seu papel social com valores humanos sólidos
Todos juntos por um mundo melhor	Pessoas	Lutar juntos para um mundo melhor
Os conflitos religiosos	S.natural	Entender a cultura de cada religião, de cada país e como a religião tem influencia nesses conflitos
Ciclo do ensino religioso	Palavras	Conceitos de ensino religioso – valores, diversidade, respeito, mudanças, crenças
Amor ao próximo e a deus	Palavras; s. Natural; pessoas	A partir do temor a deus vem o verdadeiro amor e através dele podemos partilhar com o nosso próximo.
Ajudar a quem precisa	Corpo	A mão é ajuda, amparo, proteção e segurança
Um anjo em minha vida	S. Religioso	Existe sincronia entre anjos, universos e seres humanos
Liberdade	S. Religioso	Quando temos uma crença, uma opinião, precisamos ser livres para sermos felizes
Harmonia	S. Natural; palavras; pessoas	Er – podemos desenvolver uma harmonia entre os educandos
Natureza	S.natural	Elementos da natureza lembra paz e esperança como aprendizado
Equilíbrio x natureza	S. Natural; pessoas	Religião é a busca entre natureza e ser humano
Amor e compreensão	Corpo	É do coração que parte as virtudes

O amor maior	Corpo	Através do amor olhamos o mundo de maneira diferente e enxergamos o que há de melhor nas pessoas
Amor incondicional	Corpo	Quando temos amor no coração somos capazes de praticar o bem e amar o próximo
Irradiação	Corpo	Se houver a irradiação do amor tudo será mais fácil
Relacionamentos-verdades	Palavra; pessoa; corpo	Religião é viver interligando todos os saberes, reconhecendo, agradecendo e respeitando tudo.
Valores	S. Religioso	Cristianismo porque foi e é a minha formação
A estrela de deus – o caminho	S. Religioso	Só chegaremos a deus por orações, boas ações, comprometimento, honestidade, amor e respeito ao próximo
Cruz	S. Religioso	Religião para mim são símbolos católicos
A cruz	S. Religioso	Simbolo de vida e morte
Para que?	S. Outros	Confusão de e.r. E a transmissão de valores na escola. São muitas religiões.

Categorizações: Pessoas = 29; Religiosos = 09; Palavras = 06; Naturais = 16;
 Outros = 03; Corpo = 10; Geométricos = 02; Locais = 1; Objetos Religiosos = 0;
 Objetos Normais = 0; Nulo = 0

APÊNDICE VIII

INSTRUMENTO DE COLETA

NARRATIVAS (FUNDAMENTAL I)

FUNDAMENTAL I - Teste Projetivo – História - Plano de Aula

NECESSIDADES DOS ALUNOS	ATIVIDADES	CONTRIBUIÇÃO
Responsabilidade,; comprometimento; respeito	Rodas de conversa; leitura de histórias; exibição de filmes	Formação de valores humanos – momentos de reflexão e conscientização
Valores; ética; consciência	Trabalho com as famílias; trab. Voluntário; trabalhar fatos do cotidiano	Sociedade e o futuro; os jovens atuais serão adultos de amanhã
Limites; consciências; drogas	Leitura; interação entre eles ; debates; visitas em entidades;	Procura do melhor para o futuro e melhor expectativas
Respeito; aceitação; diferenças	Dinâmicas de grupos; estudo bíblico; roda de conversa	Sociedade mais solidaria; a fé vem pelo ouvir; ouvir a palavra de Deus
Respeito ao próximo e às diferenças; formação para uma sociedade crítica e ética	Leitura de fontes diversas; pesquisa em locais e meios de comunicação; artes e recursos visuais	Formação integral dos alunos; importante valorizar tais temas na escola
Responsabilidade; Respeito; perseverança	Textos, poemas, caça-palavras; palavras cruzadas; desenhos em telas; painéis	Formação integral do ser humano; religião não significa, na escola, credo ou crença;, e sim, cidadania, regras de convivência
Respeito, tolerância, afeto	Dinâmicas de grupo, pesquisa, sensibilizações	Integração entre os alunos, podemos trabalhar valores
Valores; respeito; solidariedade	Produção de texto, debates para reflexão, conversas informais	Formação dos educandos, nossos alunos estão muito carentes de valores
Combate às drogas, diga não à violência, valores	Dinâmicas, brincadeiras, teatro	Formação de conduta entre eles. Geralmente nesta faixa etária eles estão descobrindo e querendo experimentar algo novo e será significativo certas orientações
Conhecer a história do grupo, objetivos da escola, princípios, escolher “valores” que mais evidencie a necessidade do grupo	Pesquisa familiar, campanhas, gincanas, trabalhos em grupo	Formação do individuo. Os educandos precisam de referencias, parâmetros e paradigmas para viver em sociedade
Expressões corporais,	Jogos cooperativos,	Formação do cidadão; entrosar sua

trabalhar com o corpo/mente, artesanato e diálogo	dinâmicas, (envolvimento do grupo) trabalhos manuais ou elevação da autoestima	família. O que se percebe é a falta de valores, a falta de acreditar em um mundo melhor, a esperança, os limites, o respeito com o próximo, a valorização de cada cidadão como ser humano, e incluindo o respeito com a natureza.
Agressividade, agitação, dinâmica	Relaxamento, discussão oral, dinâmica de grupo	Aprendizagem. Contribuir para o desenvolvimento ético dos alunos
Respeito à escolha da religião, fortalecimento espiritual, compreensão ampla sobre todas as religiões	Diálogo aberto com os alunos, dinâmicas em grupo para fortalecer os laços, leitura de textos de diversas religiões	Desmistificação do preconceito religioso. Os alunos conhecerão diversas religiões e aprenderão a respeitá-las
Respeito ao próximo, habilidades para resolver pacificamente os problemas, fé	Leitura sobre as nossas diversidades e os direitos; troca de frases com elogios; somente coisas boas sobre os amigos; conversas sobre sonhos, desejo e fé	Convivência pacífica e o amor a Deus. A religião ensina a ajudar o próximo como nós mesmos, e que ele está sempre ao nosso lado pois somos imagem e semelhança de Deus
Desigualdade social, brigas, falta de orientação dos pais	Palestras com os pais; palestras com os alunos; importância das amizades	Comunidade e interação entre alunos. Sem essa interação e relação entre pais e filhos é muito difícil chegar a onde pretendemos
A fé, a família e o respeito	Perspectivas para o futuro; conhecimento de suas necessidades ; respeito ao próximo	Família, a escola, a sociedade com os jovens, ao interagir globalmente, esses jovens podem criar expectativas positivas para tornar o mundo melhor
Respeito, tolerância, amizade	Dinâmica de grupo; roda de conversa e jogos	Formação do indivíduo, precisamos ser mais tolerantes com o próximo e suas diversidades, pois aprendemos e temos sempre algo a ensinar para o próximo
Valores éticos, procedimentais, boa convivência entre os alunos, respeito à diversidade	Discussão de temas polêmicos em grupo; apresentação das tradições religiosas diversas e valorização; jogos e dinâmicas que enfatizem “colocar-se no lugar do outro”	Evolução dos alunos no âmbito social, conhecendo as diferenças e colocando-se no lugar do outro, as relações tornam-se mais amenas e respeitosa
Tolerância religiosa; entender as diferenças religiosas existentes (cultura religiosa); ter uma visão mais holística das coisas	Roda de conversa; aula expositiva sobre algumas religiões; trabalho em grupo (valorizando o potencial de cada um); pesquisa; apresentação dos trabalhos pelos grupos – roda de conversa sobre os pontos comuns das diversas religiões e sobre o trabalho em grupo	Visão dos alunos quanto às semelhanças e diferenças das religiões. É a partir do entendimento sobre o que se tem sobre o desconhecido que os preconceitos são quebrados; no diálogo que se constrói novos entendimentos; cooperação, respeito mútuo e a vencer o preconceito sobre algumas religiões a partir de conhecê-las.
A falta de respeito pelos	Passeio ao zoológico ou	Formação de valores dos alunos,

outros; desrespeito à natureza; falta de solidariedade	parque ecológico; leituras e ilustrações que mostram as diferenças; dinâmicas onde os alunos se ajudarão dentro das necessidades de cada um	assim enxergarão o mundo com respeito e tolerância
Desinteresse religioso; agressividade; falta de amor ao próximo	Conhecer diversas religiões; visitar entidades para idosos e menores; angariar mantimentos e outros materiais para levar nas visitas	Solidariedade e amor ao próximo; terão contato com pessoas com problemas, desamparados, abandonados e poderão doar seu amor a elas
Autoestima; agressividade; comportamento	Jogos; dinâmicas em grupo e rodas de conversa	Formação integral do ser humano, assim conseguiremos um mundo melhor mais humano
Respeito ao próximo agressividade e autoestima	Jogos cooperativos; dinâmicas em grupo; rodas de conversa	Formação dos alunos enquanto pessoa mostrará caminhos para uma boa convivência em sociedade ajudando a lidar com possíveis dificuldades e provações
Respeito ao próximo ; tolerância; conhecimento de si	Conhecimento das diversas crenças religiosas; conhecimento das diversas histórias dos povos envolvidos nas crenças religiosas abordadas; análise de si próprio enquanto ser humano	Formação de uma geração mais tolerante pois, conhecer a si próprio e a história na qual está inserido favorece a reflexão consequentemente há ações mais positivas frente à realidade;
Respeito ao próximo; disciplina; concentração	Fábulas; teatro (representar um fato ocorrido como bullying e sentir o que o outro pode ter sentido); Assistir a filmes e fazer mesa redonda para discutir os filmes e fazer comparações	Aceitação das diferenças; somos humanos e complexos por natureza e vivenciando de perto e procurando saber entender o outro construiremos um mundo melhor
Respeito entre os alunos; Tolerância de uns para com os outros e mais cortesia nas relações	Roda de conversa; confecção de painel com ideias e relatos dos alunos; elaborar projetos que favoreçam ações para um melhor convívio entre todos	Convivência harmoniosa entre os alunos; somente em um ambiente de tranquilidade, respeito e tolerância, os alunos poderão construir (moldar) uma personalidade com valores morais
Respeito à diversidade cultural; conhecimento da declaração dos direitos humanos; prática dos conhecimentos adquiridos	Leitura de textos de sensibilização alusivos ao tema; rodas de discussão sobre a prática diária; oficinas que levassem à transposição para a prática diária	Formação cidadã das crianças; a palavra chave para o conhecimento da humanidade é o respeito – ele é a chave de tudo
aceitar as diferenças; respeitar os semelhantes; solidariedade	Rodas de conversa e leitura; discussão sobre o problema apresentado; lista de soluções e atitudes positivas para mudança de comportamento	Formação dos alunos, assim, tornar-se-ão mais tolerantes e respeitarão seus semelhantes e diferentes. Só assim o mundo ficará mais fácil e com menos violência

Respeito à diversidade; conhecer as religiões sabendo diferenciá-las; integração do grupo	Leitura de textos; reflexões; troca de experiências	Formação do caráter; cidadania. Com a reflexão sobre religião os alunos poderão colocar em prática valores, respeito, solidariedade, requisitos esse pouco usados por eles.
Fé; amor; paz	Jogos cooperativos; trabalho em grupo; trabalho voluntário	Formação de o desenvolvimento social dos alunos. Na vida temos que saber conviver com as diferenças e aceita-las.
Falta de respeito com o próximo; relações humanas no mundo; reflexões sobre as ações de cada um respeito ao diferente	Trabalhos em grupo; reflexões sobre as ações de cada um; histórias sobre as diversidades;	Harmonia e o respeito; após a reflexão sobre a necessidade do outro em minha vida, posso viver muito melhor, todos somos iguais, mesmo com diferenças,. Cada um tem uma contribuição própria para o mundo
Violência na escola; resgate de valores; relacionamento entre os alunos;	Leitura de textos e reflexões; trabalhos em grupos (elaboração de cartazes); construção de um livro de história elaborado pelos alunos após diversas discussões;	Disciplina e socialização entre o grupo e classe; o trabalho de forma integrada porque resgataria muitos valores que estariam “adormecidos” no grupo, contribuindo para a melhoria do grupo –classe com os demais membros da escola
Falta de respeito entre os alunos; violência entre os alunos; resgate de valores;	Rodas de conversa sobre os temas; leituras e reflexões; confecção de cartazes e “cartilha” pelos próprios alunos para serem distribuídos pela escola	Socialização entre os alunos da escola em geral. Tais temas fazem parte do cotidiano desses alunos e precisam ser trabalhados de forma mais efetiva para surtirem efeitos.
Respeito entre os colegas; responsabilidade por seus atos; atitudes de amizade e solidariedade entre eles;	Vídeos referentes à situações de desrespeito; dramatizações; visitas e campanhas em instituições;	Construção de um cidadão mais pleno; o que se observa é o descuido e o desamor entre as pessoas
Cooperação; respeito; falar sobre a fé e a importância de termos uma religião	Atividades de conversa; jogos; provocar situações que envolvam o respeito e a própria professora falar de si mesmo sobre sua fé e religião	Educação; a formação dos alunos vai ajuda-los a enfrentar o mundo lá fora
<i>Bullying</i> , ética; cidadania	Trabalho social junto à comunidade; ações na comunidade escola; trabalho com o grupo	Cidadania; a ética e o combate ao bullying; as aulas de religião contribuem para ações que possam conscientizar os alunos do seu papel na sociedade
Respeito às diferenças; valores necessários ao cidadão (ética, amor, etc.); solidariedade, cooperação, amizade	Rodas de leitura e conversas; dinâmicas que envolvem o conteúdo; teatro de fantoches; trabalho em grupo; etc.	Melhoria na qualidade de vida do educando; trabalhando os valores necessários está pensando no futuro dos alunos, cidadão e com isso há mudanças de paradigmas e pensamento reflexivo
Ética, cidadania, valores	Grupos; desenvolver a	Valorização do homem como um

	amizade, compreensão;; utilizar outras formas como teatro, fantoche, etc.	ser completo; o ser humano dotado de inteligência, etc.
Fé e a perseverança sobre a vida pessoal; valores morais e éticos; respeito consigo e com os outros	História sobre religião; trabalhos em grupo; vídeos, voltados aos temas.	Valorização individual e coletiva do grupo; quando ensinamos sobre crenças já estamos falando de uma vida pautada em valores morais, éticos, e resiliência para superar os problemas diários de respeito ao próximo e a si mesmo.
Sem limites, sem parâmetros e autoestima (a falta deles)	Cantos e roda de conversa; trabalho em grupo com material para uso coletivo; desenvolver equipes para o trabalho coletivo	Participação e coletividade para o ingresso na sociedade; quando se trabalha em grupo a harmonia e os avanços são essenciais
Amizade; amor ao próximo; solidariedade	Teatro; jogos; atividades em grupo;;	escola, responsáveis do aluno ajudarão a formar um cidadão mais respeitoso
Falta de amor, falta de amizade, falta de solidariedade	Leitura sobre os temas abordados; jogos; encenação	Escola e a comunidade são os centros (polos) de encontro social
União, respeito a todos, amor ao próximo	Leitura de textos religioso; dinâmica em grupo; rodas de conversa	Individualidade, formação de opiniões; seus alunos compreenderão a respeitar a diversidade e opiniões de religião de cada um
Respeito, tolerância, amizade	Leituras; jogos cooperativos; passeios	Aprendizagem significativa; com a realização de trabalhos desta natureza é mais viável ao alcance desses objetivos
Família; valores; colaboração (trabalho em grupo)	Trabalhar valores; trabalhar em grupo; aprimorar os conhecimentos que já possui	Formação de um cidadão consciente; a família que tem valores e passa a seus filhos, na escola o professor vai aprimorar esse ensinamento
Falta de interesse; indisciplina; valores	Projeto de valores; atividades diferenciadas (com filmes, vídeos, etc.) ; trabalhos em grupo	Resgate de valores e ética; eles são fundamentais para a vida de todo cidadão em formação
Valores, respeito, educação	Apresentação de filmes; debates sobre livros; ações promovendo a caridade	Evolução pessoal de cada um ajuda a compreender a relação entre as pessoas, o respeito mútuo, a dependência afetiva, os valores, a moral, a ética, bons hábitos, enfim ajuda tornar melhor a humanidade.
Valores, princípios, humanidade	Respeito, sabedoria, equilíbrio	Igualdade e respeito; sem respeito nem amor nada acontece
Respeitar o próximo;; valorizar a família; agradecimento às	Trabalhos em grupo (ajuda mútua); aplicar em sua família conteúdos	Formação do indivíduo de forma integral; o que é mais presente no mundo atual é a carência total de

oportunidades que a vida lhe dá mesmo que não sendo aquelas ideais	trabalhados; visita a lugares de pessoas com as mais diferentes diversidades e necessidades.	valores para consigo e o próximo
Respeito à vida ; respeito às diferenças; valorização do ser humano e natureza	Opinião de alunos; dramatização/encenação; vídeos/discussão sobre	Desenvolvimento/conscientização; uma vez conscientizado, provavelmente, as chances de fazer algo errado poderão ser bem menores

FUNDAMENTAL I – PLANO DE AULA – NECESSIDADES DOS ALUNOS

CATEGORIAS

Conduta = 34	Ensino religioso = 03
Relacionamento = 30	Aprendizagem = 04
Valores = 16	Fé = 05
Reflexão = 04	Instituição familiar = 04
Entorpecentes = 02	Espiritualidade = 02
Diversidade = 13	Cultura = 02
Educação = 01	Autoconhecimento = 01
Sentimento = 07	Comportamento = 06
Corpo = 01	Total = 142
Conduta/indisciplina = 07	

FUNDAMENTAL I – PLANO DE AULA – ATIVIDADES

CATEGORIAS

Reflexão/debate = 34
Leitura de textos = 16
Voluntariado = 07
Recursos audiovisuais = 12
Escola/família = 02
Trabalho em grupo = 15
Diversidade = 05
Contextualização = 01
Jogos = 12
Pesquisa = 04
Produção de texto = 02
Atividades artísticas = 02
Aula expositiva = 01
Total = 112

FUNDAMENTAL I – PLANO DE AULA – CONTRIBUIÇÃO**CATEGORIAS**

Reflexão = 05

Integração = 13

Orientação = 02

Formação integral = 23

Valores = 21

Diversidade = 09

Futuro = 04

Total = 77