

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

A docência do Ensino Religioso  
na Rede Pública de Goiânia:  
Um estudo a partir das representações sociais

VICENTINA MENDES DA SILVA SANTOS

GOIÂNIA

2005

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

A docência do Ensino Religioso

na Rede Pública de Goiânia:

Um estudo a partir das representações sociais

VICENTINA MENDES DA SILVA  
SANTOS

Dissertação apresentada ao curso de  
Mestrado em Ciências da Religião como  
requisito para obtenção do grau de  
Mestre, sob orientação do Prof. Dr.  
Valmor da Silva.

GOIÂNIA  
2005

*Dedico esta dissertação aos  
Professores que me fizeram perceber, mais uma vez,  
que cada pessoa tem uma visão bem particular da realidade,  
embora seja no contexto da produção coletiva  
que nos enriquecemos com abordagens novas.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que possibilita (re) descobrir o sentido da vida a cada manhã que se renova.

Ao meu marido Onofre Guilherme, companheiro e amigo de todas as horas, que me ensina, a cada dia a insistir, persistir e a não abandonar os sonhos e tornando-me mais feliz.

Aos meus filhos Lucas e Elias, motivação permanente para continuar sempre caminhando, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais Hilário e Hermínia, que sempre me apoiaram, incentivando-me nos sonhos e desejos e aos meus irmãos Maria Goreth e José Wires pelo carinho e pela amizade.

Aos Professores Doutores Carolina Teles Lemos, Haroldo Reimer, Irene Dias de Oliveira, Joel Antônio Ferreira, Pe. Luigi Schiavo e Sérgio de Araújo, pelas preciosas contribuições na elaboração desta dissertação.

De modo especial agradeço à Geyza Pereira, Secretária do Programa de Mestrado que sempre me orientou de forma carinhosa e dedicada.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Ciências da Religião e, de modo particular, a Ivone Aparecida pelo seu apoio e presença sempre amiga.

Aos amigos que sempre acreditaram no meu trabalho, José Batista, Aline, Carmem e Suely Amado pelo grande incentivo.

Aos colegas professores da Escola Maria Helena Batista Bretas que, mesmo na distância que impôs a licença para aprimoramento, acreditaram e apoiaram de diferentes maneiras, tornando possível a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Prof<sup>a</sup> Walderez Loureiro pela concessão da licença para aprimoramento, tornando possível a realização deste Curso.

Aos funcionários da Secretaria Estadual de Educação e aos membros do CIERGO (Conselho Interconfesional do Ensino Religioso do Estado de Goiás), do qual faço parte.

Aos professores das escolas-campo da Rede Pública, que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa, com interesse pelo assunto abordado, sem cujo apoio esta pesquisa não seria realizada.

## **MENÇÕES ESPECIAIS**

Ao professor Dr. Valmor da Silva, orientador deste trabalho,  
pela competência e seriedade profissional  
pela orientação tranqüila e paciente.

Às professoras Carolina Teles Lemos e Genilda D´Arc Bernardes que aceitaram  
participar desta Banca Examinadora, cujas considerações colaboraram para o meu  
aprimoramento como pesquisadora.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	11
ABSTRACT .....	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	
O ENSINO RELIGIOSO – ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS.....	21
1    Definindo o objeto a partir de seus antecedentes históricos.....	22
2    A atual estrutura normativa do Ensino Religioso.....	33
3    O Ensino Religioso e sua natureza pedagógica.....	37
4    O Ensino Religioso nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais...	44
CAPÍTULO II	
A PESQUISA DE CAMPO: A REPRESENTAÇÃO DE RELIGIÃO E DE ENSINO RELIGIOSO ENTRE PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA.....	47
1    A Teoria das Representações Sociais.....	48

1.2 O conceito de representação social adotado na pesquisa.....	51
2. Pressupostos metodológicos da coleta de dados.....	55
2.1 Método de pesquisa adotado.....	58
2.2 Categorização das escolas-campo.....	59
2.3 Resultados.....	63
2.3.1 A evocação dos professores sobre Religião.....	64
2.3.2 A evocação dos professores sobre Ensino Religioso.....	65
2.3.3 A representação sobre o Ensino Religioso na perspectiva do discurso.....	67

### CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	72
1 Recortes epistemológicos.....	73
2 Agrupando tematicamente as representações .....	76
2.1 Religião, Deus e pessoa humana: entre a compreensão racional e a aproximação afetiva.....	76
2.2. As representações da divindade e o sentido da vida .....	81
2.3A representação de valores humanos, a alteridade e convivialidade no contexto do Ensino Religioso.....	83
2.4 A representação de família no Ensino Religioso.....	90
2.5 A representação de proselitismo no Ensino Religioso .....	92
2.6 As representações do Ensino Religioso na perspectiva interdisciplinar.....	96
2.7 Representações dos professores sobre a Escola, os conteúdos e a atividade docente.....	101

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXO.....	121

## RESUMO

SANTOS, Vicentina Mendes da Silva. *Os docentes e o Ensino Religioso na Rede Pública de Goiânia: Um estudo a partir das representações sociais*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004.

A pesquisa tem por objetivo identificar as representações sociais dos professores acerca da disciplina Ensino Religioso. A investigação teve como sujeitos 50 professores de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental da Rede Pública de Ensino de Goiânia. O referencial teórico e metodológico foi fundamentado à luz da Teoria das representações sociais com base no conceito de Moscovici e seus seguidores, bem como alguns autores da Sociologia da Religião, como Émile Durkheim, Berger, Bauman, entre outros. A pesquisa de campo teve como procedimentos a aplicação de questionário, utilizando a técnica de evocação de palavras e uma questão aberta. A metodologia de análise do discurso foi adotada, possibilitando a categorização das representações. A partir dos dados levantados procedeu-se a uma análise das representações sobre Religião e Ensino Religioso, buscando identificar elementos comuns agrupando tematicamente por categorias. Os principais resultados indicaram a presença de uma representação dos professores sobre Ensino Religioso baseada numa compreensão racional, porém afetiva quando coloca Deus orientador de suas ações; num ensino voltado para os valores morais e respeito ao outro ressaltando a importância da família e escola trabalharem juntas. Por fim, um ensino ainda proselitista, já que nas representações dos professores foram evidenciadas somente expressões do cristianismo. Um dos grandes desafios dos professores que ministram o Ensino Religioso consiste em trabalhar o fenômeno religioso numa perspectiva interdisciplinar. A pesquisa aponta a necessidade de se investir mais profundamente na busca de uma compreensão dos fundamentos epistemológicos que sustentam as representações dos professores acerca do Ensino Religioso.

## **ABSTRACT**

SANTOS, Vicentina Mendes da Silva. The teaching profession of religious teaching in the public school en Goiânia: a study of social representations. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004.

The research tried to identify the social representations of teachers about religious teaching. The investigation was done in a group of fifty teachers who teach for primary and secondary public school in Goiânia . The methodological reference was based on the theory of social representations of Moscovici and his followers. The theory reference was done by some authors of religion sociology like Emile Durkheim, Peter Berger, Bauman and some others. The technique of word vocation and an open question was used in the fieldwork research. The methodology of discourse analysis was taken as a basis for categorizing the representations. Then it began an analysis of the religious teaching representations according to the information gathered and it could identify common elements and gathering thematically by category. The main result showed the presence of a representation of religious teaching teachers based on rational comprehension, moral principles and learning how to respect people and it also emphasized the representation of family and school. Finally the representation contents showed a proselytical teaching because there were just christian tradition expressions. One of the great teachers' challenge that teach religious teaching consist in working the religious phenomenon into a interdisciplinary perspective. It is necessary to research the epistemologically comprehension which supports the teachers' representations about religious teaching.

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação integra as exigências acadêmicas em vista da conclusão do Programa de Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Goiás. O tema está relacionado com a área de concentração *Religião e Movimentos Sociais*, vinculada à linha de pesquisa intitulada *Instituições e Movimentos Religiosos*, por se tratar de uma leitura do fenômeno religioso, focada na escola enquanto instituição social.

A inserção do tema nessa área de concentração *Religião e Movimentos Sociais* deve-se à presença mantida, ao longo da trajetória profissional, em contato com professores que ministravam a disciplina Ensino Religioso, donde proveio a necessidade de elaborar uma compreensão elucidativa da forma como os professores se relacionam com a disciplina Ensino Religioso.

Não obstante os vários pontos a partir dos quais uma pesquisa possa ser construída, na sua científica multifocalidade, também a pesquisa acerca do Ensino Religioso poderia enfocar aspectos relacionados ao contexto social, político, econômico, religioso e histórico e o cruzamento desses dados com a proposta da disciplina. Buscando, entretanto, a necessária delimitação, esta pesquisa aprofunda as dimensões conceitual e valorativa acerca do Ensino Religioso.

Especificamente quanto à temática do Ensino Religioso há um grande conjunto de pesquisas na atualidade conforme ilustrado ao longo desta dissertação.

Enfatizam-se, principalmente, os aspectos pedagógicos e jurídicos relativos a essa área. São realizados diversos eventos, encontros, seminários e congressos por todo o Brasil com esse enfoque.

Por seu turno, o campo específico da aplicação da teoria das representações sociais na pesquisa social apresenta-se vasto e multifocal, perpassando áreas ou problemas sociais, tais como: gênero, etnia, práticas profissionais, urbanização, as minorias sociológicas, o terceiro setor da economia, saúde (biológica e psíquica). Encontram-se também inúmeras pesquisas em representação social no âmbito da psicologia, da educação, da saúde, da comunicação, da ciência, da memória e cultura, da política e da justiça, dos problemas sociais brasileiros, sendo que pouquíssimas pesquisas foram encontradas no campo da Religião.

No caso particular desta pesquisa, o objeto em estudo é analisado a partir da teoria das representações sociais aplicada às áreas da Educação e da Religião, ao espaço público escolar. Poucos estudos foram encontrados no glossário das pesquisas desenvolvidas no conjunto das Universidades que mantêm programas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, com semelhante abordagem. O pesquisador Pedrinho Guareschi elaborou um estudo com a temática “*Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais*”, com base na Teoria das Representações Sociais. Encontra-se, sim, o estudo do fenômeno religioso perpassando tangencialmente alguns temas.

Portanto, o enfoque teórico e metodológico escolhido para essa dissertação traz o tema para um status diferenciado da pesquisa e aponta para um cenário futuro da busca de novos pontos-de-vista a serem construídos na necessária intersecção entre as áreas do conhecimento científico.

## **1) OBJETO**

O objeto dessa dissertação é a disciplina Ensino Religioso, que, enquanto tal, possui, na estrutura curricular do ensino fundamental, o objetivo de estudar as manifestações da religiosidade ou do fenômeno religioso.

## **2) OBJETIVOS**

A pesquisa tem como objetivos:

2.1) Conhecer o conteúdo das representações sociais que os professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiânia fazem acerca do Ensino Religioso.

2.2) Elaborar um estudo sobre os elementos atributivos de valor expressos no discurso dos mesmos quanto à disciplina Ensino Religioso.

2.3) Investigar os elementos de natureza subjetiva que estão presentes nas expressões que os professores utilizam quando da conceituação, proposição e explicação acerca da disciplina Ensino Religioso.

2.4) Estabelecer a relação entre esses discursos e a teoria das representações sociais proposta por Moscovici, discutindo os valores e as imagens expressas nos discursos na esfera escolar.

### 3) PROBLEMATIZAÇÃO

O Ensino Religioso, como área epistemológica, estuda a religião que, assim como o conceito de cultura, evoca um conjunto de noções, percepções, sentimentos e conceitos.

Essa diversidade conceitual que permeia todos os campos práticos da prática religiosa moderna, trazida para o campo do Ensino Religioso a partir da teoria da representação social orienta a pergunta fundamental desta pesquisa: Quais representações sociais os professores expressam acerca do Ensino Religioso? Afinal, como o Ensino Religioso é visualizado e percebido no interior do campo educacional?

A pesquisa científica revela certo distanciamento ainda presente no campo social, entre o pensamento, em qualquer de suas categorias, e o fato concretamente existente. Nesta perspectiva, as representações no campo educacional têm por função colaborar na aproximação entre o imaginário social e a vivência social. Daí a necessidade de se utilizar uma referência teórica e metodológica mais pertinente para analisar a aproximação entre categorias de pensamento e sua materialização. Utilizou-se, para tal fim, a conceituação da Teoria das Representações Sociais. Assim posto, compreende-se e justifica-se a razão pela qual esta pesquisa optou por este referencial teórico a fim de compreender o universo simbólico religioso presente na disciplina Ensino Religioso.

A discussão sobre o Ensino Religioso como fato social é objeto de relevante investigação e justifica-se em razão dos requisitos expressos por Moscovici em relação ao estudo de um determinado objeto de pesquisa:

“As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a

sedimentação que as transformasse em tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e às mudanças pelas quais elas devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum” (Moscovici *apud* Sá, 2002, p. 29).

A temática desenvolvida trata de uma análise das Representações dos professores acerca do Ensino Religioso no contexto educacional de Goiânia. A fim de se definir, metodologicamente, a forma de se apropriar do objeto desta pesquisa, após identificação e categorização das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a análise foi realizada de acordo com a adaptação da teoria das representações sociais de Moscovici. Foi adotada como metodologia de coleta de dados aquela denominada de evocação de palavra indutora e questão aberta. Portanto, consistiu em estudar as representações em si, investigando seus significados e práticas interpretativas como interação dos processos sociais que produzem e reproduzem as concepções de Ensino Religioso na atualidade. Conseqüentemente, serão apresentadas algumas indagações sobre o Ensino Religioso, objetivando compreender que suas diretrizes orientadoras perpassam pelo mesmo campo de reflexão influenciado pela sociologia na atualidade.

#### **4) HIPÓTESE**

A hipótese orientadora dessa dissertação está expressa na questão: Quais os elementos, conceitos, proposições e explicações estão presentes na visão religiosa dos professores, no contexto do Ensino Religioso?

## 5) ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A referente pesquisa está organizada em torno de três eixos temáticos distribuídos em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta, a partir de algumas anotações históricas especificamente do Ensino Religioso, os dados referentes aos aspectos normativos que estão presentes na estrutura educacional do Ensino Religioso. Ali, apresentar-se-á, precisamente, acerca do que está expresso nos documentos que legislam o Ensino Religioso no Brasil, a saber: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as orientações emanadas do Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCN-ER) os cadernos temáticos do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), e, mais localmente, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás através da antiga Secretaria de Educação e Cultura do Governo de Goiás (SEC/GO), documento que inclui aspectos históricos, legais e pedagógicos.

No segundo capítulo está apresentada a Teoria das Representações, focando, principalmente, sua conceituação e o que é estritamente aplicável à metodologia que foi adotada. A partir da contribuição da Teoria das Representações Sociais, a partir das contribuições formuladas por Émile Durkheim, propõe-se analisar as representações de Ensino Religioso e de Religião evocadas pelos professores. Adotou-se a proposta teórica formulada por Serge Moscovici.

Na seqüência, apresentam-se os desdobramentos da Teoria das Representações Sociais a partir dos estudos de Abric, Sá, Jovchelovitch, Jodelet, Wagner, Campos e outros. Assim, foram construídas teoricamente, as relações diversas que são mantidas por alguns elementos sociológicos e psicossociológicos que guardam relação direta com a Teoria das Representações Sociais. Num

segundo momento, apresenta-se uma discussão no que tange ao aspecto metodológico que busca alcançar os pressupostos teórico-filosóficos das representações sociais e as contribuições das concepções de Ensino Religioso no âmbito do campo educacional.

Ao final desse capítulo, apresentam-se as técnicas de coletas de dados, os formulários utilizados, a perfil amostral e as tabelas contendo os dados sistematizados. Estão presentes os resultados das pesquisas realizadas com a amostra dos professores das escolas-campo, com a metodologia estatística pertinente, a fim de elucidar num primeiro momento a freqüência das categorias mais evocadas pelo professor, e num segundo momento estas mesmas categorias presentes nos discursos.

No terceiro capítulo, a análise desenvolvida teve por base a fala dos professores. A aproximação das representações dos professores se deu considerando-se o seu próprio discurso. Apresentação dos resultados do cruzamento das análises teóricas e os dados obtidos na pesquisa de campo, nas questões relacionadas às representações sociais dos professores quanto ao Ensino Religioso e à religião. Os dados foram agrupados em sub-grupos temáticos, com leitura teórica correlata.

A confluência entre o discurso do professor analisado à luz das principais contribuições teóricas dentre os Sociólogos da Religião permitiu compreender os principais vetores que influenciam no pensamento social e o panorama religioso. Autores como Santos, Giddens, Berger e Bauman permitiram aprofundar as reflexões acerca de algumas concepções de religião enquanto formadoras de determinada visão social de mundo.

O propósito do capítulo é oferecer uma visão geral dos teóricos da Sociologia da Religião e da Psicologia Social numa leitura aplicada ao campo do Ensino

Religioso, que, enquanto área de conhecimento, mereceu, da parte da pesquisa do fenômeno religioso, uma aprofundada, pertinente e científica análise. Na verdade, este estudo permitiu conhecer o conteúdo das representações sociais de Ensino Religioso e suas relações com os espaços públicos nos quais os professores (e também os alunos) estão imersos.

Tendo presente a hipótese que norteia essa dissertação, a partir da sistematização das representações sociais de Ensino Religioso evocadas por professores, diferentes concepções e percepções acerca da disciplina estão presentes no cenário educacional.

## **CAPÍTULO I**

### **O ENSINO RELIGIOSO – ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS**

Objetivando compreender a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, é importante entender o contexto da organização escolar, do período colonial no Brasil até a atualidade. E para se compreender o fenômeno social da organização escolar brasileira torna-se necessário ter uma visão do contexto social, político e econômico acerca da sociedade brasileira. Os estudos de Cândido (2002b) propõem uma análise da dimensão histórica do Ensino Religioso no Brasil, remontando ao período colonial, atravessando a história da separação Igreja-Estado e a conseqüente constituição de um estado laico.

São vários os autores que desenvolveram suas pesquisas nessa perspectiva de abordagem. No âmbito do próprio Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Goiás, se encontram registradas algumas dissertações já defendidas, com ênfase na questão do Ensino Religioso<sup>1</sup>.

Outrossim, a temática escolhida para esta dissertação não guarda relação direta com nenhum tema acima mencionado. E mesmo diante de tantas possibilidades de análises, mesmo consciente da importância de uma abordagem sobre o Ensino Religioso numa perspectiva histórica, social e política de forma

---

<sup>1</sup> Ricardo Antônio G. TEIXEIRA. *O Ensino religioso nas escolas públicas municipais de Aparecida de Goiânia*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2002. (defendida em 22 de março). Ederlaine Fernandes BRAGA, *Ensino religioso: disciplina integrante da formação básica cidadã*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2001. (defendida em 20 agosto) Suely Maria da S. AMADO.

ampla, esta dissertação não foi elaborada neste sentido. Entretanto, os itens a seguir têm o propósito de apresentar, de forma sucinta, alguns dados considerados pertinentes para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa em estudo. A opção tomada consiste em apresentar o objeto de pesquisa partindo da perspectiva histórica do Ensino Religioso, somente com ênfase em alguns pontos considerados relevantes.

Entende-se que as representações do Ensino Religioso na atualidade foram construídas ao longo de sua história e contaram com a colaboração de vários elementos. As representações são baseadas em teorias e idéias científicas e do senso comum, que foram compartilhadas ao longo da história do Ensino Religioso no Brasil por diversos grupos sociais.

## **1 Definindo o objeto a partir de seus antecedentes históricos**

O Ensino Religioso é considerado herdeiro do ensino teológico.

A universidade foi erigida, inicialmente, com a finalidade de garantir o ensino das ciências sagradas como base de formação intelectual de gerações inteiras. As especulações filosóficas deram lugar ao estudo sistemático. A cátedra substituiu os mestres da filosofia. A Teologia ganhou contornos precisos na formação humana, desde as origens de nossas universidades. Essa, certamente, foi uma das grandes contribuições dadas pelas ciências sagradas para a educação no mundo inteiro. Aos poucos, a Igreja instituiu os Seminários como espaços privativos de formação teológica. O ensino teológico passou, progressivamente, a integrar o currículo de formação para o exercício dos ministérios eclesiais.

Assim, a Igreja Católica foi historicamente considerada como a maior promotora do estudo acerca das ciências sagradas e, de certa forma, sobre a mesma exerceu papel regulador. O ensino teológico passou, assim, por duas fases iniciais: a) como embrião das universidades e b) na composição dos estudos seminarísticos. Do ensino teológico ao ensino religioso, a influência mais marcante foi das Ordens e Congregações Religiosas que decidiram incluir no currículo de formação geral uma disciplina que traduzisse para os alunos as verdades teológicas da fé e as orientações da Igreja. Para tanto, aos poucos foi sendo consolidada uma prática catequética nas Escolas Católicas que conferiu o *status* e a identidade originária do Ensino Religioso.

Olhando a partir do contexto brasileiro, alguns fatos marcaram profundamente as diferentes fases da história do Ensino Religioso. Na realidade as discussões sobre o modelo de educação e as políticas educacionais vigentes no Brasil, no que concerne ao Ensino Religioso estão intimamente ligadas à evolução de um contexto político, social, econômico e religioso de cada época histórica, passando pelos períodos, Colonial, Imperial, Republicano até a atualidade.

No período Colonial, o Ensino Religioso estava vinculado aos acontecimentos e mudanças que ocorreram no campo religioso na Europa, principalmente no que se refere à reforma protestante<sup>2</sup>. Esta Reforma acirrou a intolerância religiosa a partir do surgimento de outras igrejas. Surgiu, também, o movimento da Contra-Reforma<sup>3</sup>,

---

<sup>2</sup> Segundo Mendonça (1984) a reforma protestante deu-se em razão de uma série de fatores. Dentre eles podemos destacar a falta de abertura da Igreja Católica Romana medieval em aceitar as mudanças sugeridas pelos líderes dos concílios reformadores e humanistas, o surgimento das nações-estados que se opuseram ao poderio Papal e a formação da classe média que se revoltou contra a remessa de reservas que era enviada a Roma.

<sup>3</sup> Conforme Mendonça (1984) o Movimento contrário à Reforma Luterana, foi encabeçado pelos jesuítas, buscando restabelecer alguns elementos fundamentais para o cristianismo romano (reconstrução da imagem do Papa e o dever de obediência ao mesmo).

por parte da Igreja Católica que discutiu as questões religiosas no denominado Concílio de Trento (1545-63)<sup>4</sup>.

Sob forte influência dos acontecimentos na Europa, segundo Boxer (1972), o campo religioso brasileiro, no que se refere à evangelização, estava profundamente comprometido com o regime do Padroado Régio<sup>5</sup>, que se serviu de leis, decretos e instruções gerais para implantar-se. Na cristandade ibérica, berço do nosso processo civilizatório, os interesses políticos, sociais e econômicos se fundiam com objetivos religiosos.

De acordo com Bidegain (1993), dentre os acontecimentos marcantes deste período histórico, destaca-se o fato do Rei Dom Manuel I, de Portugal, no ano de 1483, chegar a exercer a dupla função de ser, ao mesmo tempo, chefe político e líder eclesial. O rei era revestido de um poder divino, sua autoridade não poderia ser contestada. Seus direitos sobre os súditos eram absolutos e inquestionáveis. Trono e altar viram-se fundidos, instaurando o regime do padroado nas colônias. O padroado<sup>6</sup> assentava-se ideologicamente no “fato de que o ethos cultural de um povo ter sua medula no religioso” (Bidegain, 1993, p. 63).

No período imperial, tanto o Estado quanto a Igreja intensificaram suas forças em prol da consolidação do poder imperial. Contudo, foi enfraquecido com as constantes questões políticas que surgiram, como o cisma e a Bula de Pio IX. Coincidente com o período imperial no Brasil, a Igreja realizou o Concílio Vaticano I (1869-1870) com o propósito de tratar de questões relacionadas ao racionalismo, ao

---

<sup>4</sup> Para Mette (1999) “as recomendações do concílio tridentino, de uma doutrina catequética dos fiéis, sistemática e continuada, foram motivo para que se pensasse sobre questões fundamentais, da organização, dos conteúdos, e dos métodos da catequese” (p.77).

<sup>5</sup> Sob o patrocínio da CEHILA, na obra intitulada “*História da Igreja no Brasil*”, Tomo II/1- Petrópolis: Vozes, 1981. O capítulo II, retrata a questão do padroado no que se refere às origens históricas e significado.

<sup>6</sup> Para Boxer (1972) o padroado tinha por objetivo favorecer a catequese e a implantação da igreja nas novas terras, sendo que “Os pregadores levavam o evangelho e os mercadores os pregadores” (p.87).

liberalismo e ao materialismo. No mesmo quadro histórico, a Igreja promulgou Constituições Dogmáticas sobre a Fé Católica e sobre a infalibilidade papal.

No período colonial, de acordo com Ribeiro (1995), a proposta de educação vigente estava baseada no modelo europeu. Na Europa predominava um ensino baseado no humanismo que, conseqüentemente, influenciou o projeto educativo brasileiro<sup>7</sup>.

No Brasil, a educação escolar estava a cargo dos jesuítas, através da Companhia de Jesus, que consistia na alfabetização, catequese, gramática e no ensino do latim<sup>8</sup>. A educação tinha, também, a função de assegurar a reprodução das ideologias política e religiosa com o propósito de assegurar o *ethos* religioso católico. A educação brasileira passou por uma nova fase com a expulsão dos padres jesuítas no ano de 1759 e com a vinda da Família Real para o Brasil.

Tal fato culminou no fechamento de algumas escolas jesuíticas, e, na falta de professores, um gradual enfraquecimento do ensino da religião. Este período foi marcado pelo início de grandes mudanças no campo político, econômico, social, e, conseqüentemente, religioso. Uma dessas mudanças deu-se em razão da filosofia iluminista, que influenciou o modelo de educação praticado no Brasil. Outras congregações religiosas que aqui chegaram como os beneditinos, os carmelitas e os franciscanos assumiram a gestão da educação brasileira e foram os principais protagonistas da renovação religiosa e da formação escolar.

No contexto das grandes transformações mundiais que marcaram o século 19, merece destaque no campo da educação e das relações de trabalho, o documento publicado pela Igreja denominado de Encíclica *Rerum Novarum* (1891).

---

<sup>7</sup> Pedro Dalle NOGARE. *Humanismos e anti-humanismos – introdução à antropologia filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1977. O autor faz uma síntese histórica das diversas concepções formuladas por filósofos em torno do humano, sua identidade, valor e função no mundo.

<sup>8</sup> Segundo Ribeiro (1995), a Companhia de Jesus tinha como objetivo prático catequizar os índios, instruir os descendentes dos colonizadores, oferecer educação profissional de forma rudimentar,

Naquela Encíclica, o Papa Leão XIII, diante das condições que marcavam o mundo operário mundialmente, destacou a relação entre trabalho e capital, entre patrão e empregado. Um dos marcos do Ensino Social da Igreja, a *Rerum Novarum* reforçou o direito à propriedade e a harmonia entre as classes sociais.

Chegando ao período republicano, em sua primeira fase (1890-1930), a partir do fato da separação entre Igreja e Estado, implantou-se a república, como forma de Estado e o presidencialismo, como forma de governo. Ao longo da história política do Brasil, muitos conflitos e interesses se instalaram no sentido de se instaurar o regime parlamentarista (que vigorou por pouco tempo) ou o retorno à monarquia.

Também o campo religioso católico passou por vários processos de mudanças ao longo de sua história, principalmente com o Decreto de nº 119, emanado do governo provisório em 17/01/1890 que extinguiu o padroado. O Decreto que estabeleceu a separação entre Igreja e Estado, tendo sido lavrado por Rui Barbosa, permitiu o surgimento da fragmentação religiosa brasileira, não sendo mais reconhecida a Igreja Católica, no contexto da modernidade, como sendo a única base religiosa da sociedade brasileira. Contudo,

“mesmo perante a proclamada laicidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, o Ensino da Religião esteve presente pelo zelo e fidelidade aos princípios estabelecidos sob a orientação da Igreja Católica” (FONAPER, 2001b, p. 14).

Portanto, o chamado “catolicismo de romanização” perdeu sua hegemonia e surgiram várias outras Igrejas no cenário religioso nacional. A Igreja da década de 1930 estava voltada para uma “dimensão individualista e Familiar das práticas devocionais” (Montes, 1998, p. 117). Na mesma direção, segundo Zaluar (1983), a

---

sendo que a educação feminina era limitada ao aprendizado das boas maneiras. A nobreza estudava a teologia e filosofia.

Igreja inicialmente não aceitou a dimensão coletiva da celebração pública e o aspecto festivo presente no devocionário popular, centrado no cotidiano.

Durante o período republicano, a conjuntura sócio-política-econômica deu margem ao surgimento de uma nova concepção de Ensino Religioso. Para Meneghetti (2003), em toda a legislação brasileira estiveram presentes relevantes debates em torno do Ensino Religioso. Observa-se esta realidade a partir do período republicano e foi sucedendo ao longo da história-estrutural determinante, no que se refere “a forma como o Estado e a Igreja, em nosso país, posicionaram-se quanto a essa questão” (Meneghetti, 2003, p.90).

Naquele período, um dos relevantes debates deu-se em razão da interpretação dada ao parágrafo 6º do art. 72 da constituição de 1891, que assegurava a liberdade de crença, ao expressar que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino” (FONAPER, 2001b, p. 14). O Estado, com a ruptura instaurada pelo poder republicano, não mais necessitava da legitimação da Igreja para seus atos oficiais.

Rhoden & Cury (1990), relatores do processo instaurado no âmbito do Conselho Nacional de Educação/MEC, que diz respeito ao Ensino Religioso na estrutura curricular escolar brasileira, afirmam que o advento da Constituição de 1891 representou uma taxativa proibição da ministração da disciplina nas escolas laicas. Essa proibição somente foi revista no início da segunda fase do Brasil-República (1930-1937), através da Reforma proposta por Francisco Campos. Dela resultou o Decreto-Lei datado de 30 de abril de 1931, a partir do qual o Ensino Religioso foi admitido em caráter facultativo. Foram retirados do texto constitucional de então os itens que faziam referências às conquistas da Igreja, como a utilização do nome de Deus no preâmbulo da Constituição e a permissão para que as escolas ministrem o Ensino Religioso, independentemente da tutela eclesial.

Na constituição de 1934, o Art. 153 já assegurava que

“o ensino religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (FONAPER, 2001b, p. 14).

Nesta mesma Constituição, os Arts. 148 e 149 asseguravam que caberia ao Estado assumir o dever de educar religiosamente, considerando-se que, à época, o ensino era acessível a poucos.

A Igreja, naquele período, perdeu espaço de influência nessa área do tecido social. O Estado manteve no texto constitucional, no art. 113, parágrafo 5<sup>a</sup>, a liberdade de consciência e crença.

Meksenas (2002) avalia que o cenário cultural e educacional do Brasil passou por significativas mudanças nos últimos anos<sup>9</sup>. No âmbito das tendências educacionais, a posição dos denominados escolanovistas reveleou-os contrários ao Ensino Religioso, numa clara defesa dos princípios de laicidade do ensino público. O momento educacional e político brasileiro, já em meados do século passado, não era propício à inclusão da disciplina Ensino Religioso na Escola. Assim como, também, havia posições de defesa, já que, para alguns, o Ensino Religioso era um direito do cidadão, considerando a pessoa como um ser religioso que freqüentava uma escola pública<sup>10</sup>.

De acordo com o FONAPER (2001b), a Constituição Federal de 1937, instauradora do Estado Novo (1937-1945), em seu Art. 133, consolidou uma proposta de Reforma apresentada por Francisco Campos. O Ensino Religioso fora

---

<sup>9</sup>Meksenas (2002) destaca a criação da Associação Brasileira de Educação, liderada pelo sociólogo Fernando de Azevedo, que articulou todo um Movimento Renovador do Ensino.

<sup>10</sup>Vitor Henrique PARO. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

concebido como sendo de caráter optativo, já que não se caracteriza obrigatoriedade para professores e alunos.<sup>11</sup>

Mesmo diante de tantas polêmicas, no período entre os anos de 1936 a 1964 a legislação brasileira assegurou o espaço ao Ensino Religioso. No parágrafo 7º do Art. 141, o texto constitucional afirmava que “é inviolável a liberdade de consciência e crença e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariam a ordem pública e os bons costumes” (FONAPER, 2001b, P.15).

Na década de 1960 houve uma mudança significativa na relação entre a Igreja e a escola confessional, tendo em vista a opção pelos pobres. Essa opção trouxe alterações as mais variadas no contexto eclesial, inclusive no aspecto da liturgia moderna, que abandonou as práticas rituais tradicionais. Perdeu espaço a magia tradicional da fé dando lugar ao discurso da teologia da libertação<sup>12</sup>. Toda essa mudança de auto-concepção eclesiológica alterou, também, o horizonte da presença da Igreja na educação brasileira. Desde então, muitas congregações religiosas viram-se num processo de revisão quanto à sua presença na atividade educacional.

O FONAPER assim analisa:

“Após a fase da hegemonia da Igreja (séc. XVI a XVIII), do Estado (séc. XVIII a XX) sobre a Escola e a educação, assiste-se hoje ao fim do monopólio de ambos. Caminha-se para a redefinição de poderes e regulações no seio da instituição escolar. Observa-se que o Estado não será mais a única referência, pois as diversas forças sociais e profissionais se articulam para assumir sua responsabilidade, erigindo novas modalidades de funcionamento da ação escolar” (FONAPER, 2001b, p. 16).

---

<sup>11</sup> De acordo com Chauí *apud* Meksenas (2002) o acordo MEC-USAID pode ser resumido em três princípios básicos: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade.

<sup>12</sup> Francisco CATÃO. *O que é teologia da libertação*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Até aquela fase histórica, o Ensino Religioso era ministrado sob a forma de “Religião” ou de “Estudos Gerais”, estreitamente associado à catequese de formação para os sacramentos de iniciação cristã e centrado na doutrina e nos chamados “Mandamentos da Igreja”.

Uma nova e controvertida fase política iniciou-se sob o prenúncio do Golpe Militar de 1964 e se estendeu até o encerramento do processo de abertura política em 1984<sup>13</sup>. Os fatos políticos e econômicos que ocorreram nesta época influenciaram as reformas educacionais<sup>14</sup>. Muitos cientistas sociais analisam que as conquistas da sociedade foram interrompidas em razão do novo regime político.

A educação passou a ter como eixo de suas preocupações o atendimento às expectativas de um mercado econômico. A própria concepção de liberdade humana sofreu alterações com o desenvolvimento de uma ideologia de segurança nacional.

Vale destaque a grande contribuição do Concílio Vaticano II, realizado entre os anos de 1962 a 1965. No Compêndio dos documentos finais daquele Concílio, há uma Declaração Oficial intitulada *Gravissimus Educationis*, que trata do tema da educação cristã como um desafio para a Igreja. O Concílio proclamava que “todos os cristãos têm direito à educação cristã” (nº 1505), indicando para uma “educação libertadora”, sendo que “a educação católica não deve perder de vista a situação histórica e concreta em que o homem se encontra” (nº 1032). Conforme Ribeiro (1999), bem anterior ao Concílio, merecem destaque alguns documentos oficiais emanados da Santa Sé, como a Carta Apostólica do Papa Bento XV intitulada *Communes Litteras* (1919), a Encíclica *Divini Illius Magistri* (1959) e o conjunto das alocuções de Paulo VI sobre a educação, proferidas desde 1964.

---

<sup>13</sup> Luiz A.CUNHA e Moacyr de GÓES. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

<sup>14</sup> FONAPER (2001b) - criação dos decretos da Reforma Universitária Lei 5.540/68 e a reforma do Ensino Médio Lei 5.692/71.

Progressivamente, o Ensino Religioso foi sendo incorporado na educação fundamental a todos os estudantes matriculados nas escolas católicas do Brasil, com a finalidade de garantir a formação cristã e católica.

Na atualidade, o status científico da Teologia e das Ciências da Religião está amparado institucionalmente pelo MEC, em nível de graduação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), em nível de pós-graduação, com legislação própria e orientação curricular diferenciada. As Ciências da Religião se afirmam como áreas acadêmicas que estudam as religiões de maneira autônoma e interdisciplinar, integrada, dentre tantas cadeiras acadêmicas: História da Religião, Sociologia da Religião, Filosofia da Religião, Psicologia da Religião, dentre outras, consolidando essa área acadêmica que pesquisa as religiões de maneira autônoma e interdisciplinar.

Esse status acadêmico a diferencia da Teologia, cujo objeto é a compreensão racional de Deus, na história da revelação, nos escritos bíblicos e nas estruturas eclesiais. À Teologia coube o estudo sistemático de Deus, a partir da revelação<sup>15</sup> bíblica e das grandes temáticas que tangem à eclesialidade (moral, eclesiologia, direito canônico). À Ciência da Religião cabe a tarefa de perscrutar o fenômeno religioso em sua vertente social, cultural, psicológica, hermenêutica, dentre outras.

Do meio desses dados históricos, onde está situado Ensino Religioso na atualidade? Para Montes (1998), as pesquisas revelam que o *ethos* católico predomina no Brasil desde os tempos coloniais. Ou seja, o Brasil é marcado pela influência da religião desde o período de sua colonização. O catolicismo sempre foi considerado como sendo a religião oficial. Havia um tempo em que a pessoa era

---

<sup>15</sup> Afonso M. L. SOARES. *Interfaces da revelação: Pressupostos para uma teologia do sincretismo religioso no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2003. (Segunda parte: da filosofia da ciência à teologia da revelação).

reconhecida em sua cidadania mediante a condição de professar a fé católica, não possuindo a prerrogativa de escolha pessoal de sua prática religiosa.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1987, publicou o Documento intitulado “O Ensino Religioso”. Naquele documento, o órgão coordenador das diretrizes da Igreja Católica no Brasil destacou que a disciplina Ensino Religioso deve ocupar-se da

“educação integral do ser humano, com seus valores e suas aspirações mais profundas”, cultivando no ser humano as “razões mais íntimas e transcendentais, fortalecendo nele o caráter de cidadão, desenvolvendo seu espírito de participação, oferecendo critérios para a segurança de seus juízos e aprofundando as motivações para a autêntica cidadania” (CNBB, 1997, p.10).

Mais recentemente, com o crescimento na oferta das opções religiosas, provavelmente algumas influências pentecostais ou neopentecostais marcam a dimensão confessional do Ensino Religioso e para sua representação entre alunos e professores<sup>16</sup>. Afinal, estamos numa sociedade complexa e multifacetada. Nela as “religiões sacralizam esses momentos, servindo como elemento essencial de ordenação da vida privada” (Montes, 1998, p. 158). Foi nesse contexto que surgiu a necessidade paulatina da Escola, num longo processo histórico, inserir uma determinada disciplina na grade curricular que respondesse às exigências da garantia de uma formação religiosa para seus estudantes.

---

<sup>16</sup> De acordo com Montes (1998) as igrejas neopentecostais têm modificado a face do protestantismo e constituem uma certa ameaça às religiões dos afro-descendentes. Contudo, isso não significa o fim das religiões afro-brasileiras, já que “as variações regionais das religiões afro-brasileiras são significativas, e não é em toda a cidade que a mudança social e a dinâmica da cultura imprimem ao campo religioso esse ritmo de transformação que vem ocorrendo nas grandes metrópoles” (p. 138).

## 2 A atual estrutura normativa do Ensino Religioso

A Constituição Federal de 1988, no parágrafo 1º do Art. 210, compondo o quadro dos direitos sociais (Capítulo III), assevera que o Ensino Religioso será oferecido em regime de “matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1998, p.113). A disciplina deve caracterizar-se por três elementos constitutivos, quais sejam: obrigatoriedade na oferta, facultabilidade na matrícula e normalidade na grade horária da Escola.

Oito anos mais tarde, em 1996, o Ensino Religioso passou a ser disciplina obrigatoriamente oferecida com matrícula facultativa no sistema público, com a aprovação da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)<sup>17</sup>. Observa-se que, de um lado, a escola teria o dever de assegurar e oferecer a disciplina ao aluno e, por outro lado, o aluno, no ato de sua matrícula, faz a opção de freqüentar ou não as aulas de Ensino Religioso.

Um ano depois de promulgada a LDB, foi aprovada a Lei nº 9.475, de 22/07/1997, mantendo a facultabilidade da matrícula, porém introduzindo alguns elementos novos, como vemos na nova formulação ao Art. 33, que passou a ter a seguinte redação:

“O Ensino Religioso (...) de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (SEC/GO, 2002, p, 17).

---

<sup>17</sup> SEC/GO - A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, de nº 5692/71, em seu artigo 72, parágrafo único, repete o dispositivo da Carta Magna de 1968 e Emenda Constitucional nº 1/69, incluindo o Ensino Religioso no sistema escolar da rede oficial, nos respectivos graus de ensino.

No contexto do Estado de Goiás, de acordo a SEC/GO (2002) a Constituição Estadual 1989 afirma, no parágrafo 2º do Art. 162, o caráter facultativo da disciplina, bem como sua integração na grade horária das escolas públicas de 1º e 2º graus. Ambas as Constituições asseguram uma proposta pedagógica de ensino que garanta o desenvolvimento pleno do educando, também na dimensão religiosa.

A Lei nº 9.475, de 22/07/1997, conferiu liberdade acadêmica ao Ensino Religioso:

(Inc. I) “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”.

E, no inciso II do mesmo Artigo, abriu espaço para um Ensino Religioso interconfessional:

(Inc. II) “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (SEC/GO, 2002, p, 17).

Será necessário, para esse efeito, um “acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa” (BRASIL, 1997, p.22). Em âmbito estadual, em 1992 foi criado o Conselho Interconfessional do Ensino Religioso do Estado de Goiás (CIERGO), através do Decreto Estadual nº 3.830, de 16/07/1992. O objetivo do CIERGO é o de assessorar a Secretaria de Educação do Estado nas questões relativas ao Ensino Religioso em Goiás, assegurando ao sistema público de ensino a definição dos conteúdos próprios do Ensino Religioso.

Esse Conselho é um órgão constituído por membros de diferentes denominações religiosas que, dentre outras atividades, elaboraram as Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso do Estado de Goiás. De acordo com o

documento, o propósito da disciplina consiste em “contribuir para a formação integral do educando, firmados os princípios da interconfessionalidade e da interdisciplinaridade” (SEC/GO, 2002, p. 13). Consta do Documento a orientação teórica acerca da experiência religiosa, normatizando a prática educativa do Ensino Religioso. É essa a referência mais ampla que norteia o fazer pedagógico dos professores.

Assim, o Ensino Religioso deve partir da concepção da escola segundo o contexto pluralista, respondendo também a uma dimensão pluralista de sociedade e escola. Ou seja, o Ensino Religioso possibilita a formação dos discentes, numa perspectiva de compreensão do pluralismo religioso brasileiro e de valorização das diversas opções religiosas existentes em nossa sociedade. Portanto, o Ensino Religioso deve ser ministrado sem preconceitos, com tolerância e sem qualquer forma de proselitismo, atendendo aos princípios da diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro. E, o que é mais fundamental: o Ensino Religioso compõe as exigências educativas para uma formação cidadã.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no ano de 1998, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, através da Resolução nº 02/98/CNE, assevera no inc. IV de seu art. 3º que “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” (Meneghetti, 2003, p.91).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abriu espaço para que o Ensino Religioso através do Parecer 04/98 e Resolução 02/98, fosse, enfim, constituído como área de conhecimento da Base Nacional Comum, seja uma disciplina do sistema de ensino, portanto, reconhecendo o “Ensino Religioso como área de conhecimento, aponta-se a necessidade de reconhecer, paralelamente, a

importância da rediscussão da estrutura do currículo do Ensino Fundamental” (Meneghetti, 2003, p. 91).

Dentre essas iniciativas todas de construir pontes de conhecimento acerca do fenômeno religioso, traduzindo a riqueza da pesquisa na área para o ensino fundamental é que a sociedade civil, através das instituições que normatizam a educação no país, propôs a criação do Ensino Religioso. Paulatinamente foi sendo incorporado na educação fundamental ampliada a todos os estudantes matriculados nas escolas católicas do Brasil, com a finalidade de garantir a formação cristã, de viés católico, não obstante as críticas acerca da utilização da religião como antídoto à secularização e ao ateísmo.

O propósito a seguir consiste em tecer uma série de considerações acerca das implicações pedagógicas que a pesquisa acerca do fenômeno religioso apresenta para o Ensino Religioso enquanto área acadêmica.

Necessário se torna, atualmente, a busca de um novo conceito de Ensino Religioso, no que tange a sua prática pedagógica, na definição de seus conteúdos e quanto às metodologias adequadas ao universo escolar, a partir do que está especificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Sempre recordando que as discussões acerca do Ensino Religioso no atual contexto devem considerar as implicações das relações entre os modelos de pensamento e as práticas religiosas dos homens e mulheres desse tempo no qual estamos imersos.

### 3 O Ensino Religioso e sua natureza pedagógica

Ao longo da história, as políticas educacionais<sup>18</sup> sempre estiveram atreladas a uma determinada corrente social e política. Seus projetos não permitiam uma postura diferenciada com relação à realidade existente. Conseqüentemente, a escola apresentava-se com uma dinâmica peculiar que inviabilizava qualquer situação diferenciada com relação aos seus alunos que não seja um conhecimento linear e disciplinar<sup>19</sup>.

Nas últimas décadas, diante de várias discussões sobre o sistema educacional, algumas mudanças começam a surgir. Aqui entra aquela clássica discussão entre os modelos mecanicista e crítico de educação. Para Madeira (2000), a educação, na perspectiva de uma construção social e histórica de saberes, busca, na pluralidade, articular as culturas diversas às dimensões psicossociais daqueles que as constroem. Evitando assim, que o saber seja produzido conforme exigências do mercado “o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção” (Lyotard, 1998, p. 5). Já que, cria-se a mercadoria a partir de uma pesquisa para atender a expectativa do mercado e não para responder a uma realidade da sociedade.

Algumas diretrizes foram sendo agregadas ao ensino viabilizando uma nova concepção de educação. Diante deste quadro, surge uma nova escola preocupada com a formação integral da pessoa humana. A pluralidade cultural e religiosa trouxe algumas considerações pertinentes no que se refere à “admissão de especificidades de forma, conteúdo, organização e finalidades, definindo códigos e símbolos, cujo

---

<sup>18</sup> Janete M. Lins de AZEVEDO. *A educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.

<sup>19</sup> Paulo FREIRE. “*Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*”. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

domínio permite a acessibilidade e a comunicação” (Madeira, 2000, p.241). Diante das inovações no campo educacional, a aprendizagem

“é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas; diferenciando-se dos fatores inatos e do processo de maturação do organismo, independente da informação do espaço” (Junqueira, 2002a, p. 13).

Qual enfoque de aprendizagem o Ensino Religioso deve conter? Cordeiro (2004) afirma que o Ensino Religioso deverá ser ministrado de acordo com os novos paradigmas que têm surgido<sup>20</sup>. Conseqüentemente, não deve prevalecer uma única visão de uma determinada denominação religiosa. Torna-se necessário que o Ensino Religioso se construa a partir da dimensão antropológica de ensino.

O Ensino Religioso pode ser estudado a partir da dimensão confessional (catequética) e da dimensão interconfessional (conhecimento). Na dimensão confessional, tal proposta ficará a cargo da família, independentemente da forma de religião por ela adotada. A educação religiosa, no sentido de catequese e de doutrinação, é função da família e da comunidade religiosa e não, própria e exclusivamente, da escola. A catequese deve encarregar-se do processo de educação comunitária, visando a maturidade humana na fé. Possui uma linguagem apropriada à sua pedagogia, sendo que diversos manuais trazem roteiros de celebrações, cantos, orações e orientações normativas para a vida cristã.

Na dimensão interconfessional o Ensino Religioso deve excluir uma específica proposta confessional. A escola surge como espaço científico no qual se pesquisa o comportamento da busca humana pelo transcendente, isto é, como as pessoas, ao longo da história, construíram uma compreensão acerca dessa

---

<sup>20</sup> De acordo com Cordeiro (2004) “tanto o paradigma do Estado Civil (cartesiano-galileano) como o paradigma do Estado Religioso (aristotélico-tomista) estão em crise” (p. 18).

experiência. A pessoa humana, para exprimir esta revelação, criou formas de se comunicar com Deus, através dos ritos, símbolos, imagens, etc. O Ensino Religioso, não sendo aula de religião de um credo qualquer, também não se confunde com a catequese ou a doutrinação em torno de alguma denominação religiosa. O Ensino Religioso tem o papel de decodificar o fenômeno religioso, esforçando-se por entender como se dá a busca humana pelo sagrado, pela transcendência a partir da experiência espiritual, religiosa, comunitária e institucional. O fenômeno religioso pode ser ordenado em duas categorias fundamentais. A primeira se refere às *crenças* ou estados da opinião, que consistem, de certa forma, em representações elaboradas. E a segunda se refere aos *ritos* que consistem em modos de ação determinados<sup>21</sup>. Nesta perspectiva, o fenômeno religioso consiste de um “verdadeiro fenômeno humano, decisivo no comportamento humano e na estruturação da própria sociedade” (SEC/GO, 2002, p.21).

O Ensino Religioso, numa abordagem didática,

“se dá numa seqüência cognitiva, possibilitando a continuidade das aprendizagens que deve considerar: a bagagem cultural religiosa do educando, seus conhecimentos anteriores; a complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade, a possibilidade de aprofundamento” (FONAPER, 2001b, p.39).

O Ensino Religioso pressupõe um trabalho com os “conteúdos que ajudam a entender o fenômeno religioso a partir da relação culturas-tradições religiosas. Conhecendo os elementos do fenômeno religioso, o educando pode valorizar a pluralidade cultural religiosa local, regional, nacional e universal” (SEC/GO, 2002, p. 20).

---

<sup>21</sup> Os estudos de Durkheim (1989), grande criador da Sociologia, revelam que o sistema *totêmico da Austrália* traz uma aprofundada discussão acerca dos mitos, dos ritos e das crenças.

O FONAPER, através de seus cadernos temáticos<sup>22</sup>, assinala que ao planejar suas propostas pedagógicas, os professores e equipes docentes, “em cada escola devem buscar as correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e os modos de vida de seus alunos” (FONAPER, 2000, p. 11). Seguindo as orientações do Fórum, ao professor de Ensino Religioso cabe despertar o educando para a compreensão da transcendência.

De acordo com a SEC/GO (2002), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás asseveram que a existência humana se manifesta nos níveis natural, imanente, profano, e, por outro lado, na ordem do sobrenatural, do sagrado, do transcendente e do eterno. Cabe às tradições religiosas a função de unir o natural ao sobrenatural, o profano ao sagrado, o imanente ao transcendente. As culturas desenvolvem práticas que visam levar as pessoas a se sentirem ligadas à natureza, ao próximo e ao sobrenatural. A experiência religiosa se realiza no limite dos mundos profano e sagrado<sup>23</sup>. Daí a projeção para o futuro, para a utopia, para o “além-morte”, elo que visa ligar, em definitivo, o ser humano ao sagrado. A religião, na história da humanidade, se apresenta de várias formas e de acordo com o processo da civilização<sup>24</sup>.

O Ensino Religioso deve partir das experiências de vida do educando, buscando alcançar a dupla finalidade da disciplina ao conhecer a

“verdadeira natureza das diversas tradições religiosas e se iniciar, pessoal e comunitariamente, na percepção da transcendência, a partir não de uma religião particular, o que tornaria o ensino proselitista, mas sim da própria vida e dos valores humanos que caracterizam o ambiente humano” (Catão, 2002, p.31)

---

<sup>22</sup> FONAPER: “Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola” (Série “Caderno Temático”, nº 1, 2000).

<sup>23</sup> Eliade (2001) integrante da escola fenomenológica nas ciências da religião trabalha profundamente essa relação entre cultura e religião.

<sup>24</sup> Sigmund FREUD. *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1969. O autor objetiva construir uma psicanálise da religião.

A educação da dimensão religiosa do ser humano objetiva fazê-lo compreender a passagem da realidade imanente para a transcendente. Para Cordeiro (2000), uma concepção global, totalizante de educação religiosa colabora com o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano ao assegurar uma síntese entre ciência, filosofia, fé e cultura.

Neste sentido, deve-se

“cultivar o respeito e a convivência de pessoas de diferentes credos e concepções filosóficas e religiosas. Sendo uma disciplina, deve ser adequada ao ambiente escolar, integrando-se ao projeto pedagógico da escola e ser explicitada mediante plano de ensino, conteúdo, metodologia e avaliação” (Cordeiro, 2000, p. 263).

O espaço escolar poderá ser este lugar que tende a oferecer a partir de uma perspectiva psíquica e religiosa a compreensão de sua existência de forma plural e sem proselitismo,

“baseando-se no pressuposto de que o Ensino Religioso é um conhecimento humano e, enquanto tal, deve estar disponível à sociabilização, os conteúdos do Ensino Religioso não servem ao proselitismo, mas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso” (FONAPER, 2001b, p.38).

Para Abdo (2002), o Ensino Religioso tende a colaborar com o processo educativo, tanto como educação para a religiosidade, quanto oportunizando aos alunos o desenvolvimento da dimensão relacional<sup>25</sup>.

O Ensino Religioso pode colaborar com a pesquisa do fenômeno religioso, buscando uma compreensão e intervenção social de forma transformadora e

---

<sup>25</sup> Segundo Valle (2001) essa dimensão relacional da religião foi bastante estudada por Glock, integrante da que agrupa a experiência religiosa em 4 dimensões, dentre as quais a “dimensão consequencial, relativamente à adesão a um determinado grupo religioso” (p. 64).

libertadora<sup>26</sup>. Afinal, o Ensino Religioso deve tratar do componente religioso “como capacidade que vai além das superfícies das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações” (Junqueira, 2002b, p. 83).

O Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, deve “partir da experiência individual, porém sem perder de vista as experiências acumuladas pela humanidade e transmitidas e vividas pelas tradições religiosas” (Cândido, 2002a, p. 39).

Trata-se de uma disciplina que pode oferecer muito mais do que o levantamento das experiências vivenciadas pelos alunos ou tão-somente o estudo de elementos como a história das religiões, como algo acabado. “As experiências individuais – *continua o autor* -, bem como as coletivas, institucionais, precisam ser relidas em sala de aula para que possam contribuir com a busca do sentido da vida” (Cândido, 2002a, p. 39).

Para Cândido (2002b), o Ensino Religioso tem como preocupação o ser humano em sua totalidade<sup>27</sup>, sem a fragmentação e sem dicotomias do estilo

“corpo e alma, saber e ignorância, aprendizado escolar e para a vida, o sagrado e o profano e que pretenda formar para o ser, educar para a transcendência, que passa necessariamente pelo educar para ser e não o ter sempre mais, que faz o indivíduo um eterno e irrealizável consumidor de marcas” (Cândido, 2002b, p. 37).

Para Gruen (1995), o Ensino Religioso se relaciona, além da perspectiva educacional, da realidade escolar, também

“as diversas religiões e formas de irreligiosidade existentes na região, ou seja: a vida religiosa do grupo (as sistematizações, as autoridades) e a própria

---

<sup>26</sup> Para Maduro (1983) o campo religioso pode ser considerado como um produto dos conflitos sociais, mas ao mesmo tempo pode ser entendido como o próprio terreno onde se desenvolvem esses conflitos.

<sup>27</sup> Leonardo BOFF. *Tempo de Transcendência*. São Paulo: Ática, 2003. E também em *Nova Era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1998. O autor elaborou preciosas contribuições para uma nova antropologia que não se rende à dimensão puramente material da existência.

vivência religiosa como tal comporta ao menos dois níveis o da religiosidade no sentido amplo e da fé própria do grupo em questão” (Gruen, 1995, p. 122).

As tendências pedagógicas<sup>28</sup> do Ensino Religioso<sup>29</sup> perpassam por vários aspectos oriundos da própria trajetória da pedagogia escolar brasileira, “pois tanto a Escola, quanto as organizações religiosas (Igrejas e/ou Entidades Religiosas, de qualquer dominação que as vinculam) são instituições sociais que, como tais, respondem aos processos sócio-culturais no tempo e espaço” (Viesser, 1994, p. 18).

Em síntese, a educação deve formar cidadãos que sejam capazes de conviver numa sociedade múltipla e complexa e respeitar as diversidades culturais, regionais, religiosas e políticas. Educar consiste em contribuir para que as pessoas adquiram, cada vez mais, a autonomia racional, emocional e operacional, que aprendam a conhecer, a sentir e a atuar corretamente, no sentido de uma maior humanização, numa centralidade no ser. É preciso aprender a respeitar, a dialogar, a cooperar e a conviver<sup>30</sup>.

Segundo Perrenoud (2000), os educadores, assim como a maioria das pessoas quando estão frente às novidades, muitas vezes ficam inseguros e temerosos com relação à aplicação de práticas e teorias que se fazem necessárias para a revolução na educação. Sendo que há uma “teoria da prática - uma teoria que se orienta *versus* prática, a dialética: a prática à teoria e de volta à prática e de novo à teoria, assim sucessivamente” (Soares, 1995, p. 51). A escola é um

---

<sup>28</sup> Meksenas (2002) elabora uma discussão acerca das escolas sociológicas aplicadas à educação.

<sup>29</sup> Carolina Teles LEMOS. Ensino Religioso nas principais tendências pedagógicas. In: Valmor da Silva (org.) *Ensino Religioso educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores*. São Paulo: Paulus, 2004.

<sup>30</sup> Charles HADJI. *Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

espaço integrador das discussões<sup>31</sup>, análises e proposições que buscam desenvolver ações em prol de um ensino de qualidade<sup>32</sup>.

#### **4 O Ensino Religioso nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais**

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, abriu-se o espaço para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Trata-se de um relevante fato para a história do Ensino Religioso brasileiro no contexto educacional, já que muitos educadores oriundos de várias tradições religiosas conseguiram expressar, de forma mutuamente colaborativa, uma proposta educacional que tem como objeto o transcendente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o Ensino Religioso integra a Área Comum de conhecimento cuja tarefa consiste em contribuir, sobretudo na escola pública, para a formação básica do cidadão. Eles afirmam que, para além de ministrar os conteúdos, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio “para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (BRASIL, 1997, p.7).

Os Parâmetros Curriculares definem que, dentre os objetivos do Ensino Fundamental, a valorização do pluralismo e da diversidade cultural presente na sociedade brasileira, consiste em

“conhecer e valorizar pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe

---

<sup>31</sup> Heloisa LUCK. *A escola participativa* o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

<sup>32</sup> Para LIBÂNEO (2000) a qualidade social do ensino está relacionada aos seus objetivos, funções e os critérios da qualidade da instituição escolar e do papel imprescindível dos professores.

social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (SEC/GO, 2002, p. 15).

Em 1996, Blumenau (SC) foi a sede do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. O Fórum daquele ano propôs que as Instituições de Ensino Superior realizem cursos de Aperfeiçoamento Docente em Ensino Religioso. De acordo com o Documento Final daquele Fórum, a escola deverá favorecer a educação da pessoa para a relação com sua interioridade, com a alteridade, com o cosmos e com o transcendente, sendo que “não se pode falar de cultura e tradições religiosas se não se incluem nessa reflexão esses outros elementos, ou seja, o diálogo e a alteridade” (FONAPER, 2001a, p.33).

O Ensino Religioso tem como objetivo viabilizar o acesso ao conhecimento religioso enquanto patrimônio cultural, considerando o respeito ao pluralismo, “o tratamento didático dos conteúdos realiza-se a nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando-se assim a liberdade da expressão religiosa do educando” (FONAPER, 2001b, p.38). Deve basear-se no “direito à diferença na construção de estruturas que têm na liberdade o seu valor inalienável” (FONAPER, 2001b, p. 31).

Finalizando esse primeiro capítulo, podemos considerar que as matrizes culturais que marcaram e configuraram a educação brasileira são de origem religiosa. A religião marcou, em todas as épocas, a cultura educacional brasileira. Essa história culminou com o reconhecimento oficial da necessidade de se tratar educacionalmente a dimensão religiosa do ser humano, através de um trabalho pedagógico nas escolas em prol de um desenvolvimento pleno do aluno.

Por seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso estão em consonância com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Tais objetivos visam formar cidadãos que sejam capazes de

viver em uma sociedade múltipla e complexa e que sejam capazes de respeitar as diversidades culturais, regionais, religiosas e políticas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso apresentam cinco eixos de estudos do Ensino Religioso, em torno aos quais o conteúdo está agrupado ou distribuído: *Culturas e Tradições Religiosas*, *Escrituras Sagradas*, *Teologias*, *Ritos* e *Ethos*. Essa ordenação didático-pedagógica tem o propósito de sensibilizar “para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítico-simbólica e diagnosticando a passagem do psicossocial para a metafísica/Transcendente” (FONAPER, 2001b, p.39).

Nesta perspectiva de análise, o Ensino Religioso tem uma fundamentação nitidamente científica podendo, portanto, ser estudado com base nos elementos das ciências.

## CAPÍTULO II

### A PESQUISA DE CAMPO: A REPRESENTAÇÃO DE RELIGIÃO E DE ENSINO RELIGIOSO ENTRE PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA

O referencial metodológico da pesquisa que consiste na linha de pesquisa teórica norteadora deste trabalho perpassa pela compreensão da conceituação de representação social<sup>33</sup>, com aplicabilidade no campo do Ensino Religioso e tendo como sujeitos pesquisados os professores que atuam na área.

O termo *representação*, que se origina do latim *repraesentatio*, tem sido, atualmente, utilizado numa tentativa de compreensão e ordenação da linguagem comum em diversas áreas das ciências humanas e sociais. Constituindo-se vinculada a enfoques epistemológicos vários, a teoria das Representações Sociais indica para uma nova hermenêutica dos fenômenos sociais. Contudo, “o denominador comum desse tipo de pesquisa é a característica de tal conhecimento

---

<sup>33</sup> De acordo com Minayo (2003), vários outros autores no campo das Ciências Sociais, alguns seguidores de Durkheim, provenientes de diferentes correntes de pensamento e a partir de diferentes abordagens, guardam relação sobre o estudo da temática das representações sociais, destacam-se, Weber, Schutz, Marx, Gramsci, Lukács, Bourdieu e Bakhtin.

ser um conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens, metáforas e símbolos num grupo, comunidade, sociedade ou cultura” (Wagner, 2000, p.3).

Durkheim foi quem primeiro abordou essa discussão, utilizando, originariamente, a expressão “representações coletivas”. Seus estudos revelam que "os primeiros sistemas de representação que o homem fez para si do mundo e de si mesmo são de origem religiosa" (Durkheim, 1989, p. 37). Foi quem conferiu ênfase sociológica e empírica à religião, investigando a presença da mesma como elemento estruturante das sociedades, sobretudo a partir das pesquisas acerca dos elementos originários da relação religião-sociedade a partir das expressões totêmicas<sup>34</sup>. Estudou as religiões mais primitivas e simples de que se tem conhecimento, sua forma de organização da sociedade e o seu sistema econômico.

Para Durkheim (1989), as representações coletivas consistem em categorias de pensamento que uma sociedade elabora para expressar-se, explicar, justificar e questionar uma dada realidade social, sempre relacionadas aos fatos sociais. Portanto, aproxima-se de uma sociologia do conhecimento do cotidiano. As próprias Ciências Sociais são definidas “como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (Minayo, 2003, p.89).

## **1 A Teoria das Representações Sociais**

Moscovici (2003a) afirma a importância da pesquisa em religião como algo fundamental para o desenvolvimento da própria Teoria das Representações Sociais.

---

<sup>34</sup> Para Durkheim (1989) o totem “é, primeiramente e antes de tudo, um nome” (p. 149). Mais que isso: é um emblema comum a todos, é a bandeira do clã. As decorações totêmicas são, fundamentalmente, representações artísticas coletivas que possuíam a função de que a tribo visibilizasse o totem não apenas como um emblema ou que apenas pronunciasse seu nome respectivo. O totem, embora sendo etiqueta, uma simbolização, uma representação coletiva, assume seu caráter religioso. Era em relação ao totem que as coisas foram sendo classificadas como sendo sagradas ou como profanas.

De acordo com Farr (2003), Moscovici (2003a) e outros, a pesquisa em Representações Sociais desenvolveu seu arcabouço teórico não num vácuo histórico, mas se apoiou, sobretudo, em pesquisadores principalmente da escola francesa em Sociologia. A principal crítica que os predecessores do pensamento originário durkheimiano tecem é de que sua contribuição teórica é mais bem aplicada a uma sociedade menos complexa.

Moscovici, na ótica de Farr (2003), estabeleceu uma necessária ruptura entre a era medieval e o advento do pensamento científico. O autor “modernizou esse panteão de objetos sagrados, substituindo a magia pela ciência” (Farr, 2003, p. 45). Portanto, a própria emergência de uma Teoria das Representações Sociais colabora para a constituição de um campo mais científico de pesquisa em religião.

Para os autores em estudo, o conceito de representação social tem suas origens tanto na Sociologia quanto na Antropologia. Apenas o fato de que a representação social transita, como categoria teórica, entre a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia<sup>35</sup> e outras áreas do saber, já é indicador de que a conceituação de representação social em si mesma é multidisciplinar.

Os clássicos da Sociologia<sup>36</sup> elaboraram discussões no campo das Ciências Sociais dando ênfase às representações sociais. Contudo, convém explicitar que para autores como Moscovici (1978), Jovchelovitch (2000), Sá (2002), dentre outros, a própria conceituação da teoria sobre representações sociais ainda carece de maiores esclarecimentos, já que “a noção de representação social ainda nos escapa” (Moscovici, 2003a, p.30)<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> Segundo Penin (1994) “Os psicólogos, especialmente os orientados pela perspectiva fenomenológica mas também os empiricistas cognoscitivos, têm entendido representação como algo privado, um fenômeno puramente interno ao sujeito” (p.30).

<sup>36</sup> Penin (1994) “os sociólogos têm trabalhado com o conceito principalmente no sentido de *representações coletivas*, algo que se encontra no social, fora do sujeito e que se impõe à sua consciência” (p. 30).

<sup>37</sup> De acordo com Moscovici *apud* Sá (2002) os estudos revelam que a pesquisa sobre representação social, não tem sido fácil. Existem variedades de pressupostos teóricos que reafirmam que a

Apesar da diversidade de conceitos de representação social,<sup>38</sup> os princípios teóricos propostos por Serge Moscovici, desde 1961, constituem a fundamentação teórica desta pesquisa<sup>39</sup>.

Ao criar uma teoria própria das representações sociais, Moscovici (1978) parte do conceito proposto por Durkheim, que buscava explicar os fenômenos coletivos relacionados a mitos, a religião, a ciência, ao constatar que as representações coletivas “abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc.” (Moscovici, 2003a, p.46).

Moscovici (2003b) amplia as discussões nos debates dentro da psicologia social<sup>40</sup> acerca da temática das representações, utilizando-se do termo “sociais” a partir do princípio de que “o vínculo entre cultura e sociedade se relaxa e a sociedade passa a predominar sobre a cultura. E o centro da gravidade da vida psíquica e mental se desloca, como lugar de criação dos saberes (conhecimento), da Igreja para a Universidade” (Moscovici, 2003b, p.21). O autor analisa como essa expressão, para além da concepção de Durkheim, pode ser compreendida com base em diferentes posicionamentos por parte de outros teóricos das áreas da psicologia e da sociologia.

---

conceituação de representação social é envolvida por uma complexidade muito grande, haja vista que “a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é” (p. 30). Portanto, ao se aproximar dos limites de seu conceito, torna-se necessário buscar novos horizontes que levem à problematização de novos conceitos e, portanto, relacionados à sua aplicabilidade.

<sup>38</sup> Para Guimelli (2003) “a riqueza do conceito o torna doravante incontornável na compreensão dos objetos sociais e determina uma grande diversidade nas correntes de pesquisa que tratam dos fenômenos representativos (...)” (p. 59).

<sup>39</sup> Moscovici (1978) pesquisou a representação social, o senso comum, entre a teoria científica e a prática da psicanálise, por parte de diferentes grupos sociais, verificando como esta teoria era transformada em conhecimento de senso comum.

<sup>40</sup> Os estudos desenvolvidos por Moscovici (2003) acerca das representações sociais culminaram num afastamento da psicologia e aproximação da sociologia, haja vista que propôs uma abordagem que explicasse as questões relativas às diferentes representações que os sujeitos constroem a respeito de um mesmo objeto.

De acordo com Penin (1994), os estudos recentes nesta área da psicologia social baseiam-se na compreensão sobre as atitudes sociais, as cognições sociais e as representações sociais. Afirma a crítica de Moscovici aos trabalhos na linha da cognição social<sup>41</sup> em razão das “hipóteses assumidas antes de tudo que o indivíduo é o lugar da realidade psíquica, enquanto o resto, inclusive o grupo, é derivativo” (Moscovici *apud* Penin, 1994, p.31).

## 1.2 O conceito de representação social adotado na pesquisa

O presente estudo destaca alguns conceitos e autores que trabalharam temáticas em representação social, objetivando identificá-la e analisá-la, a partir dos discursos, os conceitos, as proposições e as explicações apresentadas por professores acerca do Ensino Religioso, em seu cotidiano e no curso das comunicações interpessoais. As discussões de representações sociais do Ensino Religioso podem ser analisadas a partir de duas perspectivas, haja vista que, “a pesquisa das representações sociais é explicitamente orientada pela conceituação e pela construção teórica específica que o pesquisador tenha adotado” (Sá, 2002, p. 100).

A investigação sobre o processo<sup>42</sup> de construção de conhecimento do professor sobre o ensino religioso acontece tanto no interior do espaço de uma representação em que é vivida; quanto no espaço constituído por concepções que o professor vai acumulando sobre o Ensino Religioso, no curso de sua formação

---

<sup>41</sup> Segundo Guareschi (2003) os estudos de Moscovici tinham um horizonte mais amplo, pois “tentava mostrar que a visão de realidade, como pressuposta pela teoria positivista e funcionalista, era parcial e não dava conta de explicar outras dimensões da realidade, principalmente sua dimensão histórica crítica” (p.191).

<sup>42</sup>Para Spink (2003) as representações sociais são tanto o processo quanto o produto que se estabelece na relação entre a atividade mental e a prática social “é consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm sempre que ser remetidas às condições sociais que se engendram, ou seja, o contexto da produção” (p. 121).

profissional, e, pela vivência da situação do ensino Religioso, principalmente pelas relações que mantêm com os alunos.

A recorrência teórica que fundamenta a presente pesquisa é a proposta de Serge Moscovici. Optamos por esta abordagem teórica em razão dela oferecer um quadro de referência mais pertinente ao nosso objeto, que busca a compreensão do modo como os professores entendem o Ensino Religioso na vida cotidiana, com base nas afirmações que os mesmos fazem sobre a sua realidade.

Nesta perspectiva, fez-se opção por trabalhar o seguinte conceito de representações sociais, tal como é apresentado por Moscovici:

“Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (Moscovici *apud* Sá, 2002, p. 31).

Neste sentido, sendo a religião algo eminentemente social, também as representações religiosas

“são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que surgem unicamente no seio dos grupos reunidos e que se destinam a suscitar, a manter ou a refazer certos estados mentais desses grupos” (Durkheim, 1989, p. 38).

As representações sociais consistem de um conjunto de fenômenos e conceitos que não se limita a simples opiniões, imagem, atitude, e crenças, mas que engloba tanto seu conceito quanto a própria teoria construída para explicá-lo. Na literatura de Moscovici, as representações sociais referem-se a um conjunto de

sistemas sociocognitivos estabelecidos no contexto de uma lógica interna e de uma linguagem particular<sup>43</sup>.

Esta linguagem<sup>44</sup> tem o papel de colaborar no processo de associações de idéias, reconstruir regras e valores, bem como tornar conhecido o que antes era desconhecido.

Na perspectiva dessa abordagem, de acordo com Spink (1993), as representações são consideradas como sendo “sociais” por terem sido construídas tanto a partir das experiências, dos conhecimentos, das informações quanto em relação às formas de pensamentos transmitidos através da tradição, da educação e da comunicação, do que as representações estudadas no contexto da psicologia cognitiva. São também mais globais do que a compreensão dos mitos<sup>45</sup> e ideologias estudados no campo Antropologia e Sociologia.

A ciência tem demonstrado interesse no estudo do conhecimento considerado como “senso comum” pela maioria dos pesquisadores. As pesquisas neste campo específico estão alicerçadas na vida cotidiana, onde o senso comum consiste em uma produção socialmente compartilhada pelos sujeitos no cotidiano do grupo do qual fazem parte.

Nas representações sociais<sup>46</sup> o objeto, no nosso caso, o Ensino Religioso, revela situações sócio-históricas culturais determinadas e sua problemática permite

---

<sup>43</sup> De acordo com Gadamer (1988) a partir de várias reinterpretações do passado, a pessoa humana constrói sua realidade diante do sentido dado à sua linguagem. Afinal, “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (p. 687). Toda a compreensão da pessoa humana sobre si é perpassada pela linguagem. A linguagem é a mediadora universal da compreensão do “conhecimento histórico, a partir da tradição ou como tradição” (p. 688).

<sup>44</sup> De acordo com Durkheim (1989) a linguagem tem natureza própria, haja vista que é portadora dos conteúdos representacionais. Nesta abordagem, a palavra, “a língua que os homens falavam quando começaram a produzir uma representação elaborada do universo, marcou indelevelmente o sistema de idéias que então surgia” (p.111).

<sup>45</sup> Mircea ELIADE. *Mito e Realidade*. Tradução de Póla Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2002.

<sup>46</sup> Segundo Minayo (2003) a representação consiste de um “termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou no conteúdo do pensamento” (p.89).

intensa discussão, pois se trata de uma teoria que descreve a realidade e direciona as ações.

O propósito da disciplina Ensino Religioso estabelecido pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso, é contribuir para a formação integral do educando. Com a viabilização do acesso ao conhecimento religioso enquanto patrimônio cultural, considerando o respeito ao pluralismo religioso presente na sociedade brasileira, deve “possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas que têm na liberdade o seu valor inalienável” (FONAPER, 2001b, p. 31).

No atual campo educacional, o conceito de Ensino Religioso vem sendo transformado em um novo modelo de representação? Sendo assim, na perspectiva teórica adotada, o estudo das representações sociais permitirá analisar as representações sobre o Ensino Religioso na realidade dos professores, no contexto das relações sociais entre as pessoas, que acontece através do senso comum e da prática.

O senso comum consiste no conteúdo informal, carregado de informações elementares produzidas pelos membros do grupo a partir do conhecimento popular advindo e ancorado<sup>47</sup> nas tradições, pelo viés da comunicação social que foram estabelecidos a partir de valores sociais da vida cotidiana. Portanto, é “impossível eliminar o conteúdo do senso comum, o conhecimento popular, e, em particular, a psicologia popular, se pretendemos compreender o pensamento e a ação humana” (Moscovici, 2003b, p.27).

---

<sup>47</sup> Para Campos (2003), ancorar consiste nos processos pelos quais um objeto, que antes era desconhecido e novo, vai aos poucos sendo conhecido, ganhando um novo sentido, e, portanto, sendo ancorado e “associado a conhecimentos e práticas anteriores (conhecimentos, práticas e crenças familiares, no sentido de próximos, de já conhecidos)” (p.34).

Nesta pesquisa, o reconhecimento das representações sociais de religião e do Ensino Religioso manifestado pelos professores perpassa pelos processos de identificação e descrição de suas características a partir do contexto cotidiano.<sup>48</sup> É no cotidiano que se estabelece o conteúdo do senso comum que se estrutura com base num pensamento espontâneo nas relações práticas entre os indivíduos. Estes conteúdos vivenciados a partir das necessidades cotidianas devem ser analisados na dimensão de sua estrutura histórica e social. Neste sentido, os conteúdos consistem em “uma passagem obrigatória para a elucidação dos processos representacionais” (Sá, 2002, p. 101).

Analisando as representações, numa abordagem psicossociológica, das concepções de Ensino Religioso, partilhadas por um grupo de professores, aproximamo-nos cientificamente do senso comum, pois, “quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga a sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar” (Moscovici, 2003a, p.322).

## **2 Pressupostos metodológicos da coleta de dados**

No campo de pesquisa, o enfoque dado a partir da Teoria das Representações Sociais tem oferecido um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo sobre o pensamento das pessoas a respeito de determinados objetos.

---

<sup>48</sup> De acordo com Wagner (2000) o estudo sobre representações sociais no contexto da atualidade perpassa tanto pelo campo das idéias (popularizadas a partir da socialização) quanto pelas teorias científicas (a ciência serve a uma função justificatória, acrescentando peso às convicções ideológicas).

A teoria possibilita a compreensão dos sistemas simbólicos ao constatar que o que afeta os grupos sociais e as instituições, conseqüentemente tende a afetar as relações interpessoais, seja na sociedade como um todo, seja em determinados grupos sociais.

A temática da representação social comparece ordinariamente na análise das Ciências Sociais referindo-se à imagem do social através da qual os indivíduos elaboram a compreensão do seu universo passando por um processo de formação, a partir de um desencadeamento de fenômenos que se interagem, que surgiram dos processos sociais do cotidiano, já que “as representações sociais são saberes sociais construídos em relação a um objeto social, que elas também ajudam a formar” (Jovchelovitch, 2000, p.32).<sup>49</sup>

A compreensão de um objeto de pesquisa a partir da Teoria das Representações Sociais conta com a utilização de vários procedimentos metodológicos e métodos de coletas de dados para cada fase da pesquisa, à escolha do pesquisador.<sup>50</sup>

Os estudos de Abric (2003) têm o propósito de investigar a estrutura interna das representações sociais, no interesse e na perspectiva de compreensão dos fenômenos coletivos, o pensamento ingênuo e o senso comum.

Portanto, o propósito era compreender a visão de mundo que os indivíduos e os grupos tinham e utilizavam para “agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais” (Abric, 2000, p. 27).

---

<sup>49</sup> Segundo Jovchelovitch (2000), são grandes as discussões sobre o método de pesquisa no campo das representações sociais, mais precisamente sobre os procedimentos metodológicos, principalmente no que se refere às técnicas utilizadas para obtenção dos dados coletados na pesquisa empírica, já que os “métodos puramente estatísticos não levam em conta a essência de um fenômeno como as representações sociais” (p.212).

<sup>50</sup> Em Abric (2000) percebe-se que a Teoria das Representações Sociais apresenta uma pluralidade de metodologias com vistas à construção da compreensão de um objeto de pesquisa.

Na escolha da abordagem metodológica em representações sociais, torna-se necessário levar em conta a natureza do fenômeno das representações ao se propor a aplicação de uma técnica que clarifique o fenômeno das representações sociais em razão do contexto de sua complexidade e sua diversidade<sup>51</sup>.

No contexto da Teoria das Representações Sociais, as evocações trazidas pelos professores sobre o Ensino Religioso serão analisadas como uma situação social complexa, já que “as representações sociais são fenômenos históricos, produzidos através de canais de interação cotidiana, elas envolvem aspectos múltiplos” (Jovchelovitch, 2000, p.212).

A identificação das representações sociais de Ensino Religioso que emergem tem como referência a própria noção de uma pesquisa social ao buscar respostas sobre um determinado grupo social, neste caso qual a representação estabelecida pelo grupo de professores acerca do Ensino Religioso, já que “o objeto sob investigação é ele próprio um domínio subjetivo que envolve sujeitos da vida social” (Jovchelovitch, 2000, p.216).

Metodologicamente, a Teoria da Representação Social dá ênfase ao estudo a partir de aspectos tanto qualitativos, quanto quantitativos para a coleta e análise dos dados sobre um determinado objeto pesquisado. Moscovici (2003c), contudo, argumenta sua preferência em relação aos métodos de observação e de análise qualitativa.

Essa dissertação adota a análise qualitativa, considerada como sendo a mais adequada para este estudo em razão da complexidade da compreensão dos conteúdos presentes no pensamento compartilhado pelos professores. De acordo com Dias (2003), o método qualitativo requer observação, registro e análise das

---

<sup>51</sup> De acordo com Abric *apud* Sá (2002) o estudo no campo das representações sociais tem apresentado duas situações desafiadoras com relação a metodologias no que se refere a “coleta das representações e o da análise dos dados obtidos” (p. 101).

interações sociais entre as pessoas e entre as pessoas e o meio. A pesquisa qualitativa possibilita explorar dimensões subjetivas do professor, relativas percepções, expectativas e seus desejos e sentimentos em relação ao Ensino Religioso.

Tendo em vista a existência desse complexo leque de metodologias existentes para a definição das representações, a seguir apresentaremos o eixo metodológico que norteará a presente pesquisa.

## **2.1 Método de pesquisa adotado**

A análise dos discursos dos professores acerca do Ensino Religioso foi elaborada a partir de uma metodologia que buscou compreender as representações dos professores acerca da disciplina, partindo do próprio conceito de representação social proposto por Moscovici, como anteriormente foi mencionado.

A pesquisa consistiu em um levantamento dos conteúdos evocados e do elenco das representações expressas pelos professores acerca de Religião e de Ensino Religioso.

Após a coleta de dados, foram categorizados e identificados os elementos que mais se destacaram, e, por fim, o estudo das relações de importância entre estes elementos, que foram discutidos à luz do conceito de Representação Social e dos autores da Sociologia da Religião.

Um dos principais desafios enfrentados nessa construção metodológica referiu-se a algumas definições teóricas relativas às concepções metodológicas em Teoria das Representações Sociais, observando alguns princípios metodológicos baseados não somente em procedimentos técnicos relacionados à aplicação de questionários, mas, também numa “atividade explicativa propiciada por um corpo de formulações conceituais e de interpretações teóricas” (Sá, 2002, p. 99).

## 2.2 Categorização da Escola-Campo

Para uma mais ampla compreensão dos resultados da pesquisa, torna-se pertinente uma apresentação das Escolas que serviram como campo de pesquisa, ressaltando suas características, buscando compreender o contexto no qual o grupo pesquisado faz parte, de onde emergem as representações.

O levantamento do conteúdo teve como campo de coleta de dados, 6 (seis) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiânia, escolhidas aleatoriamente. São elas: 1) Escola Estadual Professora Marinete Silva (Rua 6, Qd. 01, Lt. 11, Vila Abajá); 2) Instituto de Educação de Campinas Presidente Castelo Branco (Av. Minas Gerais nº 228 – Campinas); 3) Colégio Gonçalves Ledo (Rua Armogaste José da Silveira s/n – setor Marechal Rondon); 4) Colégio Educacional Assis Chateaubriand (Av. Otávio Tavares de Moraes s/n – esq. c/ José Hermano - Campinas); 5) Colégio Estadual Aécio Oliveira de Andrade (Rua da Prata c/ carijós s/n – Setor Urias Magalhães; 6) Escola Estadual Eunice Weaver (Av. Marechal Rondon s/n – Setor Urias Magalhães).

As escolas pesquisadas são localizadas na região norte de Goiânia, atendendo a vários bairros, com boa infra-estrutura urbana. Cada Escola nos apresentou uma cópia de seu Projeto Político-Pedagógico como documento da proposta educativa que a escola oferece para a comunidade escolar.

As escolas pesquisadas, seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e em consonância com a Secretaria Estadual de Educação de Goiânia, elaboraram seu Projeto Político-Pedagógico, sua Proposta Curricular e seu Regimento Interno.

O funcionamento e organização do trabalho escolar se constituem a partir do Projeto Político-Pedagógico que consiste em uma tarefa política e educativa da escola, centrado nos valores e princípios democráticos que como representante

de uma instituição pública contribui na formação do cidadão como um ser social histórico e o sujeito das relações. Nas propostas dos Projetos Político-Pedagógicos foi possível constatar que foram construídos a partir de um processo permanente de reflexões e discussões com o coletivo da comunidade Escolar, objetivando a busca de constantes alternativas, inerentes aos problemas cotidianos, considerando os desafios constantes do universo escolar como instrumento de autonomia de nossa instituição educativa.

No manuseio deste documento observou-se que comunidade escolar caracteriza-se por ser, na sua maioria, economicamente marcada por um baixo poder aquisitivo, embora seja possível perceber que este fator vem se diferenciando ano a ano, tendo um número expressivo de alunos com situação financeira mediana, portanto um perfil de aluno tendente a ser bem diversificado.

No contato informal mantido com as escolas, observou-se que as mesmas têm como pretensão trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes de sua condição de sujeito na construção da história e despertar a consciência da responsabilidade social que cada indivíduo deve ter com o meio em que vive como ser que estabelece relações com outros seres, compreendendo a importância dos valores éticos para a convivência.

Na sociedade atual, faz-se necessário formar o sujeito crítico, questionador, preocupado com a realidade do seu tempo, sentindo-se co-responsável pelos rumos desta sociedade. Neste sentido, as escolas pesquisadas têm como proposta educativa um comprometimento com uma educação para a vida visando a formação integral de todos os envolvidos no processo educacional. Educadores e educandos devem ser aliados no processo de construção dessa escola.

De maneira geral é proposta escolar oferecer aos alunos um ambiente onde se vivencie momentos contínuos de criação e recriação, refletindo sobre sua

realidade, possibilitando a participação ativa no processo educativo. O ambiente escolar apresenta princípios baseados em sua autonomia, na solidariedade entre seus funcionários, no estímulo à participação democrática de todos no projeto comum educacional, objetivando a efetivação do processo de planejamento da escola, importância e o relacionamento entre disciplinas, a questão e o tratamento a ser dado aos problemas de evasão, de repetência e de promoção escolar, as diferentes organizações.

Nas escolas pesquisadas o currículo consiste de um importante instrumento constitutivo da organização escolar. Na organização curricular existe uma tentativa de integração dos conteúdos objetivando evitar a fragmentação e isolamento das disciplinas, conseqüentemente do Ensino Religioso.

A proposta metodológica é um referencial norteador de como criar e articular as condições de aprendizagem nas diferentes disciplinas, visando trabalhar com projetos temáticos, necessários para a realidade da comunidade escolar, partindo do que é significativo para o aluno e em consonância com os demais elementos que compõem o Projeto Político-Pedagógico da escola.

#### **a) Sujeitos**

O trabalho de investigação empírica foi realizado em um grupo de 50 (cinquenta) professores que ministram a disciplina Ensino Religioso para os alunos do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) nas Escolas Públicas Estaduais acima descritas.

#### **b) Instrumental**

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado, aplicado mediante explicação quanto ao objetivo da pesquisa e após consentimento expresso verbalmente pelos sujeitos.

A obtenção dos dados da pesquisa empírica foi realizada em uma única etapa. O questionário continha três itens: os dois primeiros utilizando a técnica de evocação com palavra indutora<sup>52</sup> sobre o *Ensino Religioso e Religião*. As questões foram assim apresentadas:

*“1) Quando você escuta a palavra “RELIGIÃO” quais são as 5 palavras ou expressões que vêm espontaneamente à sua cabeça? (mínimo de cinco respostas). Classifique agora, as respostas que você deu, por ordem de importância, na sua opinião, em ordem crescente, indo de 1 para o mais importante, até 5 para o menos importante. Coloque o número correspondente à frente de cada resposta acima.*

*2) Quando você escuta a palavra “ENSINO RELIGIOSO” quais são as 5 palavras ou expressões que vêm espontaneamente à sua cabeça? (mínimo de 5 respostas). Classifique agora, as respostas que você deu, por ordem de importância, na sua opinião, em ordem crescente, indo de 1 para o mais importante, até 5 para o menos importante. Coloque o número correspondente à frente de cada resposta acima “.*

Por último, foi aplicada aos mesmos sujeitos uma questão aberta, objetivando identificar conceitos, proposições e explicações, originados na vida cotidiana com a disciplina.

A questão apresentada foi a seguinte:

*3) Para você, o que é o Ensino Religioso?*

---

<sup>52</sup> Segundo Abric *apud* Sá (2002) a palavra indutora é a “técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (p. 115).

### c) **Procedimentos**

Para a realização do estudo, foram feitas entrevistas com professores que ministram a disciplina Ensino Religioso na Rede Estadual de Ensino de Goiânia para alunos do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries).

As entrevistas foram realizadas nos meses de maio, junho e agosto do ano de 2004, nos turnos matutino e vespertino. Os professores foram convidados a responder ao questionário durante o período do intervalo do recreio ou no espaço do planejamento escolar, tendo uma ampla adesão por parte da amostra escolhida.

### **2.3 Resultados**

Após a realização da coleta de dados nas escolas, procedeu-se à sistematização dos mesmos. Os dados foram tabulados, descritos detalhadamente, apresentados conforme metodologia estatística pertinente, seguindo um modelo adaptado a partir da prática de pesquisa em Representação Social, tendo sido este o método e o conceito adotado para a elucidação da hipótese.

Os resultados foram apresentados separadamente, em cinco tabelas. As Tabelas 1 e 2 correspondem aos resultados sobre as evocações sobre *Religião* e *Ensino Religioso*. Os dados constantes nas Tabelas referem-se às expressões que mais se destacaram quanto ao Ensino Religioso, apresentados por ordem de importância (classificação) e em ordem crescente (de 1 a 5).

Duas outras tabelas foram apresentadas com o propósito de ampliar as discussões sobre a temática em questão. Na Tabela 3 apresentamos o quadro geral das expressões mais destacadas sobre Religião. Já a Tabela 4 apresenta as expressões mais destacadas sobre o Ensino Religioso.

A Tabela 5 foi elaborada com o propósito de apresentar o perfil dos professores que participaram da pesquisa, no que se refere aos quesitos gênero,

formação e idade. A pesquisa foi realizada em um grupo de 50 professores, que atuam em turmas de 1ª a 8ª séries de escolas da rede pública de ensino no município de Goiânia, sendo 3 professores do sexo masculino e 47 professores do sexo feminino. Com idade abaixo de 20 anos, somente 2 professores e com idade entre 20 e 30 anos 15 professores. A concentração maior de professores do Ensino Religioso está na faixa entre 30 e 50 anos de idade. E com idade acima de 50 anos um grupo de 9 professores.

### **2.3.1 A evocação dos professores sobre Religião**

Para realizar o estudo das representações de Religião por parte dos professores foi construído um instrumento, do tipo “questão de evocações”<sup>53</sup>. Esta técnica consiste em um processo de associação livre, em que uma palavra é utilizada como o objeto da representação.

Neste primeiro bloco 50 professores foram convidados a responder ao questionário, contendo a seguinte questão. *Quando você escuta a palavra “RELIGIÃO” quais são as 5 palavras ou expressões que vêm espontaneamente à sua cabeça?*

Na seqüência, de acordo com as respostas que o professor deu, foi solicitado ao mesmo que classificasse por ordem de importância e em ordem crescente, indo de 1 para o mais importante, até 5 para o menos importante, que colocasse o número correspondente à frente de cada resposta acima.

Do grupo de professores pesquisados, em diferentes pontos geográficos, diferentes realidades sociais e econômicas, foi possível identificar uma certa semelhança no ponto de vista quanto à compreensão de Religião.

---

<sup>53</sup> Vergés e Morin *apud* Sá (2002) utilizam a abordagem estrutural das representações sociais.

Nos resultados encontrados, a partir do grau de importância estabelecido, a maioria dos entrevistados identifica Religião numa tendência mais acentuada a partir das expressões, Deus, União, Fé, Respeito e Valores, conforme Tabela 1.

Contudo, vale ressaltar que houve uma variação considerável quanto à existência de outras expressões acerca da Religião. Os resultados apresentam ainda alguns outros elementos ao considerar que a Religião está relacionada a idolatria, igreja, ritos, símbolos. Outros já definiram a religião como sendo o catolicismo enquanto que outros os evangélicos.

Assim, o questionário teve como propósito primeiro compreender as principais evocações dos professores acerca da Religião, para posteriormente, compreender as relações com o Ensino Religioso.

Os resultados das análises com base na Tabela 1, relativamente à frequência das evocações consistiram em traçar o perfil das principais expressões utilizadas pelos professores acerca de Religião, e, também, evidenciar as expressões que mais se destacaram entre os professores como sendo aquilo que expressam como sendo Religião, em sua essência e a partir de um senso comum.

### **2.3.2 A evocação dos professores sobre Ensino Religioso**

Para realizar o estudo da representação de Ensino Religioso foi utilizado um instrumento, contendo o mesmo tipo “questão de evocações”<sup>54</sup>, descrito anteriormente, tendo como palavra indutora a expressão “Ensino Religioso”, como se vê a seguir:

---

<sup>54</sup> De acordo com Sá (2002), para o levantamento do conteúdo da representação pode-se utilizar métodos interrogativos (entrevistas, questionários, desenhos) e métodos associativos (evocação, associações-livres, mapas associativos, etc). Convém argumentar que estes métodos não são exclusivos de uma única teoria metodológica.

*“Quando você escuta a palavra “ENSINO RELIGIOSO” quais são as 5 palavras ou expressões que lhe vêm espontaneamente à mente?”*

A metodologia desenvolvida revelou-se apropriada, já que o objetivo era evidenciar os discursos dos professores acerca do Ensino Religioso e o método utilizado permitiu coletar informações e opiniões quanto a crenças, imagens, símbolos que os professores apresentam quanto ao Ensino Religioso.

Para o tratamento dos dados, as evocações presentes nos questionários foram selecionadas, organizadas e classificadas segundo a frequência e a ordem das evocações apresentadas pelos professores acerca do Ensino Religioso.

Os resultados foram analisados com base nas expressões mais frequentes, sendo levantadas as principais expressões utilizadas pelos professores acerca de Ensino Religioso conforme consta na tabela 2: seguindo a mesma ordem de análise do item anterior.

De acordo com os dados resultantes, mostrados na Tabela 2, observa-se que a tendência geral dos sujeitos pesquisados indica que, na representação sobre o Ensino Religioso aparecem, numa seqüência, as seguintes associações: *Amor, Deus, Respeito, Diversidade e Valores Humanos*.

Na análise dos dados da tabela 2, chama-nos a atenção o fato de não haver grandes discrepâncias entre o que seja as representações dos professores sobre Religião e Ensino Religioso. Pode-se observar alguns elementos comuns, como *Deus, Respeito e Valores*. Ou seja, dentre as cinco expressões evocadas, três delas são comuns às duas questões.

Na seqüência, após a identificação das expressões acerca de Religião e Ensino Religioso, os conteúdos serão submetidos à análise, objetivando evidenciar a

importância destas expressões, já que consiste das reais representações dos professores.

### **2.3.3 A representação sobre o Ensino Religioso na perspectiva do discurso**

Uma outra metodologia de análise foi colocada em prática. A técnica utilizada teve como objetivo complementar fazer um levantamento do conteúdo da representação dos professores sobre Religião e Ensino Religioso.

Neste segundo instrumento, o levantamento do conteúdo foi constituído de uma “questão aberta” objetivando deixar que os entrevistados se expressassem livremente sobre a questão a ser respondida. Perguntou-se aos sujeitos, “*Para você, o que é o Ensino Religioso?*” e, em seguida, solicitou-se que os mesmos expressassem graficamente suas respostas.

O objetivo da pesquisa consistiu em fazer um levantamento dos conteúdos evocados das expressões utilizadas pelos professores acerca do Ensino Religioso e o elenco das representações expressas pelos professores no que se refere ao que concebe como sendo o Ensino Religioso, a partir de uma análise tanto em um enfoque quantitativo quanto qualitativo<sup>55</sup>.

Esta técnica teve como objetivo fornecer material que serviu de base para a pesquisa, na tentativa de aprofundar a identificação dos elementos, das possíveis representações do que seja Ensino Religioso apresentado pelo grupo de professores. Tomou-se, também, como base de análise os dados destas respostas.

A seguir a discussão dos resultados dos questionários que foram avaliados a partir do método de cruzamento dos dados obtidos através do instrumento de coleta

---

<sup>55</sup> Para Jovchelovitch (2000) “a relação entre qualidade e quantidade não é estática; pelo contrário, quantidade e qualidade se interpelam e proporcionam ao pesquisador uma fonte valiosa de novas descobertas” (p.217).

de dados com o referencial teórico, enfocando alguns aspectos, principalmente qualitativos.

TABELA 1 - Classificação das expressões apresentadas pelos professores de acordo com a ordem de importância das cinco primeiras evocações sobre Religião.

Classificação	Valores (V)	Expressão (E)	V.	E.	V.	E.	V.	E.	V.
1ª	20	Deus	7	União	8	Fé	7	Amor	2
2ª	17	Amor	7	Respeito	7	Amor	7	Amor	7
3ª	21	Fé	4	Fé	5	União	5	Comunidade	6
4ª	10	União	4	Jesus	5	Respeito	5	Deus	6
5ª	7	Valores	3	Bíblia	4	Deus	5	União	4

TABELA 2 - Classificação das expressões apresentadas pelos professores de acordo com a ordem de importância das cinco primeiras evocações sobre o Ensino Religioso.

Frequência	Ordem das evocações								
	V.	E.	V.	E.	V.	E.	V.	E.	V.
1ª	15	Amor	13	Respeito	12	Deus	8	Crescimento	7
2ª	14	Deus	10	Crescimento	9	Amor	6	Respeito	5

3ª	20	Respeito	9	Amor	8	Crescimento	5	Valores	3
4ª	10	Diversidade	9	Amor	7	Orientação	5	Conhecimento	4
5ª	11	Valores Humanos	7	Conhecimento	6	Partilha	5	Amor	3

TABELA 3: Expressões mais destacadas pelos professores quanto a Religião.

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Expressões	Deus	União	Fé	Respeito	valores
Valores	20	17	21	10	7

TABELA 4: Expressões mais destacadas pelos professores quanto ao Ensino Religioso.

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Expressões	Amor	Deus	Respeito	Diversidade	Valores Humanos
Valores	15	14	20	10	11

TABELA 5: Perfil dos professores: idade, formação e gênero.

Idade		Formação Superior				Gênero	
Abaixo de 20 anos	2	Pedagogia	24	Teologia	1	M	3
Entre 20 e 30 anos	15	Português	10	Artes	2		
Entre 30 e 50 anos	24	História	6	Administração	1	F	47
Acima de 50 anos	9	Geografia	4	Psicologia	2		

### **CAPÍTULO III**

#### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Tendo apresentado o objeto desta pesquisa, o pressuposto teórico e metodológico, a caracterização da escola campo e os dados coletados, propõe-se, na seqüência, a elaboração da análise teórica dos dados pesquisados.

Esta pesquisa se propõe analisar as conceituações e as noções elaboradas pelos professores acerca da Religião e do Ensino Religioso na escola pública, ilustrando as implicações dessas representações para o aspecto conceitual e para a dimensão pedagógica da disciplina Ensino Religioso.

Na análise do Ensino Religioso, a compreensão que surge a partir das representações sociais obtidas do discurso do senso comum é reveladora da compreensão da natureza das expressões dos professores acerca da disciplina.

Ao destacar as representações apresentadas pelos professores integrantes da amostra, conforme Tabela 1, foram colocadas em evidência as idéias, as noções e os conteúdos evocados a respeito de Religião elaborados em torno das seguintes expressões: *Deus, União, Fé, Respeito* e *Valores*. Essas expressões são como eixos

em torno dos quais os sujeitos construíram e apresentaram seus conceitos. Com a identificação dos campos representacionais da amostra, conforme Tabela 2, foram identificados aqueles elementos mais freqüentes das representações de Ensino Religioso: *Amor, Deus, Respeito, Diversidade e Valores Humanos*.

Na discussão sobre os resultados obtidos, surgiram relevantes contribuições teóricas que fundamentaram a compreensão das representações expressas pela amostra pesquisada, o que pode colaborar com compreensão dos elementos conceituais que permeiam a disciplina Ensino Religioso. Estes outros resultados foram obtidos através do questionário que trouxe uma “*questão aberta*” sobre “*O que é o Ensino Religioso*”.

## **1 Recortes epistemológicos**

Antes de darmos início à sistemática apresentação e discussão dos dados coletados, se faz necessário construir os limites epistemológicos dentro dos quais essa pesquisa se construiu.

O campo religioso guarda uma riqueza conceitual ampla. De modo geral os autores preferem descrever a definir o objeto de ciências da religião. Os estudos na busca de definições perpassam por vários caminhos que podem ser encontrados nos vários campos das ciências, como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia Social. A Psicologia da Religião<sup>56</sup>, como exemplo, tem apresentado relevantes estudos no que se refere a definições de religião. Neste contexto, as definições podem ser agrupadas e estudada a partir da sistematização de Leuba *apud* Valle (1998) em categorias comportamentais, intelectualizadas e sentimentalistas. E a

---

<sup>56</sup> Jean-François Catalan. *O homem e sua Religião: enfoque psicológico*. São Paulo: Paulinas, 1999.

partir da sistematização de Clark *apud* Valle (1998) temos definições do tipo globalizante, sociológica, intelectual.

Neste contexto, é possível enveredar pelo campo das hermenêuticas bíblicas e daí discutirmos a representação da Sagrada Escritura no Ensino Religioso.

Além da Psicologia da Religião, atenta aos conteúdos mais comportamentais presentes na prática e na concepção do Ensino Religioso, é também possível determo-nos na investigação acerca do pensamento teológico e a estrutura do mesmo presente nos discursos dos professores acerca de Religião e de Ensino Religioso.

Em razão das várias abordagens que podem ser dadas ao objeto de pesquisa, um recorte, se faz imperativo. Optou-se por uma leitura dos dados sob a ótica dos autores que sustentam o universo teórico da Sociologia da Religião, já que aponta para uma rica possibilidade de análise, inclusive, em razão da pertença dessa pesquisa a essa grande área do conhecimento das manifestações religiosas.

No âmbito da religião alguns pesquisadores têm procurado construir um conjunto de referências sobre o fenômeno religioso e a função da religião. A sociologia religiosa busca compreender a religião enquanto elemento constitutivo da e na sociedade. Ou seja, a sociologia da religião tem o papel de fornecer elementos para se compreender os mecanismos de funcionamento da religião dentro do tecido social e “como até agora os mecanismos sociais podiam funcionar” (Bauman, 1998, p. 208).

Nesta pesquisa o ponto de partida para investigação recai sobre os conteúdos que foram levantados a partir dos discursos dos professores, com referência à manifestação espontânea das suas idéias, bem como os pensamentos e os sentimentos daquilo que lhes evoca o Ensino Religioso. Para análise das

representações de Religião e Ensino Religioso levou-se em consideração aquilo que advém de imediato ao pensamento, aquilo que o sujeito expressa como palavra primeira diante do fenômeno religioso. Portanto, trata-se de um resultado de todo o conjunto de um determinado contexto cultural.

Sendo o propósito desta pesquisa a análise das conceituações elaboradas pelos professores acerca da Religião e do Ensino Religioso na escola pública, pretende-se responder à hipótese que constituiu essa pesquisa: afinal, quais elementos estão presentes nas evocações, os conteúdos representacionais dos professores acerca da religião e do próprio Ensino Religioso?

A discussão que se propõe, a seguir, apontará para a relação entre esses dados objetivos, conceituais, categorizados nesse primeiro bloco da pesquisa, com o discurso dos professores, já que, nos fragmentos dos discursos estão embutidas as expressões classificadas e apresentadas acima, nas Tabelas 1 e 2.

O capítulo se encontra descrito em categorias de análises contemplando os principais elementos que foram identificados com mais ênfase nos discursos dos professores, portanto, agrupados tematicamente em 7 (sete) itens. Nos itens que se seguem, foram agrupadas as respostas em categorias uniformes de análise, a fim de elucidarmos a hipótese levantada, considerando, tão somente a metodologia qualitativa e analítica dos discursos como fundamento empírico para essa pesquisa.

O referencial teórico que sedimenta essa análise será apresentado de forma a permear a apresentação dos fragmentos dos discursos. Portanto, permeando os discursos, será apresentado o referencial teórico que sustenta determinados conteúdos representacionais.

## **2 Agrupando tematicamente as representações**

### **2.1 Religião, Deus e a pessoa humana: entre a compreensão racional e a aproximação afetiva**

Alguns autores da sociologia da modernidade e da pós-modernidade afirmam que o campo religioso encontra-se em profundo processo de transformação, buscando definir a situação atual como “perda de centralidade, com relação à capacidade de conferir significado à existência do homem e à sua experiência de vida” (Sanchis, 2001, p. 71).

Os estudos têm revelado que na sociedade atual as regras do mercado e a postura individualista e centralizadora têm levado a pessoa humana a buscar mais o *Ter* do que o *Ser*. Neste contexto a religião encontra-se num processo social em transformação, no qual a pessoa humana é chamada a buscar um sentido para a sua existência a partir de sua relação com o mundo, com a natureza e com o sobrenatural.

O professor na tentativa de definir o que seja o Ensino Religioso, comenta em seu depoimento que o mesmo consiste em “*falar ou apresentar Deus às pessoas sem especificar religião. O homem por natureza sente a necessidade de uma ligação com um ser superior*”. Para Bauman (1998), diante das decisões e construções instáveis do indivíduo, instala-se uma certa angústia e ansiedade na vida da pessoa humana. No depoimento acima, o professor busca reverter este quadro e ligar-se a algo. Objetivando alcançar respostas e sentido para sua existência, o professor abre-se ao transcendente e o coloca acima de tudo, independente da definição que lhe é dada.

O mal-estar da modernidade consiste nas fragilidades e incertezas humanas “concentradas na identidade individual, em sua construção nunca completa e em seu sempre tentado desmantelamento com o fim de reconstituir-se, que assombram os homens e mulheres modernas” (Bauman, 1998, p. 221).

Para Bauman (1998), a pessoa humana tem desejo de ser auto-suficiente e se coloca muito além daquelas possibilidades da conjuntura da sociedade. Quando não alcança, depara-se com a insuficiência e, conseqüentemente, a religião se torna resposta a essa finitude. Neste sentido, entende-se ainda mais o papel do Ensino Religioso nesse contexto atual, na medida em que o professor assevera que o Ensino Religioso *“leva a confiar e acreditar em uma força superior que nos protege e orienta para onde devemos seguir”*.

Os estudos de Bauman (1998) questionam a religião na controvertida pós-modernidade, buscando perceber qual espaço a religião ocupa na sociedade atual. Seus estudos revelam que a religião é criada e organizada culturalmente, conseqüentemente, depende do ângulo que se vê. Neste sentido, a religião pode ser definida através de “coisas transcendentais, ou através de coisas definitivas, a aplicação prática da definição permanece numa ordem tão elevada, no fim, tão controversa, quanto a própria definição” (Bauman, 1998, p.207).

Bauman (1998) considera a religião como algo definido a partir das coisas que são transcendentais, que configuram uma ordem mais estável e elevada aos empreendimentos humanos. No entanto, o autor deixa escapar uma certa dificuldade conceitual de religião, quando afirma que “a aplicação prática da definição permanece numa ordem tão elevada, no fim, tão controversa, quanto a própria definição” (Bauman, 1998, p. 207).

Essa dificuldade analisada por Bauman (1998), expressão de uma frágil acuidade conceitual, pode estar presente no seguinte discurso acerca de religião: “*é relação com Deus, o homem é filho, aos homens irmãos. E com outros seres (natureza) é de Senhor. Daí, a importância do ensino religioso que irá satisfazer esse anseio natural que é descobrir Deus. Ou seja, esse ser supremo que é o centro da nossa vocação*”. Ou seja, numa única expressão conceitual, o professor representa a religião misturando elementos de teologias distintas, na medida em que estabelece uma distinção entre a relação com Deus e essa mesma relação com os demais integrantes da criação. Com os seres dotados de consciência, prevalece a dimensão relacional de Deus. Com os seres inanimados, a relação estabelecida é de domínio e subordinação.

Diante dessa dificuldade conceitual, a segurança se apoia na compreensão racional. Um fragmento de discurso assim define a religião: “*é a ligação intelectual de forma reflexiva entre o homem e o ser divino, autor da criação para alcançar com justiça, humanidade, fraternidade, uma sociedade mais justa e solidária*”. Nesse discurso o professor identifica, classifica e categoriza, através de seu cotidiano, a sua compreensão sobre o que é o Ensino Religioso. A noção de representação social desenvolvida por Moscovici (2003b) perpassa pela compreensão do saber relativo ao senso comum, que é construído por um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes partilhadas.

Na seqüência do depoimento o professor acredita que o Ensino Religioso possibilita “*a descoberta da presença de Deus na força que leva gente de fé a se doar para transformar o mundo, tornando-se realmente homem na sua relação com o outro*”. No entanto, a compreensão racional, aparece permeada por uma percepção mais afetiva, retorna à cena dos discursos em outro fragmento: “*tenho*

*certeza que só o saber em si não vale de nada, tem que ter o saber divino que é a mais rica sabedoria que Deus nos deixou”.*

A partir do estudo do fenômeno religioso não só pelo lado emocional<sup>57</sup>, Bourdieu (1998) assevera que a religião oferece segurança na medida em que profissionais especializados, ou seja, o corpo sacerdotal, estabelece uma normatização própria que surge a partir da racionalização da religião.

De tal racionalização deriva o princípio de sua legitimação em prol de uma teologia dogmática que é então garantida e perpetuada. Ele procurou compreender como a religião justifica o que ocorre na vida da pessoa humana, ou seja, tudo que a pessoa conquista é entendido como graça de Deus e a prática religiosa consiste no ato de que tenho de aceitar e receber aquilo que me foi dado.

De acordo com Berger (1985) numa sociedade concebida como secularizada, as igrejas já não exercem tantas influências nos setores sociais e nem controle sobre as questões sociais, conseqüentemente, é percebida uma certa autonomia da sociedade em relação ao campo religioso. Contudo, pela pesquisa, através da fala do professor vê-se que a religião tem o papel de transformar a alma das pessoas e reluta em continuar sendo uma estrutura de oferta de sentidos e soluções para resolver os problemas individuais, já que uma *força superior* orienta a direção que se deve seguir.

---

<sup>57</sup> Segundo Bourdieu (1998) a religião é um sistema estruturado e estruturante que busca conseguir obter o conjunto de respostas a respeito dos indivíduos, atuando no processo de estruturação delimitando aquilo que deve ou não ser discutido a respeito do que acontece na vida das pessoas.

Na sociedade atual a efervescência religiosa a partir da dinâmica dos velhos e novos movimentos religiosos tem contestado o processo de secularização tanto que na fala do professor o Ensino Religioso é considerado uma disciplina fundamental. O mesmo chega a afirmar que a mesma *“adquire uma importância imensa, pois, através dele colocamos Deus mais perto do nosso aluno, mostrando a ele as maravilhas que a presença do criador faz na vida de todas as pessoas”*. Deus é concebido não como um personagem sepultado pela racionalidade secularizante, *“pois o seu amor é imenso, precioso e maravilhoso, criador de todos e de todas as maravilhas do mundo”*. O elemento central das religiões é a própria certeza construída individual ou coletivamente, da presença do sagrado, *“o sagrado é o centro do mundo, a origem da ordem, a fonte das normas, a garantia da harmonia”* (Alves, 2002, p. 64). Afinal, de acordo com a representação de outro professor, *“através do Ensino Religioso ensinamos nossos alunos que é preciso acreditar que existe um criador que é Deus”*. Na representação do professor Deus é gerador e criador. A pessoa não se sente sozinha a mercê do seu destino. Em razão da infinitude e perfeição de Deus sente que Ele ampara e sustenta sua vida.

O Ensino Religioso torna-se esse instrumento necessário para se construir as certezas religiosas num contexto marcado pelas incertezas e pelas fragilidades conceituais. Através dele, persegue-se o ideal por *“orientar os alunos de maneira que eles possam estar sempre vivendo em comunhão com Deus”*. É na experiência religiosa que se é seduzido e atraído pelo desejo de conhecer Deus em sua beleza e diferença *“é um fato, portanto, que o eros divino se apresenta sempre como mais forte que o ser humano, vencendo suas resistências e se impondo por sua majestade”* (Bingemer, 1999, p.81).

## 2.2 As representações da divindade e o sentido da vida

A religião tem sido uma das formas, dentre tantas outras, que o ser humano encontrou para explicar o sentido de sua existência.

No contexto do Ensino Religioso, a partir das orientações políticas e pedagógicas, a relação da pessoa humana com o que considera como sendo portador de transcendência, que dá sentido a sua existência, consiste de um momento de glorificação, em que,

“para alcançar essa infinidade, o ser humano necessita passar pela realidade última da existência do ser, interpretada como ressurreição, reencarnação, ancestralidade, havendo espaço para a negação da vida além morte” (FONAPER, 2001b, p.35).

As representações do professor com relação ao que concebe como sendo o Ensino Religioso consistem de um estudo sobre “*práticas de princípios que regem as relações entre o homem e a divindade, deveres, crença, consciência, ou seja, acreditar num ser superior que rege nossa vida*”. Neste depoimento, primeiro o professor criou representações para justificar sua vida, ou seja, um sistema explicativo para conduzir sua vida. Num segundo momento a compreensão da divindade está relacionada ao ser humano, que demonstra um sentimento de dependência.

No berço teórico da sociologia da religião, Durkheim (1989) empreendeu uma compreensão acerca da conquista da plenitude da pessoa humana a partir do momento em que se adequar às normas morais do grupo social, no qual está inserido. A pessoa deseja plenitude na sua permanente busca pela divindade. Na fala do professor, o Ensino Religioso consiste em ajudar o aluno a “*ter consciência de que amar a deus e ao próximo é a lei que rege as relações entre os homens*”, sendo esta a lei moral estabelecida pelo grupo de professores.

Essa lei, fundamentada na consciência, leva-nos a crer que o caos social se instala quando essa busca não é satisfeita. Para Durkheim, “a religião também é produto de homens que, em algum ponto, precisaram e ainda escolhem agir de maneiras particulares para conservar os privilégios da sociedade sagrada” (Erickson, 1996, p. 83). Sendo *produto dos homens*, compreende-se a interação que o professor acima estabelece entre a relação da pessoa humana com a divindade e o estabelecimento das regras sociais de convivência.

De outro lado, a religião tem como função positiva criar o cosmo sagrado da pessoa humana, conforme vemos na teoria proposta por Berger (1985). Ao criar este cosmo sagrado, sua referência de vida entra em consonância com a religião e encontra na religião o princípio explicativo de tudo o que existe. Percebe-se isto, no fragmento do discurso abaixo, que afirma caber ao Ensino Religioso a tarefa de *“passar para os alunos de forma ampla o amor ao próximo, o respeito mútuo e levá-los a crer que todo cidadão há de acreditar que existe um ser maior que nos ampara em todos os momentos de nossa vida”*. De acordo com Eliade (2001) só a religião permite a vivência com o sagrado. O sagrado é real por excelência. O fenômeno do sagrado apresenta-se com toda a sua complexidade e não apenas no que ele comporta de irracional. A preocupação é com a compreensão do sagrado em sua totalidade a partir de dois modos de ver o mundo, o sagrado e o profano.

Para Otto (1985) o sagrado se reveste de qualidades que vão para além do racional, ou seja, sobre os elementos não-rationais na idéia do divino. O professor ao se confrontar com o racionalismo e a religião de um lado nega o racionalismo, e do outro nega a religião. Contudo, vê-se que é latente a dominação do racionalismo no estudo referente à religião a partir das representações do professor.

O sagrado<sup>58</sup> consiste em uma categoria complexa, de interpretação e avaliação do campo religioso, que não pode ser explicado pelo racional, sendo assim, a representação do professor quanto a religião não está limitada a um contexto racional. Em Otto (1985) este *ser maior* consiste em um Deus desconhecido, o misterioso, o fascinante, o numinoso.

Torna-se curioso observarmos como os professores pesquisados se colocam diante da própria compreensão da divindade, a partir das expressões subjetivas expressas durante a pesquisa. “*O Ensino Religioso leva à reflexão sobre a vida e a existência do ser humano e Deus. Também nos leva a confiar e acreditar em uma força superior que nos protege*”. O professor vive de acordo com sua crença e coloca o sagrado como ser superior a todos. Na seqüência “*nos orienta a direção correta que devemos seguir*”, na fala o professor consegue expressar uma certa passividade nas ações históricas do sujeito, na medida em que remete a um outro ser a condição de condutor dos destinos. Contudo, torna-se compreensivo a medida que a religião é entendida como criação humana, conseqüentemente, tende a definir comportamentos diante da força superior que lhe oferece segurança e confiança.

### **2.3 A representação de valores humanos, a alteridade e convivialidade no contexto do Ensino Religioso**

De acordo com o FONAPER (2001b), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso propõem um estudo sobre os valores que emanam do conhecimento do conjunto de normas apregoadas por cada tradição religiosa, da forma como é ensinada aos respectivos adeptos no contexto da respectiva cultura, já

---

<sup>58</sup> Bruno Odélio Barck. *O Sagrado em Rudolf Otto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

que “o homem procura compreender e explicar a sua vida através de um conjunto de crenças, que envolve também condutas sociais” (Wilges, 1998, p. 11).

Retomando os resultados obtidos através do discurso dos professores, constatamos que várias representações acerca do Ensino Religioso encontradas na pesquisa encontram-se organizadas em torno da questão moral na qual se realiza o próprio sentido do ser. Os professores vinculam atitudes, costumes, regras e normas morais e sociais à religião.

Esse item da pesquisa não tem por objetivo travar discussões sobre a religião enquanto produtora de cultura, nem apresentar as influências que a religião recebe do contexto cultural. Também não discute sobre as semelhanças e diferenças entre ética e moral numa perspectiva teórica<sup>59</sup>.

O que nos interessa é a compreensão de que “quando se diferencia a ética e moral, geralmente visa-se distinguir o conjunto das práticas morais cristalizadas pelo costume e convenção social dos princípios teóricos que as fundamentam ou criticam” (Sung & Silva, 1999, p. 13). Um fragmento do discurso do professor afirma que cabe ao Ensino Religioso “*passar para os educandos conceitos morais, respeito mútuo, amor ao próximo e solidariedade*”. Para o professor o convívio social permite ao educando entender e reconhecer o fenômeno religioso no contexto do Ensino Religioso. Para Otto (1985) a religião consiste em uma essência consciente, firmada em uma obediência aos serviços e não carrega em si a indiferença da força superior, mas busca ter respeito diante dos valores então esquematizados. A religião se consolida através dos conceitos de alguns elementos que são ensinados de forma didática.

---

<sup>59</sup> Abrão, B. S. *História da filosofia*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999. E para Pierre Weil, (2002) a expressão ética é herdeira da tradição filosófica que se origina na Grécia Antiga. Sócrates (469 ou 470 a. C.), marco do nascimento da filosofia, é considerado fundador da ética.

No discurso acima, a moral está iluminada pela ética, cujas funções, segundo Sung & Silva (1999) são muitas, salientando-se a crítica e a utópica. A função crítica, pelo discurso ético, detecta, desmascara e pondera as realizações pouco autênticas da realidade humana. A função utópica projeta e configura o ideal normativo das realizações humanas.

Em um outro fragmento do discurso o professor do ensino fundamental acentua que o Ensino Religioso *“tem como base levar as pessoas a praticar ações de cidadania, solidariedade, ética, respeito, etc”*. O professor ao estabelecer reflexão sobre aspectos da realidade coloca em evidência que a escola tem um papel fundamental e indispensável no processo de formação para a cidadania, entretanto, a formação para cidadania deve ultrapassar o ambiente escolar. É papel do Ensino Religioso e das demais disciplinas tratar de assuntos relacionados com a ética e a cidadania. O exercício da cidadania acontece no dia-a-dia, a partir de atitudes de respeito onde as regras estão a serviço de um bem maior e atendendo os interesses da maioria, portanto, o olhar sobre a sociedade parte de um todo. Ou seja, para o professor há uma estreita relação entre o Ensino Religioso e os fundamentos e princípios que regem o sistema moral da sociedade a partir de uma dimensão prática.

De acordo com Sung & Silva (1999), os sistemas de valores e normas morais foram criados pelos homens objetivando alcançar uma melhor convivência entre eles. O professor coloca-se como colaborador da normatização das regras sociais: *“sei que somos formadores de opiniões e, sendo, assim, vejo o Ensino Religioso como mais uma oportunidade de estar trabalhando o resgate de valores”*.

O professor assevera que o Ensino Religioso tem que buscar a *“valorização do ser humano, através do estudo e da prática dos reais valores éticos, morais e*

*sociais*”. Neste sentido, o questionamento sobre as ações humanas, que avalia as atitudes da sociedade e dos indivíduos, pode colaborar para a busca por uma convivência fraterna. Religião e prática da justiça social estão bem articuladas na representação que se segue: “*qualquer cidadão que for educado juntamente com os princípios religiosos terá mais facilidade em compreender os princípios da educação e enfrentar os contratempos e injustiças que muitas vezes deixaram conseqüências na vida, por falta de conhecê-la*”. Para Durkheim (1989) a natureza religiosa da pessoa humana consiste de algo essencial e permanente da humanidade. Para o professor através da religião pode-se formar uma consciência em prol de um coletivo. Esta consciência coletiva<sup>60</sup>, de acordo com Durkheim (1989), não se refere à soma das representações sociais de cada elemento em particular, no conjunto de valores, normas, presentes em uma dada consciência coletiva. O pensamento individual é o resultado do pensar coletivo, já que “tudo é comum a todos” (Durkheim, 1989, p.34).

Em outro fragmento de discurso do professor, o Ensino Religioso deve oferecer as condições para se “*enfrentar o desafio de se desenvolver, crescer, transformar com amor, participação, autenticidade, responsabilidade, humildade, amor próprio, auto-aceitação, ousadia, coragem, reconhecimento das falhas, instrumentos necessários para transformar esse mundo conturbado, já que os valores cristãos estão cada vez mais esquecidos, em um mundo mais justo e mais fraterno para todos*”. Este desafio se inscreve na necessidade de busca por utopias globais e no resgate do valor inalienável do ser humano. O valor fundamental da moral não está fechado em si mesmo, já que na representação do professor o ser

---

<sup>60</sup> De Durkheim (1989) um dos exemplos mais fortes de representações coletivas contidos nos seus estudos e pesquisas está presente nas suas incursões nas tribos da Austrália Central. O totem “é, primeiramente e antes de tudo, um nome” (p. 149). Mais que isso: é um emblema comum a todos, é a bandeira do clã.

humano está em um processo permanente de construção do ser, criando coletivamente uma consciência de mundo melhor.

Conforme vimos nas representações relacionadas na Tabela 5, há um predomínio sobre a tradição cristã. Assim, segundo um dos professores entrevistados, *“vivemos em um país, cristão, por isso temos que ministrar aulas sobre os valores que Cristo nos deixou”*. Diz outro professor que *“é fundamental para as escolas o ensino religioso, pois onde existe conhecimento da Palavra de Deus fica mais fácil trabalhar a sensibilidade do ser humano”*.

Para um outro professor o Ensino Religioso *“é um elo que temos para nos aproximarmos do criador. O ensino religioso tem sido uma grande necessidade do ser humano, pois através dele poderemos apresentar de forma especial a pessoa de Jesus Cristo e as grandes maravilhas que Ele nos tem feito, e usando as histórias bíblicas trabalharemos valores humanos que é de suma importância na formação do indivíduo. Pois, temos visto no exemplo de Jesus através do seu caráter, humildade, amor, paciência, bondade, fidelidade, perdão”*.

Vê-se que uma das fundamentais exigências ao professor que ministra o Ensino Religioso consiste, como já elucidado, no papel de colaborar na formação de valores. Entretanto, um outro professor acrescenta um novo elemento para discussão ao dizer que o Ensino Religioso consiste em *“ensinar sobre Deus, sobre a verdade, mostrar a importância dos valores do próximo e valorizar a vida”*. O novo apresentado pelo professor se refere à relação estabelecida ao fazer referência à condição de mostrar os valores que o próximo apresenta.

Nesta perspectiva, o professor assevera que *“estudar a religião é muito importante, pois podemos ensinar para as nossas crianças o quanto é necessário ter respeito por tudo e por todos, honestidade, caráter e princípios”*. Na leitura de que a

religião é importante compreende-se a transmissão de um ensino a partir de um pensar coletivo sobre o significado de valores. Nesse sentido, segundo Croatto (2001), a pessoa humana criou o conhecimento a partir de sua capacidade de pensar o mundo e atribuir significados à sua realidade.

Durkheim (1989) afirma que a religião, de forma organizada e sistemática, elabora um conjunto de afirmações e conhecimentos que são repassados para seus seguidores acerca dos valores humanos presentes na representação de Deus. Os princípios religiosos, segundo o senso geral presente na pesquisa, apontam para uma colaboração dos mesmos na formação da pessoa humana ao observar que, para o professor o Ensino Religioso, consiste em *“sempre valorizando os princípios dentro da religião, sendo, honestidade, respeito ao próximo, caráter, convivência em família, dignidade, enfim, todas as virtudes necessárias para que a criança se torne um homem de bem e o faça durante sua vida”*.

Em seus estudos, Croatto (2001) destaca que a experiência religiosa se constrói na compreensão da cultura do outro, ao enfatizar que todas as culturas e todos os povos sempre tiveram suas próprias expressões religiosas. O mito representa uma das linguagens da experiência religiosa, como sendo uma das vias de acesso à fenomenologia da religião e à compreensão do cosmos religioso do outro<sup>61</sup>.

Habermas (1999) atribui uma ênfase nas relações interpessoais que são estabelecidas entre os indivíduos e as culturas, através de um padrão de comunicação. Percebe-se consonância entre as percepções interpessoais do professor com a proposta do Ensino Religioso no que se refere às relações com o

---

<sup>61</sup> Croatto (2001) se ocupa em delinear as várias correntes de interpretação do mito no ocidente a partir de autores como: Wundt, Tylor, Schmidt, Jensen, Lévy-Bruhl, Ernst Cassirer, Rafael Pettazzoni, Baltmann, Jung, Mircea Eliade, Tillich.

outro, por considerá-lo como sendo uma disciplina *“que desenvolve atitudes positivas no educando, como sentimentos de respeito e amor em relação à família, à escola, ao próximo e à pátria”*.

Neste sentido, o ser individual vai se construindo na medida em que entre em contato com o ser do outro. Um professor afirmou a necessidade de se trabalhar no Ensino Religioso no sentido de *“melhorar o relacionamento humano em todos os sentidos. As relações do homem com a natureza, também, são temas atuais e de grande importância para o nosso futuro”*. Observa-se que o professor está preocupado em participar de um mundo novo acentuando a importância e as exigências da sociedade atual no que concerne à maneira de viver e se relacionar com o outro. Jodelet (2002) considera que a alteridade necessariamente aponta para a noção de identidade e de pluralidade.

A questão da alteridade, na visão de Jodelet (2002, p. 47), *“se insere em espaço intelectual de largo espectro, que vai da filosofia e da moral até as ciências humanas e da sociedade”*. A autora estabelece uma distinção entre *“alteridade de fora”*, referindo-se ao que é mais longínquo e *“alteridade de dentro”*, quando se refere às pessoas que integram grupos próximos, marcados pela diferença e pela singularidade.

O professor, nesse discurso, acentua o segundo tipo de alteridade, na medida em que afirma que cabe ao Ensino Religioso ensinar *“para os alunos que eles têm valor que devemos respeitar o seu próximo não falando mal, não passando-o para trás, mas ajudando-o com bondade, sem querer nada em troca.”* Afinal, o *“Ensino Religioso é o meio em que temos pra ensinar e espalhar o amor ao próximo”*. Semelhante a esse, outro professor afirma que ao Ensino Religioso cabe *“ensinar o amor de Deus pelo homem, mostrar que é muito importante o amor ao próximo”*. As

representações sociais dos professores acerca do Ensino Religioso remetem-se a uma situação social que os envolve e são construídas em dois sentidos que se completam entre si. Um sentido é construído por meio dos discursos públicos dos grupos, nos quais são estabelecidos “como as pessoas pensam sobre as coisas “reais e imaginárias do seu mundo, isto é, o conhecimento que as pessoas têm do seu universo, é o resultado de processos discursivos e, portanto, socialmente construído” (Wagner, 2000, p. 11). O outro sentido refere-se ao conhecimento criado pelos grupos. Trata-se de uma situação complexa que contempla a história pessoal e social, conseqüentemente, só se constitui pela fina análise de narrativas pessoais e de personagens e eventos marcantes ao tornar-se um fato.

#### **2.4 A representação de família no Ensino Religioso**

A religião possui uma importância na esfera da instituição familiar. Em muitos lugares do mundo, diversos clãs, comunidades estruturaram um certo *ethos* familiar a partir da noção cultural de família e de relações parentais. As relações da família com a religião são marcadas por uma linguagem simbólica que advém da antiguidade. Para Berger (1985), mesmo numa sociedade moderna secularizada ressurgiu uma legitimação da religião na família, principalmente nas classes média e alta da sociedade. Exemplificando, “um homem de negócios ou um político pode aderir fielmente às normas da vida familiar legitimadas pela religião” (Berger, 1985, p. 145).

Na análise da fala do professor, “*dentro da religião ministramos aulas sobre a família que é a base de toda sociedade*”. A aproximação entre escola e família é colocada como positiva, diz o professor, “*a religião deve ser trabalhada junto com a*

*família e a escola*”, pois *“devido à modernidade e à falta de tempo, as famílias não estão parando e trabalhando valores”*.

A compreensão de Ensino Religioso perpassa pela relação estabelecida com a família, trata-se de *“uma forma de podermos estudar mais sobre a vida de Deus, sobre a família, convivência com as pessoas e outros assuntos”*. Pelo fato da religião ser um sistema simbólico estruturado o estudo sobre Deus se dá, também a partir de uma linguagem simbólica. Observa-se que o professor aponta para a importância da escola e da família trabalharem juntas em prol do aluno, ao dizer que *“é importante trabalhar o amor, a paz, a vida, a família, para que sintam valorizados como ser humano”*.

O Ensino Religioso tem o papel de colaborar tanto na manutenção quanto na transmissão de valores. Os valores e família estão intimamente associados nos discursos, afinal *“através do estudo e da prática dos reais valores éticos, morais e sociais, procura-se resgatar esses valores, estaremos fortalecendo os laços familiares que são a base de uma sociedade fraterna e justa. A vivência dos valores que são comuns a todos em sociedade permite a integração do indivíduo e condições para alcançar sentido coletivo naquilo que não foi alcançado individualmente.*

Na representação de outro professor, o Ensino Religioso assim atua *“procurando resgatar esses valores, estaremos fortalecendo os laços familiares que são a base de uma sociedade fraterna e justa”*. Como a sociedade não é totalitária e a instituição familiar, na visão de muitos autores, encontra-se em processo de mudança, na realidade atual, o professor acredita que colabora na reconstrução social desta realidade através do fortalecimento dos laços familiares com a colaboração do Ensino Religioso.

Para outro professor, o Ensino Religioso *“apresenta grandes contribuições para a sociedade, pois ele resgata valores culturais e espirituais entre as famílias e a sociedade”*. Trata-se de uma compreensão na percepção interior dos valores, é “no processo de conquista da liberdade e do nosso ser que descobrimos a diferença entre o ser e o dever-ser e a vontade de construir um futuro diferente e melhor do que o presente” (Sung & Silva, 1999, p.22). Consiste na consciência de que nasce o dever como expressão de uma resposta do próprio “eu” pessoal. Sendo que o valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e que para se poder atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas.

## **2.5 A representação de proselitismo no Ensino Religioso**

A grande marca da consciência moderna é sua enorme multiplicidade. Nesse sentido, “cada um de nós é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade”, já que somos um “arquipélago de subjetividades” (Santos, 1999, p. 107). Essa diversidade também está presente no tocante às subjetividades presentes no campo concreto das relações educacionais dentro das quais o Ensino Religioso atua, com conteúdos e métodos específicos.

De acordo com Wilges (1998), a religião é composta por alguns elementos constitutivos que são: doutrinas, ética, comunidade e ritos. Nas representações do professor, observa-se que o Ensino Religioso não deve estar vinculado com o compromisso de apresentar uma religião específica, já que a ênfase consiste em passar para os alunos *“valores cristãos, tudo isso sem passar mandamentos doutrinários das religiões...(...); não o concebo como um momento de se ensinar doutrinas desta ou daquela religião, pois para isso existem as igrejas”*. A partir do

discurso vê-se que a base religiosa considerada importante perpassa pela formação humana na compreensão dos valores humanos. Para o professor *“usamos a religião, independente de igreja, que é somente um instrumento para formar caráter”*.

E mesmo que a dimensão religiosa seja constituída por uma variedade de elementos, nos quais tanto as crenças, quanto os ritos são sentidos de maneira diferente pelo grupo que compõe o espaço escolar, o professor busca uniformizar Ensino Religioso ao definir *“é o estudo sobre Deus e Jesus sem tocar nas religiões especificamente”*. Para um outro professor *“é falar de Deus e do seu amor por nós, independente da religião”*.

Durkheim (1989) analisa a sociedade a partir da concepção do pensamento religioso, observando que, na medida em que se progride na história, as causas que o produziram só são percebidas através do vasto sistema de interpretações que os deformam. A compreensão de religião perpassa pelo entendimento do que sejam crenças e ritos, haja vista que *“toda religião é composta de representações e de práticas rituais”* (Durkheim, 1989, p. 139). As crenças<sup>62</sup> são representações coletivas. As normas e idéias com significados são criadas pela sociedade que atribui valores sagrados a pessoas, a coisas, etc.

Em Durkheim (1989) o grupo realiza uma uniformidade intelectual e moral encontrada apenas nas sociedades avançadas. Ou seja, por religião entende-se aquele sistema de crenças e comportamentos que se referem à representação de valores e idéias sociais.

*“em todos os sistemas de crenças e de todos os cultos deve, necessariamente, haver certo número de representações fundamentais e de atitudes rituais que, apesar da diversidade das formas que umas e outras*

---

<sup>62</sup> Para Durkheim (1989), a tese central de suas pesquisas consiste nas idéias e crenças advindas da estruturação da sociedade. Os conteúdos das crenças são as forças intensas dos indivíduos que estão em tudo e não se esgotam. Esta força é a sociedade e o indivíduo crê na força da sociedade.

puderam assumir, apresentam, por toda parte, o mesmo significado objetivo e também, por toda parte, exercem as mesmas funções” (Durkheim, 1989, p. 33).

Para Durkheim (1989) a sociedade criou a religião e os símbolos sagrados. Contudo, nas representações do professor sobre religião, o mesmo assevera que faz *“uma introdução sobre a religião sem aprofundar na crença, independente de ser católico, evangélico, espírita outras, afinal Deus está em todos os lugares e em todas as horas, nos momentos fáceis e difíceis, e a escola junto com a família, deve ajudar a ter essa base religiosa que é muito importante para as crianças”*. Percebe-se, nesse fragmento, uma nítida separação entre uma conceituação institucional de religião e uma apropriação subjetiva da mesma. De um lado, o professor está preocupado em acentuar o caráter intimista da prática religiosa no Ensino Religioso, *“sem aprofundar na crença”*.

De acordo com as orientações do FONAPER (2001b) o professor de Ensino Religioso deve enfatizar a autoridade do discurso religioso transmitido de geração em geração para os povos como a verdade acerca do transcendente. Estas narrativas sagradas devem ser estudadas como acontecimentos religiosos que deram origem aos mitos<sup>63</sup> e, conseqüentemente, foram dando formação aos textos sagrados. Na perspectiva de que um texto torna-se sagrado na medida em que uma comunidade lhe atribui valores, a representação do professor reforça esta idéia quando o texto sagrado do cristianismo e o Ensino Religioso colaboram na *“oportunidade que nós educadores temos de passar para os nossos alunos um pouco dos ensinamentos bíblicos e a importância de Deus em nossas vidas”*.

---

<sup>63</sup> Segundo Croatto (2001) discussão sobre o Mito enquanto uma das linguagens da experiência religiosa consiste de uma das vias de acesso à fenomenologia da religião.

Seguindo esta mesma direção, segundo a representação do professor, o Ensino Religioso *“deve ser uma das matérias obrigatórias, com pessoas capacitadas e com compromisso de evangelizar em forma de catequese”*. A partir destes discursos, vê-se que o Ensino Religioso está baseado em um ensino proselitista, conseqüentemente, em desacordo com as orientações apresentadas nas diretrizes acerca do Ensino Religioso, conforme apresentado no capítulo I.

Por outro lado, em um outro fragmento de discurso, o professor representa o Ensino Religioso deve ser ministrado com uma certa visão, sem proselitismo, no que se refere ao contexto do cristianismo. O professor ressalta que *“sabemos que mesmo sem enfatizar religiões, o amor cristão deve ser cultivado nos corações (...) há como procurar desenvolver estes sentimentos utilizando estratégias que não ferem a diversidade de religiões.*

Para Soares (1995), a prática do Ensino Religioso é algo muito complexo, principalmente em razão da desigualdade social presente na escola, no meio acadêmico. Outro professor manifestou a necessidade de se dar a *“oportunidade aos educandos de conhecer outras denominações, podendo ele assim decidir, qual deverá seguir”*.

Portanto, o professor considera que a religião consiste no reconhecimento, na dependência da pessoa humana em um ser superior independente da religião, do tipo de crença, do rito, dos símbolos utilizados. O Ensino Religioso tem o papel de *“mostrar para os alunos que existe alguém superior a nós, em que podemos confiar, independente de religião”*.

Portanto, a partir dos fragmentos de discursos analisados, se percebe a existência de uma cosmovisão religiosa (impregnada nas visões e expressões utilizadas pelos professores), sobretudo marcada pelos personagens que estão

presentes no imaginário somente cristão (Deus, Jesus Cristo). Na verdade, a representação do professor sobre o que é o Ensino Religioso consiste de uma concepção proselitista. Alguns professores até se esforçam no sentido de negar essa realidade e afirmar, como intenção, a necessidade de que os conteúdos devam ir além de uma dada tradição religiosa, porém dão ênfase somente ao cristianismo.

## **2.6 As representações do Ensino Religioso na perspectiva interdisciplinar**

Diversos autores têm colaborado com a construção de um conhecimento religioso interdisciplinar, sobretudo nas manifestações do sagrado nas culturas e nas estruturas sociais. Citamos, como exemplo, Jung Mo Sung que, em suas diversas obras, tece uma estreita relação entre a Teologia e a Economia. Jean-François Catalan, Josef Sudbrack e Edênio Valle trabalham o fenômeno religioso e o conjunto teórico da psicologia, da psicanálise e da psiquiatria. Norbet Mette acentua a estreita relação entre a Pedagogia e a Religião, elucidando a necessidade de construção de uma teoria pedagógica da religião.

As Ciências da Religião devem buscar a relação com outras ciências, pela pesquisa etnológica e etnográfica. De acordo com Rolim (1997), Eliade assinala a importância do estudo interdisciplinar do fenômeno religioso, incluindo História, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Teologia, Arte. O clássico da Sociologia da Religião afirma: “a história das religiões constitui um domínio ilimitado que ninguém pode coordenar” (Eliade *apud* Rolim, 1997, p. 120) e isto significa que o historiador não atua como um filólogo, mas como hermeneuta. A postura interdisciplinar, na busca das hermenêuticas compreensivas do fenômeno religioso

numa disciplina como o Ensino Religioso, deve necessariamente estar presente no contexto da modernidade.

Giddens (1991) trabalha uma expressão fundamental para introduzir o conceito de interdisciplinaridade: a *multidimensionalidade* da modernidade no âmbito das instituições. O estudo do fenômeno religioso, do ponto-de-vista da cultura e das tradições religiosas, pode ser focado a partir das contribuições advindas de outras áreas do conhecimento. Dentre seus objetivos seu estudo possibilita que o aluno entenda as “diversas manifestações da religiosidade presentes no dia-a-dia e o transcendente nas várias culturas e tradições religiosas” (Mendes, 2002, p. 53).

A interdisciplinaridade, face pedagógica da *multidimensionalidade*, constitui numa nova política com princípios que sugerem abandonar a formação técnica baseada em velhos paradigmas, que de acordo com Fazenda (1995) dissociados de toda a dinâmica escolar e a assumir uma atitude de desafio perante o novo, com possibilidade de desvendar novos saberes, pautada em uma nova concepção de ensino.

A interdisciplinaridade está presente na preocupação de alguns professores. Para Junqueira (2002a) quando a escola oferece a disciplina Ensino Religioso, pode-se ampliar o campo de estudo contemplando o estudo e a vivência da ética, da cidadania do resgate dos valores e princípios para a boa convivência, o amor ao próximo e à natureza. Contudo, na realidade da sala de aula um dos professores pesquisados coloca-se temeroso em desenvolver determinados temas em sala de aula ao dizer que no Ensino Religioso deve-se trabalhar “*temas neutros que não tragam polêmicas, e nem diz respeito as seitas religiosas*”.

O professor no desempenho de sua função descreveu que ministra as “*aulas levando os alunos a uma reflexão de temas que atingem o adolescente de hoje,*

como o uso de drogas, a sexualidade, o respeito à família, e as instituições constituídas". O professor exerce um papel político que colabora com a legitimação de poderes, a alienação ou a libertação. Ao levar seus alunos à reflexão sobre a sociedade pode tanto colaborar com a hegemonia da classe dominante quanto colaborar para a autonomia das classes menos favorecidas da sociedade.

O fenômeno religioso deve ser estudado de forma interdisciplinar, estabelecendo relação com a história, filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, teologia, arte, conseqüentemente, o historiador não atua como um filólogo, mas como hermeneuta, deve buscar a relação com outras ciências, pela "pesquisa etnológica e etnográfica, sem desprezar o lugar central e próprio de uma Ciência da Religião" (Eliade *apud* Rolim, 1997, p. 120).

Essa concepção de ensino traz presente o que Santos (1999) apresenta como sendo uma necessidade da modernidade em superar a "ruptura epistemológica", que separa as Ciências da Religião do senso comum existente. Construir um saber no qual a religião seja pensada, perscrutada a partir dos diversos matizes epistemológicos, das diversas cadeiras acadêmicas, que costumeiramente chamamos de "disciplinas".

Para o professor de Ensino Religioso, essa "ruptura epistemológica" traz conseqüências grandes para a prática docente. Afinal, "a sociedade exige um educador que se renove permanentemente na perspectiva de estar em contínuo processo de ressignificação das idéias e habilidades edificadas de sua prática" (Fazenda, 1995, p. 78). Construindo-se como profissional aberto a desenvolver o seu trabalho a partir de uma perspectiva interdisciplinar, "*o professor deverá ser uma pessoa que saiba transmitir tudo isso sem escolher ideologias próprias, e que saiba*

*respeitar seu aluno em suas opiniões, valorizando-o e não rotulando-o de forma errônea ou avaliando-o indiscriminadamente.”*

Na fala do professor, a interdisciplinaridade aparece como método e como princípio, a partir do qual se constrói uma postura de diálogo entre os saberes científicos de forma notadamente positiva. Na verdade, constitui-se como uma das conseqüências da *multidimensionalidade* presente no processo histórico que resultou na modernidade. Todos os fatos sociais, todos os fazeres humanos, todas as instituições são consideradas como que permeadas por diversos aspectos, diversas dimensões. O professor afirma sua posição metodológica frente ao Ensino Religioso, por isso afirma que é *“através dele que também podemos trabalhar alguns pontos dos temas transversais como: a ética, respeito, amor, normas de condutas, direitos e deveres, solidariedade, dentre outros”*. O Ensino Religioso aqui representado colabora na formação da pessoa humana objetivando alcançar um mundo mais justo e solidário. Assim exposto, a pessoa humana precisa ter participação ativa e crítica em prol da preservação da vida.

O Ensino Religioso pode contribuir com as diferentes áreas de conhecimento, ao ser ministrado na perspectiva interdisciplinar. Exemplificando, pode colaborar com o ensino da História do Brasil, desde que leve em consideração *“as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia”* (MEC, 1998, p.57).

O professor, nessa escola, *“transforma-se num pesquisador, a caminho de construir sua autonomia profissional, enriquecendo-se de conhecimentos e práticas para poder comunicar com alunos, participar de tomadas de decisões, enfim, participar da organização e gestão da escola”* (Libâneo, 2000, p. 51).

O professor da disciplina Ensino Religioso “precisa desenvolver em si e nos alunos uma nova concepção de religiosidade” (Meneghetti, 2003, p. 98). Deve ser um pesquisador, exercendo sua função de promover uma educação religiosa com competência e sem julgamento, “conectado com a dinâmica dos fatos e que precisa apropriar-se do movimento que perpassa as relações interpessoais” (Meneghetti, 2003, p. 98).

Este professor na relação educativa, no contexto do espaço da escola, deve propiciar uma educação religiosa baseada no que Giddens (1991) denomina de *confiança*, “*dando oportunidade aos educandos de conhecer outras denominações, podendo ele assim decidir, qual deverá seguir*”. Para Teixeira (2001) o diálogo inter-religioso no contexto do pluralismo religioso surge como um dos desafios fundamentais para a humanidade. Para Pedreira (1999), a boa convivência social entre as várias tradições religiosas da humanidade está calcada nos caminhos que perpassam pelas relações, pela abertura dialogal inter-religiosa em favor da paz entre os povos.

Neste ponto, no tocante à confiança na escola, “a natureza das instituições modernas está profundamente ligada ao mecanismo da confiança em sistemas abstratos” (Giddens, 1991, p. 87). Um desses sistemas abstratos presentes no cotidiano escolar pode ser a dinâmica compreensiva do fenômeno religioso nas culturas, proposto pelo currículo do Ensino Religioso.

No campo da história das tradições religiosas, o Ensino Religioso tem por função compreender a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas ao longo dos tempos. Observa-se a existência, a partir do discurso da amostra pesquisada, de uma preocupação em ministrar um Ensino Religioso, respeitando a diversidade religiosa existente, como vemos na seguinte representação: “o

*professor deve ser alguém preparado que possua algum conhecimento religioso, pois vimos muitos professores ministrarem aulas de ER apenas como uma opção para complementarem sua carga horária, e suas aulas ficam mal dadas acabam dando aula de ética, cidadania, valores morais, etc. o lado cristão, religioso fica esquecido*". Para o professor em questão o Ensino Religioso deve ser reduzido ao ensino do *lado cristão*. Portanto, sua representação do que seja o Ensino Religioso difere tanto das orientações legais para o Ensino Religioso quanto das evocações da maioria dos professores sobre o que seja o Ensino Religioso, conforme tabela (1 e 2).

O próprio Ensino Religioso tornou-se um objeto sobre o qual outras representações sociais se expressam, nesse caso o professor compreende que o Ensino Religioso separa a representação de conhecimento religioso com o que ele compreende como sendo aula para o professor. Neste sentido, "elas representam uma forma particular de construção do objeto e estão constantemente em relação com outras representações que representam outros sujeitos e outros lugares sociais" (Jovchelovitch, 2002, p. 77).

O professor tem como desafio o desenvolvimento de sua capacidade didático-pedagógica, de

"seu saber teórico, suas convicções pessoais, sua postura, sua tolerância, o equilíbrio de suas emoções, sua ética, sua capacidade de administrar conflitos, de exercitar a democracia, de gerenciar correta e coerentemente as informações necessárias à construção do conhecimento religioso" (FONAPER, s/a, p. 7).

## 2.7 Representações dos professores sobre a Escola, os conteúdos e a atividade docente

Neste campo de análise, o professor de Ensino Religioso, no exercício de sua função, deve considerar as idiosincrasias culturais, tendo como objeto de estudo

“as funções e os valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodicéia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas” (FONAPER, 2001b, p.33).

As Diretrizes curriculares estabelecidas orientam para que o Ensino Religioso seja ministrado com o propósito de mostrar como algumas tradições religiosas se apresentam aos seus seguidores, com seu corpo de valores e sua hermenêutica: “onde, pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. E estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos” (FONAPER, 2001b, p.34).

À Escola cabe o papel de ser um espaço do diálogo inter-religioso, de convivência, de discussão dos referenciais éticos. É um lugar social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. Um espaço que deve promover discussões acerca da igualdade do ser humano no que se refere aos seus direitos, sem discriminação.

Em cada escola há “uma cultura própria permeada por valores, expectativas, costumes, tradições, condições, historicamente construídos, a partir de contribuições individuais e coletivas” (MEC, 1998, p. 86). Um professor assim afirmou: “a *escola sendo espaço destinado à aquisição dos diversos conhecimentos, cabe à mesma oportunizar momentos nos quais os alunos tenham acesso a este tipo de conhecimento, que é o ensino religioso*”. Pela fala do professor o Ensino Religioso

tem buscado aproximar-se cada vez mais da idéia de que conhecer implica em construir significado. E que o significado constrói-se a partir das relações que o ser humano estabelece entre o objeto a conhecer e suas possibilidades de observação, de reflexão e de informação que já possui. Sendo que o educando constrói significados dos símbolos religiosos a partir de conhecimentos já existentes e da percepção da importância e diferença do seu significado nas várias tradições religiosas. Nesse sentido, o Ensino Religioso deve “proporcionar experiência, informação, reflexão, que ajudam a pessoa a cultivar sua religiosidade” (Gruen, 2004, p.90).

Esfera pública define-se como sendo “espaço de livre acesso onde os cidadãos se encontram para debater e racionalmente desenvolver argumentos sobre as questões da vida comum” (Habermas *apud* Jovchelovitch, 2000, p. 30). Mesmo diante dos aspectos que são comuns a todas as pessoas de um determinado espaço público, pode haver uma certa variância de posições entre os membros que compõem esse mesmo grupo. Neste sentido, para uma melhor compreensão acerca do senso comum a teoria das representações sociais tem sido um valioso instrumento.

Certo professor afirma acreditar que faz parte da sua função ser formador e agente transformador na sociedade: “*A religião deve ser trabalhada na escola com o intuito de buscar ajudar o aluno nas suas necessidades. Neste caso tem que haver um compromisso muito sério da escola e do educador através de um projeto que proporcione essa interação do aluno com a religião*”. Tal indagação permite analisar que o Ensino Religioso se constitui de representações sociais, tendo o espaço escolar para sua produção. No que se refere ao estudo da história e do

desenvolvimento, as representações sociais vão sendo construídas durante nossas comunicações, portanto, não se encontram prontas e acabadas.

Ao longo desse capítulo foi apresentado um elenco geral das representações elaboradas pelos professores a partir de um conjunto de evocações, agrupadas por áreas temáticas, já que a “lógica de produção das representações sociais se direciona, portanto, ao problema das representações sociais na esfera pública” (Jovchelovitch, 2003, p. 68). Cada conjunto de representações assim apresentadas pode se tornar objeto de outras pesquisas, dada a rica densidade que elas apresentam.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pessoa humana, ao longo da história, sempre teve como preocupação a busca de uma verdade científica acerca de Deus, ou mesmo a construção de uma referência epistemológica que confira as condições de se construir uma teoria do conhecimento acerca das religiões. A pessoa humana sempre se viu às voltas com a necessidade de compreender o significado último das coisas, o horizonte final da existência, o motor eterno que move as transcendências todas, como nos aponta a filosofia aristotélica.

Na atualidade, mesmo com o avanço científico, o fenômeno religioso sobrevive e cresce, desafiando previsões que anteviram seu fim. A grande maioria da humanidade professa alguma crença religiosa, direta ou indiretamente e a religião continua promovendo diversos movimentos humanos e mantendo estatutos políticos e sociais.

A análise do discurso do professor à luz da perspectiva teórica acerca do Ensino Religioso permitiu vislumbrar algumas possibilidades de considerações finais para as quais a pesquisa aponta. A pesquisa buscou apontar algumas alternativas e

desafios a serem enfrentados, a partir das conceituações expressas pelos professores na amostra pesquisada no atual contexto sociológico.

A aplicação da teoria das representações sociais na elucidação das diferentes apropriações e expressões conceituais sobre o Ensino Religioso por parte dos professores aponta para diferentes representações. Entretanto, torna-se pertinente ressaltar que numa perspectiva um pouco mais ampla e geral acerca das representações dos professores do Ensino Religioso na atualidade, perpassa, também, pelo que foi sendo consolidado entre o Estado e a Igreja, ao longo da própria história do Ensino Religioso no Brasil. Assim, situando-nos num espaço claramente definido pela pesquisa é possível identificar a partir de algumas falas, determinados conceitos, proposições e explicações daquilo que representa o Ensino Religioso.

O Ensino Religioso na educação sempre esteve presente na legislação brasileira. No período Imperial e período Colonial, os estudos revelam uma certa falta de clareza entre o papel do Ensino Religioso e da Religião. As Escolas Jesuíticas no período colonial estavam baseados no Cristianismo. E no Império a religião oficial do Estado era a católica. No período republicano, após a separação entre Estado e Igreja, o Ensino Religioso passou a ser ensino leigo, porém, não foi retirado do currículo escolar. Assim, somente a partir de 1990 é que as discussões sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas ganharam nova dimensão com o apoio de vários outros segmentos da sociedade. Portanto, observa-se que a trajetória, a normatização e a organização escolar do Ensino Religioso, num primeiro momento, atendiam a uma determinada formação religiosa que era a Católica.

Especificamente acerca das representações que os professores elaboraram acerca de Religião no contexto do Ensino Religioso, algumas considerações são

necessárias. Na história do Ensino Religioso observa-se a presença de diferentes concepções de Religião. A semiologia latina apresenta a palavra Religião com uma tríplice matriz semântica: *reelegere*, *religare* e *relegere*, todas originárias do substantivo *religio*.

A concepção de *reelegere* tem sentido de recolher, predominou no Brasil até metade do século XX e se aproxima de um ensino voltado para aula de religião, de catequese e da Bíblia. O verbete *religare* consiste na função da religião em religar as pessoas a si mesmas, aos outros, à natureza e a Deus. Nesta perspectiva aproxima-se mais de um ensino voltado para aula de ética e valores por volta dos anos de 1970. O verbete *relegere* significa reler e, em nossa leitura aplicada, essa noção surge a partir do Fórum Nacional do Ensino Religioso no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, em consonância com a nova LDB, nº 9.394/96. Nesta concepção o propósito consiste em fazer uma nova leitura do fenômeno religioso no contexto da realidade sociocultural. Conseqüentemente, esta proposta objetiva responder às exigências da educação para o século XXI e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso. O verbete *relegere* está presente na mentalidade contemporânea, na medida em que, através do Ensino Religioso, professores e alunos tecem uma nova compreensão acerca das práticas religiosas que tradicionalmente marcaram o catolicismo brasileiro e, a partir dessas experiências, muitos redirecionam suas antigas práticas, num novo cenário de escolhas religiosas.

Nos dados obtidos a partir das conceituações, explicações e proposições, foi evidenciada a existência de uma aproximação entre as representações dos professores sobre Religião e Ensino Religioso. A técnica de evocação de palavras permitiu perceber que nas expressões evocadas a respeito do que seja Religião:

*Deus, União, Fé, Respeito e Valores* quanto nas expressões evocadas a respeito das representações de Ensino Religioso: *Amor, Deus, Respeito, Diversidade e Valores Humanos*, alguns elementos são comuns, como *Deus, Respeito e Valores*, portanto, dentre as cinco expressões evocadas, três delas são comuns às duas questões. Portanto, nas representações dos professores sobre o que é o Ensino Religioso predomina uma compreensão voltada para o estudo sobre Deus, Respeito e Valores. Estas expressões evocadas pelos professores a respeito do que seja Religião e Ensino Religioso estão também presentes de forma aprofundada em todo o discurso dos professores.

Nas últimas décadas, os estudos das religiões e dos fenômenos religiosos estão inseridos num contexto de complexidade do panorama religioso contemporâneo. O posicionamento do professor sobre o Ensino Religioso consiste em uma disciplina específica, como área de conhecimento, presente na grade curricular que possibilita uma análise da experiência da pessoa humana com tudo aquilo que considera como sendo sagrado. As representações se referem à busca pelo sagrado, objetivando levar o aluno a alcançar respostas às perguntas existenciais. Na verdade, tanto professor quanto aluno elaboram interrogações para compreender o sentido da vida e da experiência com o sagrado.

Nas representações presentes nos discursos dos professores sobre o Ensino Religioso, nota-se a importância de uma organização de pensamento comum que tem como resultado a boa convivência entre o grupo que compõe o ambiente escolar. O discurso do professor reflete uma visão religiosa com base em valores morais e, portanto, como colaboradora na construção de um *ethos* religioso e moral. Esse *ethos* fortemente enraizado na prática cristã faz, inclusive, com que o professor tenha um discurso de um Ensino Religioso sem proselitismo, porém marcado

fortemente por expressões do cristianismo. Assim, o Ensino Religioso é, na verdade, proselitista, na medida em que busca tão somente na visão cristã a base de seus conteúdos.

Observou-se que os elementos constitutivos do Ensino Religioso que estão presentes no âmbito dos princípios institucionais, dos preceitos legais e dos aspectos históricos e pedagógicos, consistem de um ponto de partida para o entendimento, a proposição e a eficiência do trabalho pedagógico quanto à compreensão da dimensão do fenômeno religioso, presente no dia-a-dia em diferentes manifestações observadas e experimentadas na vida.

Foi observado também que, no campo educacional, a nova temática no que concerne ao estudo sobre o Ensino Religioso tem sido alvo de relevantes destaques advindos de várias perspectivas. O esforço tem sido no sentido de se assegurar um ensino normal, centrado na antropologia religiosa e não no estudo de uma religião específica ou das religiões no contexto escolar.

Entretanto, na análise até o momento realizada, as representações dos professores acerca do Ensino Religioso, em nenhum momento dos discursos, foi feita referência ou traduziram uma compreensão acerca das bases legais, pedagógicas e antropológicas que permeiam o Ensino Religioso na atualidade. Ao estudar as representações deparamo-nos com o destaque dado pelo professor quanto ao tratamento didático dos conteúdos que o Ensino Religioso quando prevê, ainda, como nas outras disciplinas, a organização social das atividades, organização do espaço e do tempo, seleção e critérios de uso de materiais e recursos.

Num contexto geral a educação tem reconhecido e reconhece a diversidade de culturas existente, bem como seus componentes essenciais a partir de suas expressões mais significativas, no respeito aos seus valores e suas riquezas. Este

reconhecimento está presente em alguns discursos dos professores, portanto, em consonância ao conjunto das orientações legais acerca do Ensino Religioso no contexto da educação nacional.

O Ensino Religioso tende a contribuir na formação de uma pessoa para o respeito à diversidade cultural, regional, religiosa e política. Pelo discurso do professor o Ensino Religioso tende a contribuir para que as pessoas adquiram cada vez mais autonomia, racional, emocional e operacional, num aprendizado ao respeito, ao diálogo, à cooperação e à convivência.

Em síntese, o estudo a partir do Ensino Religioso permite que a ação humana torne-se carregada de significados, de interpretações estabelecidos e partilhados entre os grupos humanos. Nos componentes simbólicos presentes nos discursos de alguns professores a respeito do Ensino Religioso, fica evidenciado, que tais evocações aproximam-se ora da concepção ainda catequética, ora acadêmica e científica. Isso contraria as orientações legais e políticas para o Ensino Religioso, cuja Lei 9394/96 garante que o Ensino Religioso não pode ser confundido com a catequese, e, também, não é estudo da Bíblia e nem o ensino de uma determinada confissão religiosa. Portanto, diversos professores evocaram representações diametralmente antagônicas ao que preceitua o texto legal.

Os dados empíricos da pesquisa demonstraram que os professores de Ensino Religioso entendem que a atuação docente é importante na medida em que colabora para que o aluno atualize seus conhecimentos, ao refletir sobre as diversas experiências religiosas à sua volta, percebendo o florescer do seu questionamento existencial, formulando respostas devidas, analisando o papel das tradições religiosas na estrutura e manutenção das diferentes culturas. Conseqüentemente, passa a compreender todo o significado das afirmações e verdades de fé das

tradições religiosas ao refletir a atitude moral diferenciada como consequência do fenômeno religioso.

Os dados coletados indicam que um dos grandes desafios do Ensino Religioso tem sido o de contribuir com a formação para a cidadania, entendendo cidadania na perspectiva de um projeto, um processo e uma utopia, numa sociedade marcadamente pluriétnica e pluricultural.

Um outro desafio consiste em trabalhar o Ensino Religioso a partir de um projeto interdisciplinar visando alcançar múltiplas possibilidades otimizando uma série de oportunidades diferenciadas. Para essa docência interdisciplinar, o professor mais adequado será aquele que conseguir responder às questões de importância pessoal e social no âmbito da realidade, na perspectiva de ajudar o aluno a sintetizar e a sistematizar seus conhecimentos, contribuindo para a superação da visão fragmentada.

As representações dos professores sinalizam para um ensino a partir da perspectiva interdisciplinar, mesmo que pareça ser a utopia a ser buscada pelos educadores em sala de aula, em sua prática pedagógica. Para o professor a interdisciplinaridade permite que a sala de aula seja um espaço de um olhar atento para o fenômeno religioso, priorizando a experiência do ser, livre para escolher, interpretar e conduzir o sentido de sua própria vida.

Diante dos resultados obtidos, pode-se dizer que este estudo atende aos objetivos propostos e responde à problemática anunciada. Entretanto, sente-se a limitação na pesquisa científica acerca do fenômeno religioso no contexto educacional a partir do referencial das representações sociais. Seria merecedor, também, de pesquisas empíricas, que desenvolvessem outras investigações acerca das representações que os demais atores da comunidade escolar (alunos,

funcionários, comunidade, direção) evocam sobre a religião e sobre o Ensino Religioso.

Em suma, a pesquisa acerca do Ensino Religioso no contexto da atualidade permitiu destacar a diversidade de modelos de pensamento e de práticas religiosas que os professores, enquanto homens e mulheres desse estágio no qual estamos imersos, trazem acerca das concepções do Ensino Religioso. As representações de Ensino Religioso pelo professor apresentam diferentes concepções, conseqüentemente, tais concepções influenciam todo um processo de ensino e aprendizagem na prática cotidiana da sala de aula.

Em termos mais gerais é oportuno trazer esta discussão, especificamente as representações dos professores sobre o Ensino Religioso, para os fóruns específicos dos organismos que trabalham com essa área de conhecimento com o propósito de contribuir para uma melhor clarificação da concepção curricular da disciplina.

## REFERÊNCIAS

ABDO, Marlene de Fátima Proença. vivendo a cidadania. In: *Revista Diálogo*, Ano II, agosto de 2002, p. 53.

ALVES, Rubem. *O que é religião?* São Paulo: Loyola, 2002.

ABRIC, Jean-Claude. *A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes*. Tradução de Pedro Umberto Faria Campos. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: UCG, 2003, p. 37-57.

\_\_\_\_\_. *A abordagem estrutural das representações sociais*. Tradução de Pedro Umberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000, p. 27-46.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, v.2, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1998.

- BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Tradução de José Carlos Barcelos, São Paulo: Paulinas, 1985.
- BIDEGÁIN, Ana Maria. *História dos cristãos na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BINGEMER, Maria Clara L. A Sedução do Sagrado. In: CALIMAN, Cleto (org.) *A sedução do sagrado: o fenômeno religioso na virada do milênio*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BOXER, Charles R. *O Império Colonial Português*. Lisboa: Edições 70, 1972.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1998.
- BRASIL. *Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei 9.394*, de Brasília. 1997.
- CANDIDO, Viviane Cristina. Ensino Religioso. Uma releitura em busca do sentido da vida. In: *Revista Diálogo*, Ano VII, nº26, maio de 2002a.
- CANDIDO, Viviane Cristina. O fenômeno religioso na escola e na sala de aula. Uma abordagem pedagógica. In: *Revista Diálogo*, ano VII, nº25, março de 2002b.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A Abordagem Estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: UCG, 2003. p. 21-36.
- CATÃO, Francisco. O estudo do fenômeno religioso no ensino fundamental e médio. In: *Revista Diálogo*. Ano III, nº 25, março de 2002.
- CNBB. *O Ensino Religioso*. Coleção “Estudos da CNBB”, nº 49. São Paulo: Paulinas, 1987.

CORDEIRO, Darcy. A evolução dos paradigmas e o Ensino Religioso. In: SILVA, Valmor da (org.) *Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores*. São Paulo: Paulus, 2004, p. 9 – 34.

CORDEIRO, Darcy *et all.* Pesquisa de Opinião: Deus, religião, cristianismo e catolicismo. In: *Revista Fragmentos de Cultura*, v. 10, n.1, p.215-272, jan.fev. 2000.

CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: Uma introdução à fenomenologia da religião*. Tradução de Carlos Maria Vasquez Gutierrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: Técnica de coleta de dados em pesquisas quantitativas. *Informação & Sociedade*, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em [www.informaçõesociedade.ufpb.br.pdf.acesso](http://www.informaçõesociedade.ufpb.br.pdf.acesso). Acesso em: 04 de maio de 2003.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares de vida religiosa*. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas, 1989.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ERICKSON, Victoria Lee. *Onde o silêncio fala*. Tradução de Cláudia Gerpe Duarte. São Paulo: Paulinas, 1996.

FARR, Roberto M. *Representações sociais: A teoria e sua história*. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 31 – 59.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 3ª. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Ensino Religioso: Culturas e Tradições Religiosas*. Caderno temático, nº 02, 2001a.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave-Maria, 2001b.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Caderno temático, nº 01, 2000.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Ensino Religioso: capacitação para num novo milênio. O Ensino Religioso no Cotidiano da Sala de Aula*. Caderno 12 (Caderno de Estudos Integrados do Curso de Extensão – a distância – de Ensino Religioso). s/a. (sem ano).

GADAMER, Hans Georg. *A verdade e o método*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GRUEN, Wolfgang. *Educação da religiosidade e formação do cidadão hoje*. TQ - Teologia em Questão. Faculdade Dehoniana. Ano III- Taubaté, 2004/1.

GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na escola: problemas do professor de Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 191 - 225.

GUIMELLI, Cristian. Transformação das representações sociais, novas práticas e esquemas cognitivos de base. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (orgs.). *Representações sociais e práticas Educativas*. Goiânia: UCG, 2003, p. 57 – 88.

HABERMAS, Jürgen. *Fragmentos filosóficos-teológicos – de la impresión sensible a la expresión simbólica*. Madrid: Trotta, 1999.

- JODELET, Denise. A Alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. *et all. Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade espaço público de representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 63-83.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrando o outro. In: ARRUDA, Ângela (org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações Sociais e esfera pública. A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição Pós-Moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora do Autor, 2000.
- MADEIRA, Margot Campos. Um Aprender do Viver: Educação e Representação Social. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000, p. 239 – 250.
- MADURO, Otto. *Religião e Luta de Classes*. Tradução de Clarêncio Neotti e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1983.
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: 1998.

MENDES, Alfredo Neto. O Fenômeno Religioso. In: *Revista Diálogo*, Ano VII, nº 26, maio de 2002, p.53.

MENDONÇA, Antonio Gouveia. *O Celeste Porvir - A inserção do protestantismo no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1984.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A pertinência pedagógica da inclusão do ensino religioso no currículo escolar. In: GUERRIERO, Silas (org.). *O estudo das religiões: desafios contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2003.

METTE, Norbert. *Pedagogia da religião*. Tradução de Rui Rothe-Neves. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da Educação*. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 89 – 111.

MONTES, Maria Lucia. As figuras do sagrado: entre o público e o privado. In: SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 4.

MOSCOVICI, Sergio. *Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003a.

\_\_\_\_\_. Por que estudar Representações Sociais em Psicologia? Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. *Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás*. Goiânia: UCG, v. 30, n.1, p. 11-30, jan. 2003b.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003c, p.7-16.

\_\_\_\_\_. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. São Bernardo do Campo. Imprensa Metodista. 1985.
- PEDREIRA, E. R. *Do confronto ao encontro*. Uma análise do Cristianismo em suas posições ante os desafios do diálogo inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1999.
- PENIN, Sonia T. de Souza. *A Aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papyrus, 1994.
- PERRENOUD, Philipp. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RHODEN, Kuno Paulo; CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino Religioso e sua prática escolar*. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília: fevereiro de 1999. (mimeo).
- RIBEIRO, Gil Barreto. Educação Cristã à luz do pensamento da igreja: Vaticano II e Conferências Episcopais na América Latina. In: *Revista Fragmentos de Cultura*, v.10, n. 3, p.509-529, maio. jun.1999.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- ROLIM, Francisco Cartaxo. (org). *A religião numa sociedade em transformação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANCHIS, Pierre. Religiões, religião... alguns problemas do sincretismo no campo religioso brasileiro. In: SANCHIS, Pierre (org.). *Fiéis e cidadãos – percursos de sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SEC/GO– SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DE GOIÁS.  
*Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás*. Goiânia:  
Grafset, 2002.

SOARES, M.B. *Prática de ensino e estágio supervisionado*. ATAS – Anais do  
Encontro Nacional de Prática de Ensino. Faculdade de Educação, USP. São Paulo,  
1995.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK,  
Mary Jane Paris (org.) *O conhecimento no cotidiano – As representações sociais na  
perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SUNG, Jung Mo; SILVA, Josué Cândido. *Conversando sobre ética e sociedade*.  
Petrópolis: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, Faustino. Inculturação da fé e pluralismo religioso. In: TAVARES,  
Sinivaldo (org.) *Inculturação da fé*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 82-94.

VALLE, Edênio. *Psicologia e experiência religiosa*. São Paulo: Loyola, 1998.

VIESSER, Lizete Carmem. *Um paradigma didático para o ensino religioso*.  
Petrópolis: Vozes, 1994.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais.  
In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. *Estudos  
Interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000, p. 3 – 25.

WEIL, Pierre. *A ética nos grupos: contribuição do psicodrama*. São Paulo: Agora,  
2002.

WILGES, Irineu. *Cultura Religiosa: as religiões no mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZALUAR, Alba. *Os Homens de Deus*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

**ANEXO**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA

DISCIPLINA – PSICOLOGIA E RELIGIÃO

Mestranda – Vicentina Mendes da Silva Santos

- 1) Seu nome (caso queira se identificar)-----
- 2) Idade-----
- 3) Escolaridade-----
- 4) Sexo-----
- 5) Estado civil-----
- 6) Igreja -----

Estamos realizando uma pesquisa sobre o **ENSINO RELIGIOSO** nas Escolas da Rede Pública de Goiânia e sua opinião nos interessa. É muito simples responder ao questionário, basta seguir as orientações. Estamos pedindo que você responda o mais sincero e espontaneamente possível. O questionário é anônimo e não tem respostas certas ou erradas. O que nos interessa é a sua opinião.

**Obrigado por participar.****Parte 1ª**

1) Quando você escuta a palavra “RELIGIÃO” quais são as 5 palavras ou expressões que vêm espontaneamente à sua cabeça?

(mínimo de 5 respostas)

ordem de importância

- |         |     |
|---------|-----|
| 1)_____ | ( ) |
| 2)_____ | ( ) |
| 3_____  | ( ) |
| 4_____  | ( ) |
| 5_____  | ( ) |

